

86

**Les arrivants en milieu de travail :
accueil, fidélisation, échanges
de savoirs**

Actes du séminaire « Âges et Travail », mai 2011

Juillet
2014

CREAPT-CEE

« Le Descartes »
29, promenade Michel Simon
93166 Noisy-Le-Grand CEDEX
Téléphone : (33) 01 45 92 68 00
Télécopie : (33) 01 49 31 02 44
www.cee-recherche.fr

Les arrivants en milieu de travail : accueil, fidélisation, échanges de savoirs

Actes du séminaire « Âges et Travail », mai 2011

CREAPT-CEE



juillet 2014

N° 86

Directeur de publication : Jean-Louis Dayan

ISSN 1629-5684
ISBN 978-2-11-138775-1

Les arrivants en milieu de travail : accueil, fidélisation, échanges de savoirs

RÉSUMÉ

La thématique de l'accueil, de la formation des nouveaux en milieu de travail et, plus largement, des échanges de savoirs que ces situations génèrent occupe une place croissante dans l'ensemble des réflexions sur les relations entre âge et travail, pour des raisons d'ordre à la fois social et scientifique. L'évolution des caractéristiques sociodémographiques de la main-d'œuvre est en effet marquée par un étirement des structures d'âge : les « seniors » sont à la fois de plus en plus nombreux en proportion dans les entreprises et les administrations, et de plus en plus nombreux à quitter le monde du travail, puisque les premières cohortes du *baby-boom* atteignent l'âge de la retraite. L'arrivée de « nouveaux » dans un atelier ou un service est, elle aussi, de plus en plus fréquente, en raison de recrutements (pour remplacer les départs, notamment) et d'une accélération d'ensemble des mobilités.

La « fidélisation » de ces nouveaux est souvent un objectif important, mais insuffisamment atteint. Les changements fréquents dans les techniques de production, les organisations, les objectifs de travail, renforcent en outre l'intérêt d'assurer une circulation « souple » des savoirs professionnels. Ces éléments de contexte, dont les configurations peuvent différer d'un secteur d'activité à un autre, pointent l'enjeu d'une conservation des savoir-faire de métier. Dans quelles conditions ? Avec quels outils ? Avec quelles conséquences pour les anciens comme pour les nouveaux ? C'est ce que propose d'aborder ce séminaire au travers de contributions issues de plusieurs disciplines : ergonomie, sciences de l'éducation, sociologie, statistiques, gestion.

Sommaire

| | |
|--|------------|
| EXPOSE INTRODUCTIF | |
| Catherine Delgoulet | 7 |
| Chapitre 1. LA TRANSMISSION DU SAVOIR DE METIER ET DE PRUDENCE EN CONTEXTE DE TRANSITION DE LA MAIN-D'ŒUVRE | |
| Pierre-Sébastien Fournier | 11 |
| Chapitre 2. LE BIZUTAGE FEROCÉ DES NOUVEAUX ARRIVANTS DANS LE MONDE DES EBOUEURS. COMMENT RENFORCER L'IDENTITE COLLECTIVE TOUT EN PROTEGEANT LES PLUS FAIBLES ? | |
| Frédéric Michel | 33 |
| Chapitre 3. PLURALITE ET VARIABILITE DES FORMES DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE : UN ECLAIRAGE STATISTIQUE LONGITUDINAL | |
| Alberto Lopez | 49 |
| Chapitre 4. RECONVERSIONS A LA SNCF : ACCUEIL ET ECHANGES DE SAVOIR DANS LE CADRE DE BIFURCATIONS PROFESSIONNELLES | |
| Alexandre Largier et Ghislaine Tirilly | 69 |
| Chapitre 5. LES DEFIS D'UNE INTEGRATION SECURITAIRE ET COMPETENCE DES NOUVEAUX TRAVAILLEURS MINIERES | |
| Sylvie Ouellet | 81 |
| Chapitre 6. DU TRAVAIL SALARIE PENDANT LES ETUDES A LA RECONFIGURATION DES CONDITIONS D'ENTREE DANS LA VIE ACTIVE | |
| Henri Eckert | 97 |
| Chapitre 7. LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS ENTRE SOIGNANTS : UNE RELATION A CONSTRUIRE | |
| Jeanne Thébault | 113 |
| Chapitre 8. LORSQU'UNE ENTREPRISE DE LA PETROCHIMIE ACCUEILLE DES NOUVEAUX POUR ACCOMPAGNER LA « FIN DE VIE » D'UN SITE, QUELS ENJEUX POUR LA SECURITE ET LA PRODUCTION ? | |
| Karine Chassaing et Corinne Gaudart | 131 |
| Chapitre 9. REFLEXIONS DIDACTIQUES SUR LA TRANSMISSION DE GESTES TECHNIQUES PROFESSIONNELS – UN EXEMPLE EN CHIRURGIE | |
| Lucile Vadcard | 151 |
| DISCUSSION GENERALE introduite par... | |
| Claire Tourmen et Daniel Rallet | 167 |

EXPOSÉ INTRODUCTIF

Catherine Delgoulet, ergonome, maître de conférences, université Paris Descartes, Créapt

Je vais essayer, dans le quart d'heure, de mettre en perspective les questions à la fois d'accueil, de fidélisation et d'échanges de savoirs professionnels. Tout d'abord, en dressant un rapide contour du paysage socio-économique dans lequel ces questions se posent et émergent. Ensuite, j'essayerai de pointer un certain nombre d'éléments qu'il est important de considérer lorsqu'on essaye de les aborder et de les traiter.

Les contours de la question

En premier lieu sur le contexte, le paysage, dans lequel se posent ces questions : il me semble que ce sont des questions anciennes mais dont l'intérêt est aujourd'hui largement renouvelé. Alors, des questions anciennes, pourquoi ? Parce qu'elles renvoient, notamment, à des pratiques qui avaient cours dans un passé proche, mais aussi plus lointain. Jusqu'au milieu du 19^e prédominaient en France des organisations de type artisanal dans le travail, et la principale façon d'entrer dans un métier, et de l'apprendre, relevait de diverses formes de transmission dont notamment la plus connue est celle du compagnonnage. Dans ce cadre-là, l'accueil et les échanges se caractérisent par des modes de recrutement le plus souvent directs où le futur maître d'apprentissage choisit son apprenti. Le processus d'apprentissage, basé le plus souvent sur de la transmission essentiellement orale des savoirs et des savoir-faire, se déroule sur de longues périodes, qui peuvent s'étaler sur plusieurs années. On pense, notamment, aux Compagnons du Tour de France dont les aspirants compagnons faisaient un périple auprès de différents maîtres d'apprentissage dans leur métier, avant de réaliser le chef-d'œuvre qui leur permettait ensuite d'avoir droit au titre de Compagnon.

Suite à cette période-là, où l'artisanat et l'organisation artisanale prédominaient en France, se développent les modèles de type industriel, l'organisation rationnelle du travail où, là, peu à peu ce type d'accueil et d'échanges entre personnes d'un même métier recule de manière importante. Les savoirs deviennent le plus souvent formels, sont souvent résumés à des modes opératoires prescrits. Ils sont définis, prédéfinis et enseignés par les entreprises elles-mêmes.

Ici, l'idée même de transmission de savoirs ou de savoir-faire entre personnes d'un même métier de manière informelle est plutôt proscrite, puisque, dans certaines entreprises, ce genre d'échange est interdit, comme le rappelle Marianne Lacomblez dans un article publié au début des années 2000 dans la revue *Relations Industrielles* et proposant une approche historique de la formation professionnelle.

Et puis, depuis une trentaine d'années et même plus récemment, l'apparition d'organisations en France qui se veulent des alternatives à la rationalisation du travail, qui favorisent ce que l'on appelle la « participation » des salariés dans le travail, remettent au goût du jour ces questions de transmission et de fidélisation. Notamment, parce qu'elles sont souvent considérées dans les entreprises comme des leviers d'action pour mettre en œuvre le modèle organisationnel de la participation. Ces préoccupations sont à la croisée de plusieurs éléments, importants à prendre en compte, puisqu'ils vont accentuer les enjeux liés à l'accueil, à la fidélisation et aux échanges des savoirs.

Tout d'abord, il y a des éléments d'ordre démographique que l'on connaît bien : l'arrivée en fin de carrière de salariés nés durant le *baby-boom*, fait que, depuis un certain nombre d'années, et surtout dans les années à venir, les questions de transmission des savoirs et des savoir-faire, dans des entreprises confrontées à des départs massifs en retraite, se posent et se poseront encore de manière

importante. Il y a également des facteurs d'ordre social liés aux lois sur l'allongement de la vie professionnelle en France qui viennent accentuer ces questions d'échanges entre générations de travailleurs, mais aussi qui transforment la définition un peu usuelle que l'on a du terme « nouveau », « novice », que l'on associe souvent aux jeunes et qui peut être reconsidéré d'une autre manière. On va y revenir.

Et puis, parallèlement à ces lois, c'est aussi l'obligation récente des entreprises de signer des accords, ou de mettre en place des plans seniors, où, dans l'ensemble des actions à mener, les questions de tutorat sont mises en avant pour essayer à la fois de valoriser les connaissances des plus anciens mais aussi de favoriser les échanges entre nouveaux et anciens dans les entreprises.

Troisième type de facteurs qui me semble important à prendre en compte, ce sont les facteurs d'ordre économique – ou la pression économique liée ou pas à la crise financière de ces dernières années – qui incitent les entreprises à penser qu'un certain nombre de formes d'échanges un peu plus informels que les traditionnelles formations professionnelles, donc des formes d'échanges du type : tutorat, mentorat, parrainage pourraient, moyennant un certain nombre d'aménagements mineurs, remplacer avantageusement la formation professionnelle, ou une partie de celle-ci, qui est plus lourde en temps et aussi financièrement ; ce qui permettrait d'allier les économies de temps et les économies financières.

Dans ce contexte, on comprend bien que si la question de l'accueil, de l'échange des savoirs n'est pas une question nouvelle, le contexte démographique, les contraintes organisationnelles des entreprises ont en revanche changé. Les savoirs professionnels ne sont plus toujours aussi pérennes qu'auparavant, ce qui pose la question de leur transmission, et même de l'intérêt éventuellement de cette transmission. Les tuteurs, volontaires ou désignés, ne choisissent plus leurs apprentis, ils leur sont attribués d'office le plus souvent. Enfin, le travail se densifie, le temps consacré à l'accueil et à la transmission au quotidien est largement réduit aujourd'hui, comme on peut le constater dans plusieurs études que nous avons pu mener ou que d'autres ont pu mener. Ce contexte général dévoile des nouveaux enjeux pour ces questions d'accueil, de fidélisation et d'échanges des savoirs, et de nouvelles questions pour la recherche.

Ce qui m'amène à mon second point, en essayant de voir comment on peut attraper ces questions-là aujourd'hui dans le monde du travail.

Les modalités multiples d'instruction de ces questions

Ces questions d'accueil, de fidélisation sont souvent liées au fait qu'un certain nombre d'entreprises se retrouvent confrontées à une espèce de volatilité de leurs salariés, qui arrivent dans les entreprises et repartent assez rapidement. En tout cas, trop rapidement au goût des entreprises. Dans ce cadre-là, ces entreprises tentent de fidéliser les salariés, notamment en implantant des dispositifs d'accueil et d'échanges de savoirs qui sont censés, grâce à l'accompagnement des jeunes recrues, les fidéliser et les garder dans les entreprises.

Ces dispositifs visent souvent à favoriser ce que l'on appelle la « socialisation organisationnelle ». La socialisation organisationnelle a pour ambition à la fois de réduire l'incertitude liée à la nouveauté de la situation, mais aussi de valoriser les relations interpersonnelles dans le cadre de formes de tutorat, de mentorat ou de parrainage en tant que ressources dans le processus d'intégration. Toutefois, ces dispositifs de socialisation organisationnelle ont, me semble-t-il, un inconvénient majeur : c'est qu'ils tentent de placer les travailleurs accueillis d'une part, et les travailleurs accueillant d'autre part, comme responsables à la fois de la qualité du processus d'intégration et, éventuellement, responsables lorsqu'il y a difficulté, voire échec. Un autre point, également, c'est que lorsqu'il y a difficulté ou échec, ces échecs sont trop rapidement, me semble-t-il, traduits en termes de différences intergénérationnelles, voire en termes de conflits de génération. Or, ces interprétations et ces mises en relation d'individu à individu font l'impasse sur un certain

nombre d'éléments qui sont importants à prendre en compte si on veut traiter ces questions d'accueil, de fidélisation et d'échanges des savoirs en entreprise.

Premier élément, par exemple, l'allongement des études fait que les jeunes aujourd'hui ont une ou plusieurs expériences professionnelles, avant d'entrer officiellement dans leur vie professionnelle, dans le cadre de leurs études. Je sais qu'on aura l'occasion d'en reparler durant ce séminaire, je pense que c'est un point important à souligner. C'est-à-dire, lorsque ces jeunes-là arrivent dans leur activité professionnelle, ils ont une connaissance non négligeable du monde du travail, ils ont une connaissance qui s'est construite dans des situations, ou dans des lieux de travail, sur des tâches peu qualifiées, voire pas du tout qualifiées, avec des conditions de travail parfois dures, et ces éléments-là sont à prendre en compte pour ensuite réfléchir à l'accueil des nouveaux dans la vie professionnelle.

Deuxième point important, c'est que les nouveaux dont on parle ne sont pas forcément des jeunes, mais ce sont aussi des travailleurs expérimentés – en reconversion souhaitée ou subie, comme un certain nombre d'études ont déjà pu le démontrer, et comme on le verra durant ces journées, notamment lors de la présentation d'Alexandre Largier et Ghislaine Tirilly sur ces questions-là.

Troisième point : les temporalités des échanges ainsi que les contenus échangés et leurs modalités pédagogiques ne sont pas à négliger, comme le montrent des travaux en ergonomie ou didactique professionnelle. Quand accueillir ? Quand échanger ? Qu'est-ce qu'on échange ? Est-ce que tout s'échange ? Selon quelles conditions ? Autant de questions sur lesquelles il est nécessaire de se pencher. Certaines études ont déjà abordé ces points. Souvent, lors de la mise en place de dispositifs de type tutorat ou mentorat, on fait l'impasse sur ces questions en considérant que la personne expérimentée, du fait de son expérience, saura répondre à ces questions, les mettre en œuvre et en aura les moyens. Tout ceci n'est pas aussi évident qu'il y paraît pourtant. Il semble encore nécessaire, là aussi, que des travaux soient menés pour préciser les difficultés, spécificités et solutions potentielles.

Enfin, en ergonomie, une dimension reste à souligner : celle des conditions d'emploi et des conditions de travail qui, elles-mêmes, construisent les conditions dans lesquelles on va pouvoir accueillir, transmettre et échanger des savoirs professionnels :

- ces conditions d'emploi sont déterminantes lorsqu'on pense, par exemple, aux formes précaires d'emploi qui sont bien souvent les premières formes d'arrivée dans le monde du travail. Dans ces conditions-là, le nouveau est supposé déjà savoir un certain nombre de choses au regard de l'emploi qu'il va obtenir, ce qui va conditionner et mettre à mal les possibilités d'accueil, d'échanges de savoirs et de savoir-faire professionnels,

- par ailleurs, les conditions de travail renvoient également aux effectifs dans les équipes qui accueillent ; est-ce que ces effectifs permettent de prendre en charge ces échanges informels auprès des nouveaux ?

- enfin, pour ne pas être trop longue, la forme même du tutorat ou du mentorat est à considérer. Dans beaucoup de situations, la mise en place se fait en « double tâche ». Le tuteur l'effectue au cours de son travail sans avoir des moyens matériels, ou temporels, supplémentaires pour réaliser cette tâche ajoutée. Là, aussi, on peut s'interroger sur les conditions de mise en œuvre de ces échanges, de réalité de cet accueil dans ces conditions-là.

Autant de points qui, me semble-t-il, placent à la fois le travail, l'expérience et l'activité mises en œuvre au centre du modèle de compréhension de ces situations et des questions d'accueil, de fidélisation et de transmission pour justement comprendre les réussites mais aussi les difficultés rencontrées en situation de travail.

Je pense que nous aurons largement l'occasion de revenir sur l'ensemble de ces questions au cours de ces trois journées. Je vous souhaite un bon séminaire.

Chapitre 1

LA TRANSMISSION DU SAVOIR DE MÉTIER ET DE PRUDENCE EN CONTEXTE DE TRANSITION DE LA MAIN-D'ŒUVRE

Pierre-Sébastien Fournier, ergonome, professeur agrégé,
université de Laval (Québec)

Corinne Gaudart

Maintenant, nous accueillons comme intervenant Pierre-Sébastien Fournier, ergonome et professeur agrégé à l'Université de Laval à Québec. À la suite de son intervention, nous disposerons d'un temps de discussion au cours duquel vous pourrez échanger avec Pierre-Sébastien, et Catherine Delgoulet pour son exposé introductif. Ensuite, suivra la pause du déjeuner.

Pierre-Sébastien arrive de Québec, il est à peu près quatre heures du matin pour lui, il est en plein *Jetlag*. On va l'encourager pour arriver jusqu'au bout de la matinée.

Pierre-Sébastien travaille en collaboration avec un certain nombre de chercheurs de l'Institut de recherche en santé et en sécurité du Travail (IRSST). Sylvie Ouellet, une de ses collègues, est là. Nous avons aussi accueilli plusieurs fois, ici, Esther Cloutier pour ceux qui sont familiers du séminaire Créapt. Voilà un peu l'environnement de travail de Pierre-Sébastien.

Pierre-Sébastien va nous faire un exposé qui, je pense, va recueillir plusieurs expériences sur la question de la transmission du savoir de métier, et plus particulièrement des savoirs et des savoir-faire de prudence qui sont développés entre anciens et nouveaux à l'occasion de situations de transmission. Je te laisse la parole pour au moins 45 minutes et plus, parce que nous avons du temps, et, ensuite, nous reviendrons à des échanges avec vous sur cette intervention et celle de Catherine Delgoulet, si vous le souhaitez.

Pierre-Sébastien Fournier

L'introduction qui vient de se faire place très bien les choses. Ce que je vous propose aujourd'hui, c'est de vous faire part d'une réflexion qui est en cours. Nous menons cela avec une équipe à l'IRSST : Elise Ledoux, Esther Cloutier et moi-même, et de nombreuses autres personnes depuis l'année dernière. Sylvie Ouellet s'est jointe à nous pour un projet dans le secteur minier, je n'en parlerai pas beaucoup. Je vais laisser Sylvie vous raconter l'histoire relative au secteur minier.

Je vais surtout vous faire part d'une réflexion, positionner la transmission par rapport, d'une part, à la littérature qui est abondante sur la gestion des connaissances, et, d'autre part, essayer de voir finalement qu'est-ce qu'on peut avoir comme réflexion en lien avec cette thématique.

Si jamais il y a des expressions que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à m'interrompre, ça me fera plaisir de vous les traduire.

Ce que je vous propose, c'est de se positionner rapidement sur la question du vieillissement et, aussi, tous les enjeux organisationnels que cela soulève.

On voit comment, à travers la littérature, la question du vieillissement est abordée de différentes façons, que ce soit du point de vue de la santé, mais aussi des différents aspects en termes de management ou de gestion des ressources humaines.

Ce positionnement par rapport aux enjeux organisationnels nous a amenés à voir toute la question de ce que la littérature appelle le « management stratégique des connaissances », dont entre autres, la littérature aux États-Unis regorge d'informations. On a essayé de se positionner par rapport à ces aspects-là en pointant ce qu'on fait, mais, aussi, ce qu'on ne fait pas pour ensuite se donner un cadre d'analyse et une démarche.

Alors, je vais vous présenter quelques données. Évidemment, je n'ai pas le temps de vous présenter tout ce que l'on a fait, mais à partir de quatre terrains, quatre milieux qu'on a étudiés :

1°) le secteur du cinéma : les techniciens qui s'occupent de l'éclairage, du montage dans l'industrie du cinéma ;

2°) les AFS (des aides familiales et sociales) pour les soins à domicile ;

3°) des infirmières qui font des soins à domicile ;

4°) des personnes qui travaillent dans les cuisines institutionnelles à préparer, par exemple, les repas dans les hôpitaux.

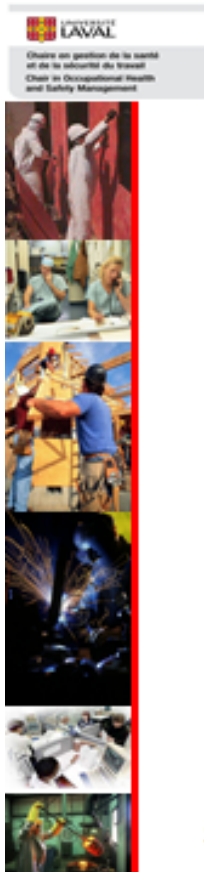
Je vais vous présenter quelques éléments organisationnels qui pointent, entre autres, des pistes d'amélioration pour agir au niveau du transfert, mais aussi quelques éléments qui peuvent donner des pistes intéressantes sur les autres enjeux organisationnels qui découlent de cette problématique.

Nous vivons au Canada, comme ici, tout l'enjeu d'une cohorte dominante, en l'occurrence ceux qu'on a appelés les *baby-boomers* qui arrivent à la retraite de façon massive. Mais, en même temps, pendant de nombreuses années des gens un peu plus jeunes ont été relativement absents des organisations, du moins d'un point de vue plus formel. Ce qu'on voit... je ne sais pas si c'est le même phénomène ici qu'au Canada... c'est que les étudiants sont très présents sur le marché du travail que ce soit au niveau universitaire ou au niveau du Cegep (Collège d'enseignement général et professionnel).

Par exemple, dans la faculté de gestion où j'enseigne, la plupart des étudiants sont en emploi, parfois même à temps plein, mais c'est souvent des emplois relativement précaires. On remarque, même s'ils sont présents sur le marché du travail avec une certaine expérience du travail, qu'ils sont relativement exclus des organisations et de la façon dont on les façonne. On voit aussi depuis quelques années une arrivée massive de nouveaux travailleurs dans les organisations.

Comme je vous le disais, nous sommes en train de travailler sur un projet dans les mines. Alors parfois, Sylvie et moi, lorsqu'on descend sous terre, on a l'impression d'être les plus vieux sur le terrain. Cela montre un peu l'état de la situation ; ça soulève de façon très importante les enjeux de la transmission, et ces enjeux-là sont bien réels lorsque l'on bosse sur le terrain.

Je vais aller rapidement, simplement pour vous confirmer que je ne vous conte pas de blagues. Ici, ce sont des gestions prévisionnelles de la Fonction publique québécoise, donc les employés du gouvernement du Québec. On voit qu'en fonction des catégories d'âges il y a un peu plus de 50 % de la population dans cette organisation qui a 45 ans et plus, et, pour une grande part de cette population, de nombreuses personnes sont pour ainsi dire aux portes de la retraite. Un autre élément qui est intéressant, lorsqu'on regarde les groupes d'âges plus jeunes, ceux qui constituent la relève : ils sont relativement marginaux dans l'organisation et, plus on va auprès des jeunes, plus ce pourcentage est bas.

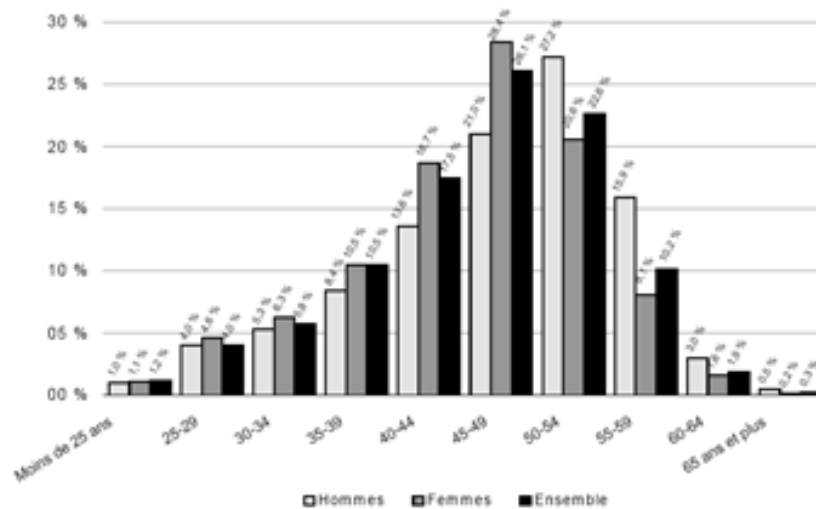


Gestion prévisionnelle de la main-d'œuvre

Facts saillants

L'effectif de la fonction publique du Québec

Graphique 45 — Distribution de l'effectif régulier calculé en nombre de personnes par tranche d'âge et selon le sexe, mars 2004



Source : Effectif de la fonction publique du Québec 2003-2004

Toujours en termes de gestion prévisionnelle (ça date de 2002, mais les données montrent que ces prévisions se sont matérialisées), en 2010-2011 on est dans le pic des départs à la retraite, et ça va encore s'étirer sur cinq ans. L'organisation est en train littéralement de se vider de ces personnes et cela soulève, encore une fois, beaucoup d'enjeux en termes de transmission, mais aussi d'enjeux organisationnels à d'autres niveaux. Si on se met du côté des gestionnaires, du côté des organisations, la situation est inquiétante à plusieurs niveaux.

Lorsqu'on regarde dans la littérature sur la gestion... on voit que le contexte de vieillissement, que je viens de vous présenter, se manifeste sous différentes préoccupations dans la littérature. 1) Il y a des préoccupations en termes de santé et de sécurité au travail... Il y a, entre autres, l'équipe de Serge Volkoff qui a beaucoup travaillé sur l'usure des travailleurs vieillissants, qui a étudié ces phénomènes-là, qui a essayé de voir comment on pouvait pour une part agir pour maintenir ces travailleurs dans l'emploi, mais aussi s'attaquer à l'aspect de la pénibilité du travail. 2) On a en termes de santé/sécurité un ensemble de travaux qui s'intéressent à la sauvegarde de ce savoir-faire de prudence qui a été développé par des gens qui, pendant vingt-cinq, trente ans, ont bâti une expérience, ont bâti des trucs de métier pour être en mesure de surmonter les contraintes de travail. Et, aujourd'hui, ce qu'on voit c'est que cette expérience-là est menacée. Les départs massifs à la retraite vont être source de perte d'expertise : il faut agir. L'ergonomie s'est beaucoup intéressée à cette problématique-là, mais d'autres domaines aussi pour être en mesure d'agir au niveau de la santé et de la sécurité au travail.

D'un autre côté, lorsqu'on regarde du côté de la gestion, ou du management, on voit que la gestion stratégique s'est aussi intéressée à ce phénomène de vieillissement mais dans une autre perspective. On a alors toute la question de la rareté de la main-d'œuvre, Catherine en a parlé tout à l'heure. Effectivement, il y a des préoccupations en termes de recrutement, c'est-à-dire : aller chercher les bonnes personnes pour les bons postes. Je vous disais tout à l'heure que les jeunes ont été, de façon relative, exclus du marché du travail jusqu'à présent, ou les plus jeunes. Cet enjeu est une réalité

très importante sur les terrains, et également dans la littérature, où on a de plus en plus de nouveaux qui arrivent et, qui, soit n'ont pas les compétences et il faut les former, ou alors, ils sont bien formés mais sont pris par l'un ou l'autre, et il y a de la difficulté à aller chercher ces gens-là.

En même temps, toujours dans cette dynamique, se pose aussi la question de la rétention, donc de la fidélisation : d'être capable de garder les personnes qualifiées, de mettre en place, comme on le disait tout à l'heure, des procédures d'intégration, des façons de faire pour s'assurer la socialisation des nouveaux qui arrivent. Il y a aussi toute une littérature très abondante sur la fidélisation, que ce soit en termes de stimuler l'engagement, de mettre en place différents moyens pour s'assurer l'adhésion des personnes à la culture de l'entreprise, etc.

Donc, on voit dans le management une préoccupation très forte là-dessus. En même temps, il y a aussi la question de la pérennité du savoir qui ressort, alors peut-être moins en termes de savoir-faire, de savoir-faire de prudence, mais, dans la littérature notamment aux États-Unis, il y a par exemple DeLong, qui a écrit beaucoup là-dessus, et qui s'est intéressé à dire : « *qu'est-ce que l'on peut mettre en place dans les organisations pour aller chercher ces connaissances, que ce soit des connaissances formelles ou des connaissances tacites pour être en mesure de les conserver dans l'organisation* », et là, ça ouvre sur une littérature très large dans ce domaine.

Je vais vous donner un exemple qui illustre bien ce phénomène. Dans les années 1990, face à une crise financière imminente, le gouvernement du Québec a mis en place une prime de départ à la retraite très intéressante pour son personnel, et on a assisté à une sortie massive des personnes qui profitaient de cette prime pour prendre leur retraite, et du jour au lendemain on s'est retrouvé avec des départements, ou des unités, qui avaient perdu une grande partie de *leur* main-d'œuvre et qui se retrouvaient plus ou moins fonctionnels.

Ce genre de phénomène soulève beaucoup de préoccupations dans la littérature sur le management stratégique. Derrière ce phénomène de vieillissement existent des préoccupations qui prennent différentes formes, et qui sont potentiellement compatibles entre elles si nous sommes capables de trouver un bon fil conducteur.

Dans notre réflexion toujours sur la transmission, on s'est intéressés à la façon d'intégrer ces préoccupations et de voir comment on pouvait contribuer de différentes façons à ces problématiques-là. On a, ici, toujours le contexte où on a l'âge... on parlait tout à l'heure aussi de changements organisationnels importants... on voit surgir des questions d'intensification du travail, entre autres, avec le départ des plus vieux. Ce qu'on observe, c'est que les travailleurs qui restent en emploi vivent une pression importante pour assurer la continuité des opérations, assurer la continuité de la production. Alors que les ressources compétentes sont moins importantes, et cet enjeu-là fait partie de la problématique.

On voit deux grands enjeux organisationnels. Le premier est lié à la disponibilité de la main-d'œuvre en quantité et en qualité. Est-ce qu'on est capable d'avoir suffisamment de personnes qualifiées, compétentes pour faire le travail ? Dans le secteur des mines, entre autres, cette problématique est criante. Est-ce qu'on a assez de personnes pour extraire le minerai, alors que les prix sont à des sommets en termes de matière première, pour sortir le minerai et l'envoyer sur le marché ? Donc, il y a toute cette problématique. Ça soulève évidemment, comme on le disait tout à l'heure, des enjeux de recrutement. Comment peut-on aller chercher les bonnes personnes en termes de compétences, en termes de qualifications pour assumer nos obligations, mais, aussi, en termes de rétention. La rétention dans certains secteurs est un enjeu très criant. On a de la difficulté à garder notre personnel. Je pense, entre autres, au camionnage où nous avons mené une étude récemment. Il y avait un taux de roulement tout à fait inquiétant dans les organisations, au point où il fallait parfois mettre certaines opérations en suspens par manque de main-d'œuvre.

Le deuxième enjeu s'intéresse davantage à toute la question de cette transition du savoir, la transmission. Que peut-on mettre en place pour s'assurer une continuité dans les connaissances à l'intérieur de l'organisation ? Il y a effectivement toute la question du développement des

connaissances ou du développement des compétences dans les organisations, ça ouvre évidemment sur la formation mais aussi sur d'autres enjeux. Et aussi la transmission du savoir qui est ici notre point de départ, notre point d'intérêt. Notre étude cherche à voir ce qu'on peut mettre en place dans les organisations pour assurer une bonne circulation de l'expertise, du savoir-faire entre les nouveaux et les expérimentés.

Nous en sommes venus à l'idée qu'il fallait agir à tous ces niveaux. Que ce soit au niveau du recrutement de personnes qualifiées, si ce n'est, par exemple, de mieux connaître la réalité du travail, mieux connaître ce que ça prend pour faire un métier ou un autre. En termes de rétention, quels sont les irritants à la fidélisation, quels sont les éléments qui viennent affecter, que ce soit le nouveau qui intègre le marché du travail ou les plus vieux, l'intérêt de contribuer à l'organisation ? Et au niveau de la formation, du développement, et finalement au niveau de la transmission. Cette prise en compte des différents enjeux organisationnels nous amène à considérer différents aspects sur lesquels il y a des préoccupations et sur lesquels on veut contribuer à travers notre réflexion.

Dans cette perspective intégrée de répondre aux principaux enjeux du vieillissement et de la transition des organisations, nous cherchons à identifier les conditions qui soutiennent la transmission du savoir de métier et de prudence. Au début, étant surtout associée à la santé/sécurité, notre première préoccupation était d'essayer de voir comment on pouvait soutenir la transmission du savoir de prudence, tous ces petits trucs qui sont utilisés par les travailleurs pour se protéger, pour s'épargner à travers le travail. Nous nous sommes vite rendu compte que c'était impossible de l'étudier en vase clos... Il y avait plein de petits trucs de savoir de métier qui recèlent du savoir-faire de prudence et vice et versa. Et donc, d'isoler uniquement les savoirs de prudence n'avait pas de sens, ça devenait décontextualisé. Nous avons essayé de voir comment, à travers le travail, les gens développent des façons de faire qui sont efficaces et en même temps qui sont sécuritaires. Notre préoccupation est vraiment au niveau du savoir de métier et de prudence. Évidemment, en se positionnant à travers ces différents enjeux stratégiques dans les organisations, on en est venu à une littérature que l'on qualifie de management stratégique des connaissances. Quand je suis au Canada ou au Québec, je parle de gestion stratégique des connaissances, mais, aujourd'hui, on va parler de management stratégique des connaissances.

Il y a un modèle qui nous est apparu incontournable dans ce domaine, qui est le modèle de *Nonaka* et *Takeuchi*, on peut être d'accord ou pas, mais ça demeure un modèle incontournable. Ce que ces auteurs disent : c'est que, dans les organisations, il y a une création, une transformation dynamique des connaissances qui se fait constamment. Il y a des connaissances en fonction des modèles, il y a des connaissances qui sont plus formelles, qui se transforment. Il y a aussi des connaissances tacites – qu'on le veuille ou non – qui existent dans les organisations, et, de ce modèle, découlent différentes approches pour agir sur l'un ou l'autre des éléments de ce modèle.

Nous avons identifié dans la littérature, qui est beaucoup teintée US, trois grandes approches :

- la première parle surtout de la création et du transfert de nouvelles connaissances... Je n'en parlerai pas longtemps parce que cela n'a pas vraiment d'intérêt pour nous, en tout cas dans notre réflexion. Cet aspect couvre, par exemple, tout ce qui est transfert de connaissances scientifiques vers les milieux. Les études s'intéressent beaucoup aux conditions qu'il faut mettre en place, aux moyens qu'il faut se donner pour que les connaissances de recherche puissent être transmises et utilisées par les gens dans les milieux, les organisations. Il y a tout un champ de recherches qui s'intéresse à ça, notamment à l'IRSST, mais ailleurs. Ces études essaient de voir comment rendre accessibles certaines connaissances externes pour que les organisations se les approprient ;

- la seconde, la littérature l'identifie comme le transfert des apprentissages de la formation à la pratique. Il y a en management, mais aussi en sciences de l'éducation, beaucoup d'efforts faits à ce niveau-là pour essayer de documenter le processus d'apprentissage d'une personne en formation, et essayer de voir comment on peut en venir à ce que ces connaissances-là, acquises en formation, sont utilisées dans les milieux de travail ;

- la troisième approche dans la littérature, la transmission des compétences, parle souvent du transfert des connaissances. On voit deux approches, une qui est largement majoritaire est la gestion des connaissances. La deuxième est l'aide à l'apprentissage et à l'intégration.

Le transfert de l'apprentissage, de la formation à la pratique, s'intéresse au processus d'apprentissage d'un apprenant qui débute dans la formation. Quelles sont les conditions de formation que l'on peut mettre en place pour faciliter l'apprentissage et, éventuellement, pour faire le pont avec la pratique et, ultimement, en arriver à une utilisation de ces connaissances dans les milieux de travail ? Il y a, entre autres, une littérature intéressante dans ce qu'on appelle la « *Relapse Prevention* ». Traduit librement, c'est empêcher les gens de revenir à leurs anciennes habitudes. Il s'agit alors de trouver différentes conditions, notamment dans la formation : des conditions pédagogiques mais aussi différents aménagements, qu'on peut mettre en place... Nous avons un exemple de cela avec la thèse de Sylvie Ouellet, qui a, pendant plusieurs années, étudié l'activité des personnes qui effectuaient la découpe de la viande dans les abattoirs. Il s'agit alors d'apprendre, d'intégrer les trucs de métier, les choses importantes sur lesquelles on peut former les gens à mieux affronter la réalité du travail.

Cette approche ouvre aussi sur les méthodes d'alternance, d'apprentissage dans l'action, de mentorat, etc., qui peuvent entrer dans cette approche des conditions qu'on met en place pour être en mesure d'assurer un pont entre la formation et la pratique. Il y a dans la littérature beaucoup d'éléments sur les conditions individuelles à mettre en place, les préalables, la motivation des étudiants, tout un ensemble de facteurs individuels qu'il faut prendre en compte pour s'assurer du transfert de ces apprentissages. Il y a aussi une littérature sur les conditions environnementales, ou dans d'autres cas des conditions organisationnelles, qu'on doit mettre en place pour valoriser la formation, valoriser les connaissances développées à travers cette formation, mais également des conditions à mettre en place dans l'organisation pour valoriser l'application de ces connaissances. C'est ici qu'entre toute la littérature sur la « *Relapse Prevention* ». Elle vise essentiellement à assurer l'application des connaissances en formation dans les milieux de travail. La littérature avance qu'environ 10 % de ce qui est appris en formation est utilisé dans les milieux de travail. Avec les méthodes pédagogiques, on veut vraiment essayer d'agir sur l'utilisation de ces connaissances. Comme le je disais, l'ergonomie a contribué à plusieurs aspects, notamment sur les conditions de formation en intégrant davantage des préoccupations de l'activité de travail dans les formations. Par contre, la littérature montre malheureusement peu de préoccupations pour la réalité du travail, et cet élément vient un peu diluer l'intérêt pour cet aspect-là.

La troisième approche concerne davantage la transmission des connaissances... Comme je le disais tout à l'heure, il y a deux grandes approches : la première, largement dominante, est liée à la gestion des connaissances ; il existe de nombreux modèles en ingénierie, en management, etc. Ces modèles ont essentiellement tous la même structure. Dans un premier temps, on veut documenter les connaissances au sein de l'entreprise avec la perspective de centraliser ces connaissances pour être en mesure de les conserver suite au départ des personnes qui partent à la retraite.

Les étapes sont toujours similaires, on parle de documenter les connaissances, d'emmagasiner ces connaissances-là. La littérature valorise beaucoup l'utilisation d'intranet ou d'outils informatiques. Les étapes suivantes consistent à enrichir les connaissances pour ensuite les redistribuer. Je vais vous donner un exemple concret pour illustrer ce modèle. Je parle des mines, mais je n'en parlerai pas davantage. On a, dans une organisation étudiée, appliqué ce modèle de façon assez claire. Suite au départ très important des personnes expérimentées, ils sont allés chercher, en bon français des « *kingpins* », des personnes expérimentées reconnues par leurs pairs pour leurs savoir-faire. L'entreprise les a fait sortir de la mine pour qu'elles soient disponibles pour la formation, pour aller faire la gestion de ces connaissances. Ces personnes sont allées observer le travail, ont fait référence à leur expérience comme mineurs depuis quinze ou vingt ans, et elles ont documenté les connaissances. Ensuite, on a emmagasiné ces connaissances dans ce qu'on appelle des MAT (des méthodes appliquées de travail) qui sont de gros cahiers à anneaux dans lesquels on a documenté ce

qu'il faut pour faire un travail. Il y a des MAT pour tout, il y a des MAT pour l'opération de boulonnage, etc.

On documente les étapes :

- étape n° 1 : enfiler les équipements de protection individuelle ;
- étape n° 2 : descendre dans la mine,
- étape n° 3 : vérifier..., etc.

Par la suite, avec l'aide de ces personnes expérimentées, on a essayé d'enrichir la démarche. On est allé voir au niveau des procédures comment on pouvait améliorer le processus. On est allé voir aussi comment on pouvait, en fonction des normes ou en fonction de prescriptions de fabricants de machinerie, comment on pouvait améliorer cette démarche. Finalement, on a un beau cahier qui présente les méthodes appropriées de travail (MAT), et là on est dans l'étape où on veut former les gens, on évalue leur travail, on vérifie qu'ils appliquent bien ces MAT. C'est une méthode qui est fortement utilisée. Personnellement, j'ai certaines critiques par rapport à cela, mais il reste que c'est une réalité qui existe dans les organisations, qui existe beaucoup dans la littérature, et qu'on ne peut tout simplement pas ignorer.

Si je continue ma petite anecdote, lorsqu'on descend dans les mines, ces cahiers à anneaux se retrouvent dans les salles de refuge avec beaucoup de poussière dessus. Ça montre à quel point c'est très utile et que c'est de l'argent bien investi, mais j'arrête là ma critique. C'est une approche très *top-down* dans la mesure où c'est la direction qui dit : « oups ! On a un problème », « il faut agir ». Et, là, on crée une structure de formation pour organiser ces connaissances et les mettre en place. C'est vraiment une méthode où l'organisation tente littéralement de s'approprier les connaissances et de les mettre en sûreté dans un coffre-fort pour s'assurer de bien les conserver après le départ des travailleurs expérimentés. Ils exercent ensuite un certain contrôle, c'est-à-dire que les comportements jugés non désirés doivent être contrôlés, etc. Notre réflexion nous amenait à faire un parallèle avec ce qu'avait développé Haradji et toute l'équipe Theureau à l'époque dans les années 1990 pour les systèmes informatiques où ils parlaient d'une « prothèse cognitive ». Finalement, c'était un peu le même principe, on veut s'approprier ces connaissances, et suppléer aux lacunes ou aux faiblesses jugées auprès des personnes. Évidemment, cela comporte des limites intéressantes, notamment sur l'adéquation entre ce qui est décrit dans le livre et ce qui se passe réellement dans la réalité du travail.

Par ailleurs, on accepte cette lacune de façon assez candide dans la littérature, les capacités d'aller documenter tout ce qu'on qualifie de connaissances tacites. Alors, on dit qu'on n'est pas capable de documenter mais on oublie ça et on se concentre sur certains éléments. Le problème, si je garde l'exemple des MAT décrites précédemment, c'est qu'à un moment donné dans le cadre de nos visites sur le terrain on regardait ce qu'ils faisaient et ce qui était dans les MAT, et il y avait un écart tout à fait gigantesque. En suivant les MAT, on n'aurait jamais été capable de faire ce que ces personnes faisaient.

Ça nous amène à considérer la deuxième approche avec beaucoup plus d'enthousiasme, si je puis dire : l'aide à l'apprentissage et à l'intégration. Contrairement à l'autre élément, la transmission des connaissances ne vise plus à s'approprier les connaissances. De toute façon, si on essaye de faire une liste, on va avoir une liste d'épicerie tout à fait spectaculaire et on ne sera pas rendu à moitié chemin en termes de connaissances. Il s'agit plutôt de se dire que ce sont les travailleurs qui ont cette expérience, cette expertise-là. Notre rôle, comme gestionnaires, comme chercheurs, c'est moins d'aller documenter ces connaissances que de prendre en considération les dynamiques de travail, le contexte de travail. En fonction de cela, le rôle managérial ne consiste plus à s'approprier les connaissances, mais à voir quelles conditions doivent être mises en place dans l'organisation pour favoriser cette transmission. Et ces conditions-là touchent autant aux questions d'enjeux d'apprentissage que d'intégration et peut-être même en termes de recrutement, en termes de rétention ou de fidélisation des personnes. Et, évidemment, ces conditions-là, si on garde toujours la

logique de Haradji (1993), et l'équipe Theureau & Jeffroy (1994) à l'époque, c'est de dire que ces conditions-là doivent être un ensemble cohérent de moyens pour aider les personnes à agir et à transmettre.

Et cet ensemble de moyens peut être très diversifié. Ici, je vous en énumère quelques-uns à titre d'exemple. Lorsqu'on entre dans cette logique-là, tout est possible. On peut mettre en place des moyens qui vont agir sur le rôle du travailleur expérimenté, le maintien en emploi par exemple ; agir au niveau de la pénibilité du travail ; agir au niveau des conditions de transmission et de formation... entre autres. Il y a des éléments de charge de travail, des éléments de formation, préparer les travailleurs expérimentés à faire du transfert. On prend souvent pour acquis que ces gens-là ont une expérience très riche et que cela doit se transmettre naturellement. Dans nos résultats, on observait une remise en question de l'expérimenté qui disait : *« moi, ça fait des années que je fais comme ça, mais comment savoir si je transmets les bonnes choses, comment savoir !?... »*. Il y a toute une remise en question sur laquelle on peut agir d'une façon efficace. Il faut agir aussi au niveau de l'intégration des nouveaux travailleurs. Dans plusieurs organisations, un accueil est prévu : on lui dit : *« voici ton cahier, et ce qui est attendu par ton employeur... »*. Dans certains milieux, il y a une grille où on coche la case qui confirme qu'on lui a fait part des mesures de sécurité, etc. Mais, très rapidement, le nouveau travailleur tombe dans un contexte où il doit être à plein régime, et souvent ça devient une source de stress et d'écoeurement.

Par exemple, dans le secteur du camionnage, chez les nouveaux, la pression est très forte pour produire. Un nouveau qui débute : il a son permis, il a suivi son cours, on lui dit : *« voici les clés, demain matin tu livres à New York et il faut que tu sois-là pour 8 heures »*. Le nouveau travailleur qui n'a pas nécessairement d'expérience, qui ne connaît pas les contraintes du métier vit cette situation souvent de façon très difficile. D'où la nécessité de voir comment mieux intégrer les travailleurs à ce niveau-là : l'apprentissage, les aspects de pénibilité au travail. Bref, il y a plein de possibilités d'intervenir. Mais ce n'est pas tout d'intervenir, au niveau de ce binôme-là, il faut agir sur différents niveaux organisationnels, notamment sur la direction, sur l'équipe managériale pour essayer de les sensibiliser aux difficultés. Vous allez voir, entre autres, dans les cuisines institutionnelles on considère que c'est un emploi peu qualifié, qui ne nécessite pas beaucoup d'expertise, et l'implication de la direction sur ces enjeux-là est minime. Finalement, d'autres aspects organisationnels viennent aussi influencer la transmission... Je vous en parlerai un petit peu plus tard.

Au niveau de l'analyse, adopter une perspective d'aide à l'apprentissage et à l'intégration, nous amène à des préoccupations d'analyse d'activité où on dit : pour être capable d'agir sur cette dynamique, il faut d'abord et avant tout comprendre le processus d'action, y compris celui d'interactions entre un nouveau et un expérimenté, ou des nouveaux et un expérimenté, ou des expérimentés. Cela nous amène à voir ce processus d'action comme un continuum qui est situé dans un contexte socioculturel d'action qui touche différents niveaux dans l'organisation. On a vu, par exemple, des politiques organisationnelles, ou des contextes du marché du travail, qui créent comme une cascade d'événements qui viennent influencer l'activité au quotidien des personnes. Alors, c'est vraiment l'idée de documenter ce processus d'action pour être en mesure de bien comprendre le contexte où se situent nos personnes.

Ici, petite illustration, si on se positionne dans cette idée de continuum, eh bien, on dit dans chaque situation de travail, dans chaque situation d'action on a des individus qui agissent dans un contexte, qui interagissent, et, à travers leur interaction, chacun a son expérience de vie. Notre expérimenté, qui a vingt-cinq-trente ans d'expérience, a développé un savoir-faire, une expérience, et il la met en application dans cette situation, il la manifeste à travers ces situations. Le jeune, ou le nouveau travailleur, même s'il n'a pas beaucoup d'expérience de travail, il a une expérience de vie, une expérience sur le travail. Je vous disais tout à l'heure : les étudiants que j'ai dans mes cours la plupart sont en emploi, ils travaillent dans des cafés, etc., ils ont une expérience de vie, ils n'arrivent pas, là, complètement verts même s'ils connaissent peu la réalité organisationnelle. À travers ces

situations, chacun manifeste une expérience de vie, il y a une certaine transformation de son expérience qui se produit.

Notre préoccupation, c'est vraiment de comprendre le processus d'action, d'aller voir dans un contexte donné ce qui se passe, de voir l'interaction entre les individus, de comprendre ce qui se passe et repérer quelles sont les contraintes rencontrées, comment elles sont gérées et comment on développe notre processus d'action à travers cela. Quand on regarde dans la littérature, souvent on *focus* sur la relation entre un novice et un expérimenté, on s'intéresse à cette relation binôme comme s'ils évoluaient en vase clos, comme s'ils étaient dans un aquarium finalement. Or, lorsqu'on regarde l'activité de travail, on se rend compte que oui, il y a une relation entre un novice et un expérimenté, mais souvent il y a le collectif qui est autour, qui prend une place très importante. Entre autres, dans les soins infirmiers, on a vu qu'il y a une relation formelle entre un expérimenté et un novice, qui est reconnue par l'organisation, mais en même temps le novice est soutenu par son travailleur expérimenté mais aussi par l'ensemble du collectif qui le soutient, qui l'aide, qui lui donne des trucs à différents moments dans l'organisation. L'organisation comme unité ou comme équipe de travail plus large en termes de supervision, les modes d'organisation, etc., on voit qu'il y a différents niveaux organisationnels qui viennent influencer le processus de transmission qu'il ne faut pas négliger.

Dans nos quatre milieux étudiés, nous avons utilisé une démarche d'analyse d'activité où on a, dans un premier temps, essayé de faire des entrevues avec différentes personnes dans l'organisation pour comprendre les pratiques, les politiques dans l'entreprise. Nous avons aussi utilisé l'entrevue comme de l'autoconfrontation à travers les observations faites, et, finalement, on a fait de l'analyse de l'activité dans le sens où on suivait les travailleurs dans leur activité quotidienne, assez souvent dans une relation de binôme entre un novice et un expérimenté. Il y a une variabilité selon les milieux. Par exemple, dans le cinéma, comme je vous l'ai montré précédemment, il n'y a aucune structure formelle, aucune structure d'accueil, la relation est beaucoup plus mouvante, elle dépend des situations. Dans d'autres milieux, comme dans les soins d'infirmiers où c'est beaucoup plus structuré, on a une relation novice-expérimentée qui est plus formelle.

On a étudié différents métiers, par exemple les techniciens du cinéma. À travers nos observations, nous avons documenté différentes situations. On a appelé ça « des situations d'actions caractéristiques ».

Au début, nous avons essayé de documenter les connaissances, mais on s'est vite rendu compte que cela devenait une liste d'épicerie difficile à réaliser. Finalement, on a fait ce qu'on a appelé des « situations caractéristiques », donc des situations d'actions qui sont un peu incontournables dans le travail dans lequel se manifestent des connaissances, et des situations de travail dans lesquelles il y a, ou non, de la transmission. On a étudié les facteurs organisationnels qui venaient influencer de façon positive ou négative cette transmission. Je vais surtout vous présenter ces éléments, et finalement l'activité de transmission comme étant une activité très proche, très intégrée de l'activité de travail qui se déroule en fonction du contexte dans différents lieux, etc.

Quelques résultats tout d'abord en termes de facteurs organisationnels : la charge de travail, les aspects de sous-effectifs, et comment ces caractéristiques viennent influencer la transmission. Ensuite, l'aspect de précarité et l'absence de structure d'accueil, comme dans le cinéma qui est un bel exemple parce que, dans le cinéma, la gestion se fait par projet. Admettons que je sois réalisateur, j'ai une idée de film, je vais aller chercher le financement puis je vais monter une équipe *ad hoc* pour faire mon projet. Une fois le projet terminé, on dissout l'équipe, et on recommence avec un nouveau projet. Donc, c'est très orienté sur la production et très peu sur ce qui est la gestion des équipes. Finalement, c'est tout l'aspect de la flexibilité et du sens au travail que je vais illustrer à partir d'exemples dans les cuisines institutionnelles. Au niveau de la charge de travail et des sous-effectifs, les soins infirmiers en sont un bel exemple.

Comme je vous le disais, nous avons étudié à la fois des AFS (Auxiliaires familiales et sociales) et des infirmières dans un centre de soins à domicile. Les équipes qui sont mobiles vont visiter les

personnes qui nécessitent des soins, soit pour des problèmes physiques ou liés à d'autres problèmes, mais qui ne sont pas en institution. Il y a une structure relativement formelle où des travailleuses – majoritairement des femmes dans ce domaine – prennent des novices pour leur montrer le métier et pour les accompagner. Mais, dans les faits, malgré toute la bonne volonté, il n'y a pas beaucoup de ressources pour assurer les soins et dans le même temps pour former les nouveaux. Nous avons également pu observer dans les milieux qu'on étudie que l'allègement des tâches était très minimal. La transmission dans ce cas-là, les activités de parrainage – ou peu importe comment on veut l'appeler – c'était quelque chose qu'on prenait en surplus des autres responsabilités dans l'organisation.

En principe, surtout au niveau des infirmières qui sont aux niveaux hiérarchique et professionnel relativement bien placées, il y a possibilité de réorganiser les routes de visites pour tenir compte de ça, sauf que, dans les faits, il y a une certaine quantité de services à offrir, et il faut les offrir. Une infirmière, par exemple, qui va déplacer des rendez-vous ou qui va refiler des patients à ses collègues, eh bien, c'est une charge supplémentaire. Dans les faits ce qu'on voyait, c'était qu'il y avait très peu de réaménagements des routes, parce ça avait un impact sur les collègues et ça avait aussi un impact sur sa propre charge de travail pour les jours ou les semaines à venir. Ce que l'on voit aussi, c'est que le travail s'effectue sous contraintes de temps. Notre première impression serait de dire qu'ils sont sur la route, par conséquent ils ont un peu de marge de manœuvre. Dans les faits, il y a des traitements à donner, des médicaments à administrer, ils doivent respecter un impératif de production, d'où des contraintes de temps relativement importantes. Lorsqu'il se produisait un imprévu, lorsqu'une visite chez un patient était plus longue ou lorsqu'il arrivait une urgence, ou quoi que ce soit d'autre, le temps devenait problématique et on voyait le mode de la transmission se transformer.

Par exemple, je vous parlais plus tôt de situations d'actions caractéristiques. Il y a un élément, qui ressortait de façon très forte, c'est que les expérimentés, lorsqu'ils pratiquent des soins, ils ont la technique comme, par exemple, faire un bandage ou faire une prise de sang, etc. Mais aussi il existe toute la relation avec le patient, d'une part d'être capable de caractériser l'état psychosocial du patient en posant des questions sur sa fin de semaine, sur ce qu'il a mangé, etc. On se fait une image de la façon dont on va organiser le soin en fonction de l'état du patient, et, à travers cette interaction, il y a une stratégie très formelle d'aller chercher la collaboration du patient. Entre autres, dans des études antérieures, ma collègue Esther Cloutier démontrait des stratégies du genre : en arrivant dans la maison d'un patient qui est confus, eh bien, de prendre le temps de boire un café, de discuter, cela permet au patient de s'acclimater à l'infirmière qui vient donner le traitement, et il semblerait qu'après le traitement était beaucoup plus efficace.

Il y a tout un ensemble de relations avec le client, qui fait partie de cette expertise ou de cette expérience qui s'est développée, et pour lesquelles les nouveaux travailleurs étaient très peu préparés. Donc un nouveau travailleur qui arrivait se dépêchait de préparer et faire son bandage, de faire sa prise de sang, etc., et sur le plan technique, habituellement, il était très bien préparé. Par contre, tout cet aspect de contact relationnel avec le patient en formation, il ne l'avait pas appris. Pour les gens qui travaillaient dans des centres hospitaliers c'était très peu développé, ceux-là fonctionnaient surtout au niveau technique. Ce qu'on observait c'est que lorsque la pression temporelle devenait importante, l'apprenti s'il en avait l'occasion réalisait l'aspect technique, la personne expérimentée assurait l'aspect relationnel mais de façon relativement expéditive, et ne prenait pas nécessairement le temps de montrer à l'apprenti l'importance de cet aspect relationnel. On voit qu'en fonction de la charge de travail le peu de ressources dans l'organisation entraîne un ensemble de conditions qui créent une situation où on tasse un peu l'apprenti pour se dépêcher de faire ce qu'on doit faire, et c'est souvent aux dépens de cette finesse de la compréhension de l'activité.

Un autre exemple, c'est l'aspect de la précarité et l'absence de structure d'accueil dans le cinéma. C'est beaucoup de la gestion par projets, et les équipes sont formées pour la durée du projet et, après, ont les dissout. Évidemment, tout est orienté au regard de la production, il n'y a rien sur

l'accueil comme tel... lorsqu'un collègue est malade on appelle quelqu'un, on va le chercher, il rentre, il fait le travail, après il s'en va. Ce n'est pas vraiment une structure d'accueil, on ne lui montre pas forcément comment cela fonctionne, et ça devient une responsabilité individuelle. Alors que l'on soit travailleur, technicien ou une équipe de techniciens, on va, de façon plus ou moins formelle, intégrer le nouveau. Il n'y a pas vraiment de structure organisationnelle qui l'encourage, il n'y a pas de structure organisationnelle qui va supporter le nouveau qui arrive. C'est : il rentre, il est fonctionnel, s'il est fonctionnel on continue à le faire travailler, s'il n'est pas fonctionnel, et si l'équipe ne l'a pas pris en charge, on va tout simplement l'évacuer. Alors, dans un contexte comme celui-là, l'intégration, c'est un peu la loi de la jungle, c'est les plus forts qui survivent. On a vu effectivement des cas où on a des travailleurs qui rentraient avec certaines caractéristiques qui étaient reconnues par le collectif, et où les techniciens s'investissaient pour soutenir le nouveau. Dans d'autres cas, lorsqu'il ne faisait pas l'affaire très rapidement, on l'éjectait, on l'envoyait passer le balai, et puis, à la fin de la journée, c'était terminé.

Le coût individuel, le coût pour le collectif est d'autant plus fort dans la mesure où on le fait..., je dirais, « par charité chrétienne ». On le fait parce que c'est pour le bien du groupe mais il n'y a rien qui valorise ça, rien qui encourage cela, il n'y a rien qui supporte ça. Ce que l'on voit, c'est un coût pour le collectif et, si on le fait, c'est qu'on considère qu'on va avoir un retour. Et lorsque le novice n'a pas un minimum de caractéristiques très rapidement, on n'investit plus sur lui. Parce qu'en voyant cela, on s'est posé la question : qu'est ce qui fait que pour untel le collectif se l'approprie et le protège, et tel autre est exclu ? Ce qu'on voyait c'est beaucoup autour de ce collectif-là... est-ce que, par exemple, il y a des attentes très claires mais qu'on ne dit jamais sur l'importance de l'entraide ? Donc, si le jeune arrive, qu'il ne sait pas trop quoi faire, qu'il a les deux mains dans les poches, qu'il attend qu'on lui dise quoi faire, eh bien déjà ça augure mal. À l'inverse, un jeune qui arrive et qui dit : « *je peux t'aider à transporter les poches de sable, ou le matériel, ça a l'air lourd, etc.* », là, on est dans des conditions où il est intéressant d'investir sur cette personne-là ; il y a aussi un aspect d'être vigilant, par exemple, si on dit à la radio : « *Jean-Claude va me chercher le balai* », ou autre chose, si le jeune est le plus proche, c'est entendu que c'est à lui d'aller chercher l'outil, même si ce n'est pas à lui qu'on l'a demandé. Ça aussi, c'est une question. On voit que, pour survivre, le jeune doit très rapidement pouvoir s'investir dans le collectif. Je dis le jeune mais ce n'est pas nécessairement un jeune... c'est tout nouveau travailleur. On voit qu'en l'absence de structure c'est une stratégie de survie qui est faite par le groupe, et on choisit en fonction de certaines caractéristiques d'y investir notre propre temps ou notre propre énergie, ou on décide tout simplement de larguer le nouveau, qui, peut-être, si on lui avait donné les bonnes conditions, aurait fait une carrière très intéressante, mais on ne le saura jamais.

Finalement, la question de la flexibilité, et du sens au travail, est ressortie beaucoup dans le domaine des cuisines institutionnelles. Entre autres, dans le domaine de la santé, ça doit être comme ici, on observe une explosion des coûts liés à la santé avec le vieillissement de la population, et on a des ressources budgétaires qui sont parfois limitées. Donc, on est à la recherche d'économies au niveau organisationnel pour réduire les coûts tout en maintenant les services. Une des stratégies qui ont été mises en place dans l'organisation, qu'on a étudiée ici, c'est ce qu'on a appelé « dé-titulariser » les postes. En d'autres termes, suite aux négociations avec les syndicats, ce qui a été réussi, c'est la fusion de plusieurs postes et la création d'équipes flottantes plutôt que des équipes permanentes, pour les cuisines, pour l'entretien ménager. Dans les équipes, les personnes avaient différentes tâches à réaliser. Ce qui a été considéré c'est qu'en ayant une flexibilité en fonction des besoins, quand il y a une fluctuation de la demande, on peut promener les équipes selon la demande : on les envoie à l'entretien ménager lorsqu'il y a des besoins à l'entretien ; lorsqu'il y a des besoins au niveau de la stérilisation, on les envoie travailler à la stérilisation. Bref, on promène les équipes entre les établissements, entre les services pour être en mesure de tirer le maximum de ces personnes.

Évidemment, d'un point de vue management ça semble très intéressant, mais, lorsqu'on revient à des préoccupations de transmission cela nous semble un aspect très difficile au niveau de l'activité.

D'une part, dans cette organisation, on avait un taux de roulement tout à fait apearant. Il s'agissait d'une région où le taux de chômage est relativement élevé, on se serait donc attendu à une certaine stabilité de la main-d'œuvre. Pourtant, il y avait un taux de roulement astronomique, des difficultés à combler les postes. Ce qu'on voit, c'est qu'on accueille un nouveau, il va être formé, on prend le temps de lui montrer. Ensuite, le lendemain ou la semaine suivante, il est envoyé à l'entretien ménager et on ne le revoit plus. Pour les travailleurs expérimentés qui étaient relativement stables dans leur poste, ils investissaient du temps, de l'énergie pour montrer à un nouveau comment faire, alors qu'ils savaient très bien que cette personne allait, soit partir ailleurs, soit revenir dans quelques mois et ne plus se souvenir de ce qu'on lui avait dit. Un des aspects de la complexité de ce travail est lié au fait de bien comprendre le processus dans lequel on s'inscrit, par exemple, la personne devait mettre une boule de patate dans les assiettes, mais pour être capable de faire ce travail correctement, efficacement, il faut comprendre ce qui se passe en amont et ce qui se passe en aval. Or, étant très flexibles, très mobiles, les personnes arrivaient et on leur disait : « *tu dois faire tel travail, tel travail, tel travail* ». Elles ne comprenaient pas comment leur travail s'insérait dans un processus plus large. Cela avait un effet sur la qualité du travail et leur efficacité, et influençait de façon significative la transmission et la compréhension du travail.

Évidemment, pour les nouveaux, c'était le sentiment d'être en permanence un nouveau, en permanence de ne pas savoir ce qu'on fait... c'était le sentiment d'être en permanence un nouveau parce qu'à un moment donné on s'en va à l'entretien ménager où il faut tout recommencer, on fait quelques semaines, quelques mois sur le poste. Au moment où on commence à comprendre ce qui se passe, on nous envoie ailleurs, et là c'est recommencer, en termes de conditions de travail et de conditions de transmission, c'est un aspect très pénible. À partir de là, on peut avoir une compréhension du taux de roulement de la main-d'œuvre, cela peut s'expliquer. De plus, c'est un travail qui peut être peu valorisé, c'est parfois pénible. Ce que l'on voit à travers cette réalité, c'est que les conditions d'emploi, les conditions de travail peuvent venir influencer de façon significative la transmission du travail.

Lorsqu'on revient à notre modèle de réflexion, quand on regarde le rapport entre un expérimenté et un novice, à travers cette double activité, on liste plusieurs facteurs qui viennent influencer la façon dont se fait la transmission, et viennent influencer les situations d'action durant lesquelles se fait cette transmission. On observe une cascade d'événements qui, notamment au niveau macro-organisationnel dans les soins infirmiers, fait émerger la pénurie d'infirmières qualifiées et expérimentées. Cela vient affecter la façon dont la haute direction oriente ses stratégies d'embauche, oriente ses pratiques. Entre autres, il y avait des périodes intenses de production, même dans les soins infirmiers, il y avait une politique de recrutement qui était très rigide... Par exemple, pour l'été, l'embauche commence en hiver. Le processus d'embauche est long et arrive au moment du départ des vacances d'été. Tout à coup, il y avait le nouveau qui arrivait, alors que tout le monde partait en vacances, et il n'y avait personne pour l'encadrer. Ces politiques organisationnelles fonctionnent souvent en vase clos avec un processus propre de gestion des ressources humaines où la réalité du terrain est oubliée. Cette cascade d'événements crée des conditions qui sont positives ou négatives par rapport à la transmission.

L'organisation du service... si je garde l'exemple des infirmières et de cette charge de travail en sous-effectif... il y a des réunions qui se font en équipe pour améliorer les protocoles de soins, etc. Ce qu'on observait, c'est que les plus expérimentées, qui avaient plus d'ancienneté, plus de « seniorité » comme on dit, elles participaient à ces réunions. Nous avons constaté que ces réunions étaient très riches en termes de transmission, en termes de petits trucs de métier pour gérer le cas de madame Chose, de monsieur Untel ; c'était très riche en termes d'échanges, tout le monde s'échangeait des trucs de métier. Or, ce qu'on faisait avec les nouveaux travailleurs, eh bien, on les envoyait sur le terrain assurer les soins pendant qu'on était en réunion.

Donc, on voit qu'en termes de conditions et d'organisation du travail avec des intentions au plan managérial tout à fait louables, eh bien, on excluait les gens qui avaient le plus besoin de ces réunions très riches en termes de transmission et de connaissances.

Si je fais une petite conclusion/discussion, en partant de cette réflexion autour des enjeux du management, cela nous a définitivement amenés à élargir nos préoccupations en termes de transmission. Au début, nous avons un *focus* très direct sur les savoir-faire de prudence, et sur comment mettre en place des conditions pour assurer cette transmission. Cela nous a amenés à nous intéresser à toute cette littérature sur le management stratégique des connaissances, qui est très abondante, qui est incontournable, en tout cas en Amérique du Nord, lorsqu'on parle de transmission, de transfert. On se réfère à des modèles très précis sur lesquels on arrive avec des préoccupations d'analyse d'activité, on se fait regarder en voulant dire : « de quelle planète tu débarques ? » Alors, cela nous a paru très intéressant de se positionner par rapport à ces préoccupations.

À travers cette littérature, on voit que la notion de transmission, ou de transfert qui est beaucoup utilisée, peut prendre plusieurs significations. Je vous ai montré entre autres trois grandes familles d'interventions. Cela nous amène à mieux préciser, à mieux prendre conscience de ce qui nous intéresse, et à mieux savoir ce que nous ne voulons pas faire. Je peux vous dire tout de suite que la gestion des connaissances... on était unanime, la discussion n'a pas été très longue, puisque ce n'était pas ce qu'on voulait faire. Aujourd'hui, c'est plus facile de se positionner de voir en quoi c'est complémentaire, en quoi c'est différent. Comme démarche de recherche, c'est important de voir comment on peut trouver des complémentarités par rapport à ces approches, et comment leur approche peut venir enrichir la nôtre, et vice versa.

Une chose est claire, la démarche d'analyse d'activité, d'une part, suscite toujours beaucoup de surprises, entre autres dans les mines. C'est toujours surprenant de voir des universitaires descendre dans la mine pour observer toute une journée. Mais l'idée, c'est vraiment de voir comment l'analyse de l'activité peut venir contribuer à différents niveaux, au niveau du transfert des apprentissages. Et l'ergonomie, l'analyse de l'activité est déjà active depuis quelques années au niveau de la transmission en termes d'aide à l'apprentissage, puis de l'intégration. Elle se fait, mais, pour nous, c'était un peu comme une révélation de dire qu'on se situait à ce niveau-là. Cela nous amène aussi dans une démarche qui, habituellement, se soucie très peu de la réalité du travail : comment notre point de vue peut amener des pistes intéressantes autant au niveau managérial qu'au niveau de la recherche ?

Cette aide à l'apprentissage, ce n'est pas seulement de jouer sur l'apprentissage du métier, du savoir de métier de prudence, mais c'est essayer de voir comment on peut agir à différents niveaux tant au niveau du recrutement que de la rétention, ou de la mobilisation. Bref, à travers nos résultats, on voit différentes pistes qu'on pourra développer avec le temps.

Débat avec la salle

Corinne Gaudart (ergonome, Lise-CNRS/Cnam) : si j'essaie de regarder nos propres expériences de terrain dans différents secteurs, alors il y a beaucoup d'éléments sur le contenu qui sont très communs d'un côté de l'Atlantique ou de l'autre. Je me posais plus des questions en termes de dynamique d'interventions. C'est difficile d'intervenir sur ces sujets, notamment parce que, dans l'entreprise, il n'existe pas qu'une seule logique par rapport à cette question de la transmission mais il en existe plusieurs et qui, à l'intérieur même de l'entreprise, s'affrontent. Nous, on vient encore avec un autre cadre d'analyse et de conception de la transmission, mais on doit se confronter à ces différentes logiques. Toi, tu en évoquais une autour d'une logique de gestion, autour du management stratégique des connaissances. Ça, c'est effectivement une qu'on peut trouver plutôt du côté de la RH ou du côté de la gestion, et, quand on arrive du côté de la production, on va tomber sur une autre forme de logique, qui est très liée aux contraintes de la production, aux contraintes de temps, etc. Et, même si tout le monde se sent concerné par la question de la transmission, on l'aborde de manière très différente, et déjà, avant même qu'on intervienne, cela ne se passe pas bien entre la logique de gestion et la logique de la production. Alors comment vous, vous arrivez à dépasser ces différentes logiques... du côté de l'intervention, de la méthodologie ? Qu'est-ce que vous arrivez à mettre en place comme dispositifs ou quelles sont vos difficultés ? Cela nous intéresse.

Pierre-Sébastien Fournier : j'aimerais dire qu'on a réglé le problème, mais cela n'est pas fait. Effectivement, là, ici, on présente une logique très management, très RH. On a aussi des enjeux en termes de contraintes de production. L'idée, c'est de changer un peu de discours en fonction de l'interlocuteur. Demain, Sylvie vous parlera des mines... mais on a des cas, où il y a des incohérences entre ce qui est de l'ordre de l'accueil en termes de RH, en termes de management, et au niveau de la production qui sont assez flagrantes. On a le cas, par exemple, des ressources humaines qui prennent plusieurs mois à faire un processus de recrutement, à faire un processus d'embauche. Et, après ça, au niveau de la production, on l'envoie, là, et compte tenu des contraintes : il faut produire à *go, go, go*. Cet élément-là est une réalité qui est omniprésente aussi. De la façon dont on s'y prend, d'un point de vue que je qualifierais de partenariat avec les entreprises, on essaie de faire une restitution des données, on essaie de voir comment on peut s'arrimer à leurs préoccupations. Évidemment, quand on parle de production, par exemple au regard de la charge de travail, on ne peut pas simplement dire : « *baisse ta production pour pouvoir intégrer les nouveaux* » – on va se faire sortir du bureau avec un bon coup de pied au derrière. Il faut essayer de voir comment on montre l'activité et ses effets sur la production.

Si, par exemple, le fait d'avoir des accidents, le fait d'avoir de l'échange qui ne se fait pas, viennent influencer la qualité des soins... Lorsque je vous ai parlé de l'exemple des réunions, lorsqu'on a présenté ça à la direction comme étant opérationnel, tout de suite ils ont bien compris qu'au point de vue opération ce n'était pas rentable de laisser cela comme ça. Mais, en même temps, on ne peut pas simplement dire : durant une demi-journée par semaine, on arrête la production pour s'assurer du transfert. Il faut essayer de trouver des stratégies qui fonctionnent. Mais l'idée je pense, quand on discute avec l'un ou avec l'autre, c'est de mettre en évidence les enjeux pour s'ancrer dans la réalité.

On s'est positionné par rapport à la littérature très abondante sur le management, qui fait partie des préoccupations... Quand je vous parlais des MAT, c'est très près de la production, très près aussi des ressources humaines... c'est un peu comme un terrain d'entente où on se rend compte que les jeunes, ou les nouveaux, brisent plus la machinerie... Bref, il y a des préoccupations de production qu'on peut mettre en avant à travers ces résultats, et qui amènent un intérêt là-dessus. Et, en plus, la culture organisationnelle est un peu différente d'un bord ou l'autre de l'Atlantique, elle facilite peut-être plus les discussions au Canada.

Sylvie Ouellet (IRSST, Montréal) : dans le secteur minier... je pense qu'on a avantage à faire ressortir quelles peuvent être les conséquences du fait que la formation est incomplète ou que les conditions ne favorisent pas la transmission des savoirs.

Je vais vous donner un exemple, c'était lors d'une journée d'observation dans une mine en Italie, on a observé deux situations :

Il y avait une situation où deux travailleurs ont eu à réparer une ventilation qui avait été mal installée, et il y avait avec nous un formateur... je pense que même le contremaître était conscient que la ventilation avait été mal installée. Cette situation a eu des conséquences à deux niveaux : il avait été très difficile pour les deux travailleurs d'effectuer la tâche parce qu'elle avait été mal installée, et ils ont eu des contraintes au niveau physique pour replacer la ventilation. Mais aussi en termes de temps, car le temps qu'ils ont mis à refaire le travail, ils ne l'ont pas eu pour effectuer d'autres choses qu'ils devaient faire.

Il y a eu une autre situation : dans les mines, les travailleurs doivent faire du soutènement, ils doivent installer des grilles sur les parois et au plafond. Et, pour effectuer ce travail, ils utilisent une immense machine qu'on appelle une boulonneuse. Nous sommes allés dans une galerie où un travailleur devait installer des grilles, et on a constaté la chose suivante : il y a eu un problème parce que le travailleur a pu réaliser seulement la moitié de la galerie parce que, lorsqu'il y a eu le dynamitage, le plafond du tunnel n'avait pas été fait suffisamment haut, et, comme la boulonneuse, ça monte elle n'a pas pu aller suffisamment haut. De ce fait, le travailleur n'a pu faire que la moitié de la tâche, et il a dit au formateur : *« là, il va falloir que je trouve un moyen pour faire autrement, parce que moi, c'est tout ce que je peux faire »*. En termes de production, on peut mettre en évidence qu'il y a des pertes, parce que, le fait qu'il n'a pas pu faire le soutènement, ça va retarder le dynamitage dans cette galerie-là, le dynamitage signifie minerai – et minerai signifie beaucoup d'argent. Donc, en termes de production, il y a des pertes importantes. On a posé la question au formateur : *« qu'est ce qui explique ça ? »*, et le formateur a mis ça sur le manque de compétences des personnes qui avaient préparé le dynamitage. Je pense qu'en mettant en évidence les conséquences pour la santé, la sécurité mais aussi pour la production du fait que les travailleurs peuvent être plus ou moins formés, à partir du moment où on parle de production c'est un argument qui peut faire en sorte de changer un peu les représentations vis-à-vis de l'importance d'accorder du temps et des conditions.

Daniel Lejeune (secrétaire général du conseil d'orientation sur les conditions de travail) : je voudrais revenir à une question, qui rejoint à la fois l'intervention de Catherine Delgoulet et la vôtre, qui est l'enjeu économique qu'il y a derrière tout cela. Je voudrais croiser trois éléments, d'une part un souvenir qui était dans un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (Igas), qui commence à avoir quelques années maintenant, sur la gestion des âges – auquel j'avais participé. Nous nous étions rendu compte en allant chez EADS que la question de la transmission des savoirs, et du maintien des savoirs, était une question économique fondamentale, parce que nous avons compris la différence de stratégies entre Boeing qui, face à la crise, avait massivement licencié, et EADS qui, face à la crise, pour y compris des raisons de spécificité organisationnelle et de place à l'époque des entreprises publiques et du statut dont bénéficiaient les travailleurs, n'avait pas pu le faire... Eh bien, ce qui, en logique capitaliste, pourrait apparaître comme un sacré désavantage, s'est révélé dans la réalité un énorme atout, puisqu'au moment où il y a eu une opportunité de reprise Boeing a été incapable de profiter de cette opportunité, et je dirais que l'état actuel de relatif équilibre entre EADS et Boeing qui, maintenant, se joue plus autour du rapport Eurodollars qu'autour d'autres choses, cet état de relatif équilibre a commencé parce que EADS, ayant gardé les compétences, a pu profiter de cette fenêtre de reprise.

Donc, cette question du maintien et de la transmission des compétences est un enjeu économique fondamental. On voit revenir cette question, d'une manière plus large maintenant, à travers la question de la « qualité » et de la « qualité empêchée » avec la crise du toyotisme – dont on a bien vu avec le rappel de millions de véhicules qu'il y avait quand même quelque chose qui, dans son

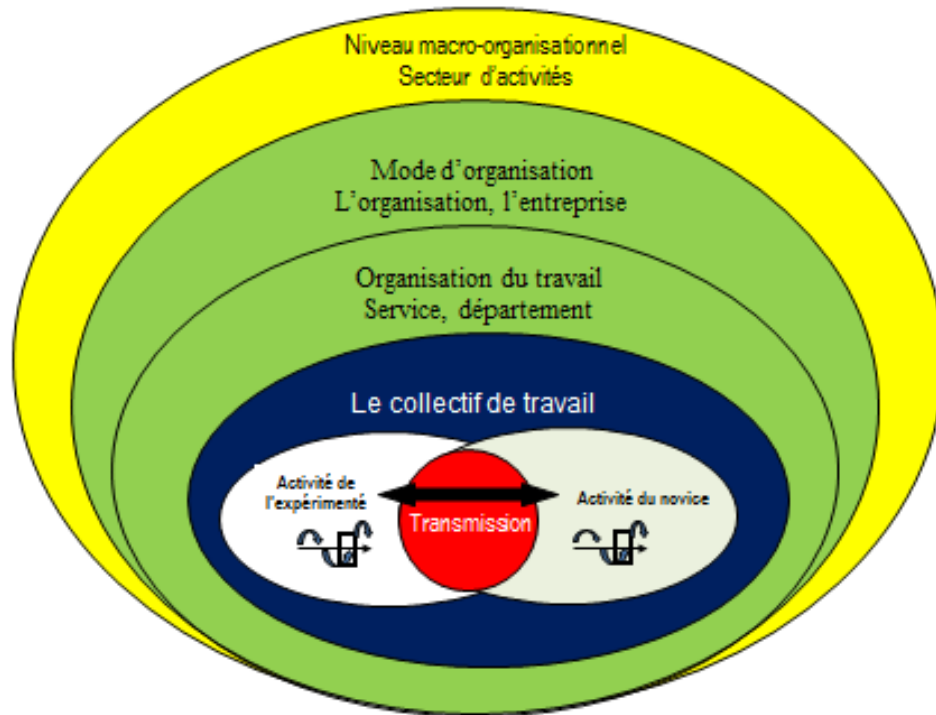
royaume de la productivité et de la rentabilité, ne marchait pas, et ce « quelque chose qui ne marche pas », on a en contrepoint un premier élément de réponse qui sont les suites que Renault donne à une expérience de recherche/action, conduite par la CGT, et qui a visé à interroger le travail, à organiser une « dispute » sur le travail avec des chercheurs, des syndicalistes, des travailleurs de base, et à faire émerger à la fois des questions de pénibilité, de conditions de travail, mais aussi de « qualité empêchée ». Et Renault au lieu de dire – ce qui aurait pu être sa réaction : « *tout ça, c'est de la stratégie syndicale ; tout ça, au bout du compte, c'est une manière peut-être plus intelligente qu'une autre de renforcer la présence syndicale, mais ça n'a pas d'intérêt...* ». Non, Renault dit : « *Ok, on n'est pas d'accord ; nous, on n'a pas la même vision que vous, mais, finalement, vous posez une vraie question et on va se la poser, et on va faire appel...* » Et, en l'espèce, ils vont faire appel à l'équipe d'Yves Clot « *... pour essayer d'approfondir cette question* ».

C'est-à-dire, d'une certaine manière, prendre conscience de l'échec du toyotisme et se dire que derrière tout cela... parce que Renault ne fait pas dans l'humanisme et ce n'est pas ce que l'on lui demande. Renault fait bien dans une analyse des enjeux économiques et des enjeux stratégiques qu'il y a derrière tout ça, et comprend que, derrière ces questions de « qualité empêchée » et d'échanges sur le contenu, l'organisation et les pratiques de travail, et vous disiez bien tout à l'heure que l'absence d'échanges sur les pratiques de travail conduit à de la mauvaise qualité, et au bout du compte l'ensemble des questions que vous posez sur la transmission des savoirs de métier et de prudence est une question qui n'est pas seulement une question humaniste, mais, aussi, une question fondamentale économique.

Ce qui veut dire, et c'est un argument important, que les questions très actuelles qui rejoignent mes fonctions par apport aux conditions de travail, de prévention de la pénibilité ou de prévention de la souffrance psychique en lien avec le travail, ne sont pas seulement justement des questions humanistes mais des questions fondamentales d'enjeu de compétitivité économique. Et que ça, il va bien falloir le comprendre, ne serait-ce que parce ça n'est pas en baissant les salaires pour en faire des salaires d'ouvriers du Bangladesh – ce qui, de toute façon, socialement et économiquement est impossible – qu'on y arrivera... mais bien en redonnant sa place centrale à la Ressource humaine. C'est pour ça que les questions que vous posez ici sont des questions de fond.

Pierre-Sébastien Fournier : je pense qu'effectivement l'enjeu économique... vous parlez de Boeing, d'EADS... On a vu la même chose dans les mines, c'est un peu la même situation qui s'est produite. En 2008 est arrivée la crise financière, les prix des matières premières qui descendent... les mines, qu'est-ce qu'elles ont fait, elles ont fermé certaines installations, elles ont réduit la production à certains endroits, et envoyé plusieurs personnes à la retraite, et d'autres ailleurs. Puis reprennent les cours économiques des matières premières, et là aujourd'hui, on dit : « *Oups ! Qu'est-ce qu'on a fait, là !* ». Et pour illustrer, je reviens à mon petit graphique de tout à l'heure, on voit justement, dans le cercle du haut, le contexte économique qui est défavorable dans les organisations.

On décide de licencier, on décide de fermer certaines installations, et ça entraîne toute une chaîne d'événements. Alors, aujourd'hui, on répare les installations, évidemment ils n'avaient pas tout fermé... Aujourd'hui, il ne se passe pas une semaine, chez nous, sans annoncer des investissements de deux ou trois milliards pour accentuer la production, mais nous n'avons pas la main-d'œuvre pour faire ce travail. Et lorsqu'on va au niveau du plancher des vaches, au niveau de l'activité... Une fois, on est descendus dans une mine, il y avait plus de la moitié de la machinerie qui était brisée, parce qu'on en a fait une utilisation intensive, parce que ce sont des gens qui manquent d'expérience qui l'utilisent. Et quand on descend en bas, on a une demande de production... mais, pour l'enjeu économique, on n'a pas beaucoup de travail à faire pour les convaincre que c'est problématique, et il y a même des données d'accidents qui montrent que ça ne va pas bien.



Serge Volkoff : (statisticien et ergonome, Centre d'études de l'emploi) : je voulais faire dans le prolongement de la discussion, là, un constat, et puis peut-être une question aussi bien à Cathy qu'à Pierre-Sébastien... Le constat, je l'avais un peu en tête, mais ça me frappe vraiment dans vos interventions... Quand vous faites un peu le bilan des réflexions et des débats, c'est que l'adversaire est vraiment redoutable dans cette affaire. Je ne parle pas des adversaires « personnes », mais je parle des modèles qui prédominent dans ce champs-là. Aussi bien du côté de la surformalisation, cette idée où on va tout mettre dans un cahier et après il n'y aura plus qu'à lire ce qu'il y a dans le cahier avec cette idée du remplacement, c'est-à-dire que ce sont de nouvelles connaissances à la place des anciennes, alors qu'on sait complètement à quel point les processus de construction des connaissances ne sont jamais de l'ordre du remplacement.

En plus, un processus de tri, que nous on a rencontré dans certaines recherches. Il s'agit de remplacer mais pas par n'importe quoi, c'est-à-dire que, dans ce qu'éventuellement les anciens sont successibles de transmettre, il y a ce qu'on veut qu'ils ne transmettent pas. Ce que l'on souhaite... toute une culture un peu à l'ancienne, un certain nombre de choses qui sont supposées réalimenter des postures revendicatives. On connaît aussi ce contexte-là dans cette idée de maîtrise formelle, très, très carrée de ce qui doit se transmettre et de ce qui ne va pas se transmettre. C'est quand même, très, très mythique. Et, à l'autre bout, Cathy l'évoquait, toi aussi un peu à travers certains des exemples que l'on voit, le laisser-faire total. C'est une espèce de surnaturalisation, de surpsychologisation au mauvais sens du terme, c'est-à-dire les gens vont se débrouiller, c'est de leur responsabilité et si cela ne marche pas bien, c'est soit de leur faute individuellement, soit de la faute de leur génération, les vieux sont comme ci, les jeunes sont comme ça... Il y a aussi des textes de Corinne là-dessus.

Tout cela est compliqué à affronter, et ma question c'est : est-ce que tout ça n'a pas un peu à voir avec des problèmes de transmission des connaissances chez les managers, dans le milieu même ? Je parcourais le programme du séminaire, et je trouve qu'on n'a pas sur le marché, ou à notre

connaissance, d'études dans ce domaine-là. On n'a pas trop proposé de réflexion sur les transmissions de savoirs chez les cadres, sur l'encadrement intermédiaire de haut niveau. Mais, quand même, une des clés doit être là. Alors, toi, qui enseignes en milieu gestionnaire, tu es peut-être bien placé pour répondre. Mais, est-ce que le fait qu'il y ait une noria de managements tout le temps... en fait les managers, je vais dire ça très vite, sont de plus en plus novices, eux-mêmes. Et, à mon avis, ça ne peut que d'autant plus les inciter à tomber du côté d'un de ces deux modèles un peu simplistes, mythiques que je viens de dire, soit du côté de : on fait un truc très, très formel dans lequel on va être couvert, soit au contraire les gens vont se débrouiller et, à la limite, ce n'est pas de ma responsabilité de faire en sorte que cela se passe bien. Et est-ce que c'est possible d'évoquer ce sujet-là ?

Pierre-Sébastien Fournier : effectivement, les enjeux de gestionnaires sont de plus en plus des préoccupations. Là, je n'ai personne de mon organisation ici, mais on met de plus en plus la formation de gestionnaires sur le banc des accusés dans certains domaines où, traditionnellement, dans un passé lointain, on avait des gens qui devenaient gestionnaires en ayant progressivement gravi les échelons dans l'organisation, et qui connaissaient assez bien la réalité sur le terrain. Aujourd'hui, il semble y avoir un débat là-dessus qui dit : on forme des MBA qui ont appris des techniques, qui ont fait des analyses de cas, mais qui n'ont pas nécessairement cette expertise de terrain-là, qui appliquent des méthodes, des façons de faire sans nécessairement comprendre les milieux sur lesquels ils interviennent.

Je pense, effectivement, que ça pourrait être très intéressant d'aller comprendre l'activité. Mais, en même temps, ce qu'on voit aussi dans les études, c'est qu'il y a de plus en plus de préoccupations sur les habiletés humaines dans la gestion, qui prennent de plus en plus d'importance dans l'écoute. On parlait plus haut des démarches de participation qui, parfois, sont plus ou moins réelles, mais qui peuvent être des avenues intéressantes...

Serge Volkoff : c'est vrai pour les managers de début de carrière, ce que tu viens de dire. Dans notre expérience, c'est même vrai plus tard. C'est-à-dire que, très concrètement, de plus en plus souvent, la plupart des gens qui font des études dans les entreprises se rendent compte que, lorsqu'on démarre avec un interlocuteur, on finit avec un autre. C'est-à-dire qu'au cours d'une étude qui s'étend sur un an, un an et demi, parfois deux ans, parfois moins, la personne avec qui on s'est trouvé au début en lien n'est plus la même à la fin. Il y a cette espèce de *turnover*. Alors, ce n'est pas un problème très, très grave pour nous, mais je pense que c'est un problème beaucoup plus sérieux dans les unités, c'est-à-dire que la plupart des managers sont arrivés il y a peu, sont dans le projet de partir dans pas longtemps... Donc, on comprend qu'ils sont d'autant plus crispés soit sur « tes petits cahiers poussiéreux », soit sur « les opérateurs vont se débrouiller »...

Pierre-Sébastien Fournier : d'ailleurs, notre intervention auprès des gens du cinéma, c'est un peu tombé à l'eau à cause de ça. Dans le sens qu'on a lancé le projet avec des interlocuteurs avec lesquels on a engagé des discussions, à un moment donné on a tourné de bord et il n'y avait plus personne. C'étaient des nouveaux visages...

Stéphanie D. (étudiante master 1 d'ergonomie au Cnam) : je voulais juste réagir sur cette question du *turnover*, parce que nous nous sommes trouvés dans cette situation très récemment. On avait, dans le cadre du Master d'ergonomie, une analyse de l'activité à faire – une vingtaine d'heures dans une entreprise. Le directeur, lui, on a pu le voir tout de suite, sauf que c'était dans une structure d'accueil de personnes handicapées qui sont regroupées par appartement, et la responsable de l'appartement on ne pouvait pas la joindre, et la chef de service, elle, elle n'était là que depuis une semaine, donc elle ne pouvait pas nous donner les autorisations pour accéder à l'appartement. Finalement, on s'est retrouvé devant un problème pour faire cette analyse de l'activité, qui ne dure qu'une vingtaine d'heures, ça fait trois semaines qu'on court après les gens qui peuvent nous donner les autorisations pour avancer plus loin dans la structure. Une opératrice, qui, elle, était là depuis l'ouverture de l'établissement, nous a dit : « *En cinq ans, ils ont eu trois directeurs de l'établissement et trois chef de services différents* ».

Pierre-Sébastien Fournier : en effet, cela complique toute l'intervention.

Isabelle G. : moi, je suis consultante ergonome indépendante, je voulais aborder deux choses par rapport aux freins sur la transmission... De mon point de vue de consultante qui répond à des demandes d'entreprises, je voulais vous poser la question par rapport aux exemples que vous avez abordés : est-ce que ça répondait à des demandes et lesquelles ?

Moi, je suis consultante depuis quinze ans, je n'ai jamais eu aucune demande directement sur la question de transmission des savoir-faire. Mon hypothèse, c'est de dire : est-ce que c'est une préoccupation des entreprises, du coup qui générerait cette question-là ? Et ma deuxième question, c'est en termes de modèle de représentation... Moi, je trouve qu'il y a une évolution qui va dans le mauvais sens, et je veux dire que la question de la transmission est mal partie ! C'est que, de plus en plus, quand je réponds à des demandes qui touchent aux troubles musculosquelettiques ou aux questions de tension ou de risque psychosociaux, je suis confrontée à une représentation, qui est de plus en plus présente et qui est inquiétante, c'est que ces questions-là de santé seraient liées au fait que les anciens, en tout cas les gens qui ont l'expérience, travailleraient mal. Et que, s'il y a des TMS, c'est parce que les gens travaillent mal, et, finalement, heureusement qu'il y a des nouveaux, puisque, eux, au moins n'auront pas les mauvais gestes. Je trouve que cela est très compliqué de ma position...

Pierre-Sébastien Fournier : à la question de savoir si c'est une vraie demande, évidemment on est dans des domaines un peu différents. Dans mon domaine, c'est la recherche, donc on problématise une situation et, à partir du moment où la problématique est claire, il y a effectivement des demandes, que ce soit pour les enjeux économiques, les enjeux humains, les enjeux de santé/sécurité, de bris de matériels, etc. Quand on problématise le problème en mettant en évidence ces problèmes-là, on a une écoute immédiate. L'idée de la deuxième question par rapport au fait que : « ... *les plus vieux travaillent mal, les plus jeunes on a la possibilité de les mouler comme on veut...* ». Effectivement, c'est omniprésent dans plusieurs organisations. Et c'est très omniprésent aussi dans la littérature sur le transfert des apprentissages où, comme je le disais, le « *Relapse Prévention* », c'est d'empêcher les gens de revenir dans de vieilles habitudes de mauvais travail, de comportements non sécuritaires qui témoignent d'une mauvaise volonté. Il y a toujours une bonne explication pour ça, à la limite dans tous les discours sur les générations aussi... qui sont un petit peu dans la même catégorie, où on regarde un phénomène de façon extérieure puis on tire des hypothèses sur ce qui se passe en prenant pour acquis que c'est réel. Alors que, lorsqu'on va sur le terrain, c'est une réalité tout à fait différente.

Effectivement, d'un point de vue de gestion, la disponibilité des gestionnaires dans le temps, mais aussi en termes de qualité, ce qu'on a vu dans beaucoup d'organisations, c'est que les gestionnaires sont tellement pris, surchargés, débordés qu'ils n'ont plus le temps de s'arrêter pour réfléchir à ces enjeux, et si on leur dit : « *Ouah ! Les jeunes de la génération sont comme-ci, sont comme ça* ». Eh bien, c'est une façon très efficace de régler le problème. Sauf que, dans ces cas-là, c'est très limite comme interprétation..., et ces interprétations-là « *les vieux travaillent mal* », « *les jeunes, on peut les mouler* » ça ne résiste pas très longtemps à la réalité du travail. Quand on apporte des exemples de la réalité du travail, il n'y a pas grand moyen de pouvoir démontrer le contraire.

Corinne Gaudart : pour compléter, si je fais le tour des différents terrains sur lesquels on est venu à traiter de ces questions de transmission, la question de départ n'est jamais celle-là directement. Ce que disait Cathy, souvent il y a des entrées en termes d'inquiétude sur le ou la fidélisation des nouveaux. Je pense notamment au BTP ou au secteur hospitalier où les questions se posent de cette manière-là. Ensuite, avec Karine Chassaing, nous étions intervenues dans l'industrie en pétrochimie, et la question de départ était vraiment assez éloignée, puisqu'il s'agissait de problèmes de résistance au changement des plus vieux sur des changements dans l'organisation du travail... En fait, c'est parce qu'on a gratté un peu qu'on est venues sur ces thématiques-là, mais il est vrai qu'on ne nous demande pas d'emblée, à ce jour, peut-être que ça viendra un jour... on ne nous demande pas d'emblée de travailler sur ces questions-là. Ça vient après.

Alexandre Largier (sociologue à la direction de la recherche, SNCF) : j'ai une remarque et une question. La remarque, c'est au sujet de la transmission des savoirs des gestionnaires. En vue de la présentation que je vais faire demain, j'ai cherché des informations là-dessus au sein de la SNCF, et il n'y a pas grand-chose, en fait. Tout se passe comme s'il y existait une sorte de *primat* de la technique gestionnaire sur tout le reste, et, à partir du moment où on est gestionnaire, on est un bon gestionnaire. Il y a aussi un côté un peu psychologisant, c'est-à-dire : on est fait pour ça ou pas. Après, on est quasiment interchangeable et *grosso modo* on peut passer de poste en poste, la technique gestionnaire primant sur toutes les autres formes de techniques. Donc, on peut être un bon encadrant à la vente chez des automaticiens... peu importe. Alors, je parle de la SNCF, mais je travaillais auparavant auprès d'une autre grande entreprise dans le secteur de l'énergie, que je ne nommerai pas, mais c'est exactement la même chose. Cela fonctionne pareil.

La question que j'avais : dans votre titre, il y a un mot qui attire mon attention c'est « la prudence », vous en avez un petit peu parlé mais pas tant que ça. Or, les savoirs de prudence, au vu de certaines études que l'on a pu faire en interne, peuvent parfois... alors la prudence, ici, entendue comme technique, pratique, routine de préservation, peuvent s'opposer à certains savoirs de métier qui sont des savoirs de transgression des règles de sécurité en vue d'une meilleure efficacité. Est-ce que vous avez rencontré ça aussi ? J'imagine que oui ?

Pierre-Sébastien Fournier : oui, comme je le disais tout à l'heure. Au début, notre idée était d'aller documenter les savoirs de prudence, un peu comme on étudie avec un microscope une bactérie, sauf qu'on s'est rapidement rendu compte que les savoirs de prudence évidemment on peut en avoir quelques-uns, mais il y a très peu d'éléments isolés où on fait uniquement quelque chose ayant pour objet la santé/sécurité. On se rend compte qu'on fait quelque chose dans un processus de travail où on a un objectif à atteindre et, à travers ça, on a des préoccupations de s'épargner, de se protéger, etc. L'exemple que je donnais, je pense, illustre bien cet élément-là. Si on reprend l'exemple d'Esther Cloutier, l'auxiliaire qui, avant de débiter le soin, prend le temps de prendre un café avec la personne, ça lui permet, d'une part de bien « documenter » l'esprit de cette personne-là, et aussi de bien placer une relation pour, après, être en mesure de faire les soins en s'épargnant, en évitant une résistance, en évitant de forcer, en obtenant la collaboration, etc. Alors, tout ça, c'est un processus dans lequel la prudence est omniprésente, mais ce n'est pas à l'état pur un savoir-faire de prudence, comme on voudrait extirper et pouvoir dire : « *voici un savoir de prudence* », parce que c'est tellement contextualisé que, dans ce cas-là, c'est avec un ou une patiente qui présente des signes de confusion, qui est nerveuse, etc. Maintenant, à savoir si ces trucs de métier vont à l'encontre d'une procédure ou une autre, je dirais que, dans certains milieux où c'est tellement structuré, il y a toujours moyen de transgresser une procédure. Mais il n'y a personne qui est capable de montrer de quelle procédure il est question. Je ne sais pas si ça répond à votre interrogation...

Alexandre Largier : j'ai des exemples en tête où les règles de sécurité vont très précisément empêcher le travail, finalement. Les acteurs dans la transmission, dans l'accueil des jeunes ou des nouveaux, transmettent à la fois des éléments qui permettent de se préserver, de préserver le collectif, de préserver une certaine cohésion sociale au sein du groupe, et à côté de ça transmettent aussi des techniques de prise de risques maîtrisées.

Pierre-Sébastien Fournier : on peut donner plein d'exemples comme ça... Mais, moi, mon argument est de dire : « oui, il y a une prise de risques ». Je pense, entre autres, aux camionneurs : il y a toute une procédure qui prévoit en début de journée de faire l'inspection visuelle du véhicule. Dans les faits, on se rend compte que cette procédure elle est plus ou moins suivie, en tout cas suivie avec un peu moins de rigueur que les concepteurs le voudraient. Mais, lorsqu'on se positionne d'un point de vue du travail, on se rend compte que la finalité est complètement différente. Suivre la procédure, c'est de faire des petits crochets sur un formulaire, cela prouve aux autorités qu'on a bien réalisé la procédure. Mais, à travers ça, l'objectif, c'est surtout de caractériser son camion pour éviter de se retrouver dans une côte, par exemple, sans frein ou quoi que ce soit... Donc, c'est très orienté sur le contexte de travail. Alors, oui, si on regarde d'un point de vue

procédural, on dit qu'il y a transgression, sauf que lorsqu'on se place du point de vue de l'activité de travail, des préoccupations du travail, on se rend compte qu'il n'y a pas une transgression mal intentionnée, si on peut dire... C'est juste très orienté sur les attentes du travail, et comment on va s'équiper... comment on va se préparer à affronter ces situations. Alors, oui, si on regarde d'un point de vue procédural, il y a une prise de risques. Mais, si on suivait la procédure, peut-être que la prise de risques serait encore plus grande, parce qu'on n'aurait pas caractérisé l'état du camion en prévision de ce qui s'en vient.

Chapitre 2

LE BIZUTAGE FÉROCE DES NOUVEAUX ARRIVANTS DANS LE MONDE DES ÉBOUEURS. COMMENT RENFORCER L'IDENTITÉ COLLECTIVE TOUT EN PROTÉGEANT LES PLUS FAIBLES ?

Frédéric Michel, sociologue, EHESS-CESPRA

Dominique Cau-Bareille

Aujourd'hui, nous allons nous centrer sur la pénibilité du travail des éboueurs, sur le bizutage féroce de nouveaux arrivants dans le monde des éboueurs, et comment renforcer l'identité collective tout en protégeant les plus faibles. On retrouve ce thème de la transmission, de « qu'est-ce que c'est ? », qui va, quelque part, influencer les rapports entre personnes expérimentées et les jeunes qui entrent dans le métier.

Frédéric Michel

Je vais vous parler des éboueurs à partir d'une étude que j'ai réalisée en 2006 par observation participante incognito. Avant d'entrer dans le vif du sujet, quelques préalables...

Tout d'abord, contrairement aux personnes qui vont intervenir durant ces trois jours, je ne me considère pas comme un spécialiste de la transmission des savoirs et des savoir-faire, un spécialiste des nouveaux arrivants, des rapports entre âge et travail... mais j'ai réalisé deux ou trois recherches dans le monde ouvrier, notamment dans le milieu des éboueurs et j'ai également travaillé à la chaîne. Dans ce cadre-là, j'ai fait aussi une observation participante et rapidement j'ai été confronté à ces thématiques. Ce n'était pas mon angle d'entrée : je ne me suis pas dit : « voilà, je vais m'intéresser aux nouveaux arrivants, je vais entrer sur des lieux de travail et ce sont des éléments que je vais étudier... » Cependant, dès le début de l'observation, ce thème s'est avéré essentiel et c'est à partir de cette base que je vais vous parler de cela.

Deuxième préalable : au fur et à mesure des enquêtes que j'ai pu mener, je pense vraiment que s'attarder à la fois sur ceux qui entrent et ceux qui sortent sont vraiment des prismes très intéressants pour comprendre l'activité même qui est réalisée. Étudier comment ça se passe à l'arrivée, comment ça se passe à la sortie, souvent ces moments-là éclairent fortement l'activité, les interactions, la culture. C'est ce qu'on va voir au niveau des éboueurs qui va être le cas pratique que je vais aborder maintenant.

Ensuite, contrairement à ce qui a été fait ce matin, je vais partir d'une perspective plus micro. Ce matin, il y a un cadre qui a été déposé pour bien mettre en perspective, donc je ne vais pas revenir là-dessus. Le cadre théorique a permis d'expliquer concrètement comment cela se passait sur le terrain. Ici, moi, de mon côté, l'enquête a été réalisée à partir d'une perspective très micro. Alors pour préciser les choses, dans le cadre de cette recherche, j'étais parti d'une méthode de type inductive, c'est-à-dire que j'avais déjà un peu réfléchi à la question, mais je n'avais pas d'hypothèses très fortes. J'ai plutôt été sur le terrain pour me confronter à la réalité et, sur cette base, voir ce qui pouvait émerger.

Pourquoi une recherche sur les éboueurs ? Il y a plusieurs raisons qui m'ont amené à ça. Tout d'abord, je me suis rendu compte que c'était un métier très peu connu. Je me faisais la réflexion qu'on les voyait souvent, qu'on les croisait régulièrement mais qu'on n'avait pas vraiment de connaissance de comment ça se déroulait, quel était le travail réellement réalisé, quels poids ils portaient... C'est en tout cas les thèmes que je voulais traiter quand j'ai fait cette étude.

Ensuite, je vous en ai parlé, mais c'est important de vraiment le préciser, puisque ce n'est pas encore quelque chose de trop courant au niveau de la recherche, c'est que j'ai fait une observation participante incognito. Dans une enquête à découvert, vous allez voir la direction, vous dites : « *voilà, je fais une enquête... est-ce que je peux entrer ? Comment je peux la faire ?...* » Et donc, il y a une certaine négociation qui est engagée à ce niveau-là pour pouvoir rentrer. Moi, j'ai préféré passer par la phase incognito. Effectivement, il faut directement mettre une limite ; la distinction n'est pas toujours aussi claire puisque, bien entendu, quand on est à découvert, même si on se présente, il y a toujours des hypothèses que l'on n'a pas mentionnées ou que l'on va découvrir tout au long de la recherche. Ce n'est pas vraiment une distinction très nette mais en tout cas elle est présente. Alors, cette observation participante incognito, j'ai dû pas mal la justifier. Je m'en souviens, puisque c'est souvent vu comme éthiquement pas très bon ou pas très valide, puisqu'on cache son identité aux personnes avec qui on travaille et cela pose certaines questions. Ce choix a été motivé par trois ou quatre éléments que je vais livrer ici.

Premièrement, j'avais fait une petite enquête exploratoire pour choisir la méthode de récolte de données qui me semblait la plus judicieuse et je me suis rapidement rendu compte que l'entretien et le questionnaire seraient difficiles avec ces personnes puisqu'elles n'avaient pas l'habitude de discuter. C'était plus des choses en termes de savoir-faire et moins des choses qui se livraient de manière discursive... Dès le premier jour où j'ai travaillé avec eux, je me suis rendu compte qu'au départ on ne discute pas... La parole tient une autre place par rapport à d'autres milieux. Ensuite, je me suis rendu compte d'une opposition très nette, un peu comme le précise Hoggart dans son livre *La culture du pauvre*, entre eux et nous. C'est-à-dire que je me rendais compte que les ouvriers faisaient une distinction très claire et très nette avec les gens qui travaillaient dans les bureaux, et que c'étaient deux mondes complètement différents. À partir de ce moment-là, j'ai senti que c'était ancré... si j'avais discuté avec la direction pour participer à l'enquête, j'aurais pu rapidement être considéré comme « eux » et non pas comme « nous ». Donc, j'aurais rencontré des difficultés plus importantes à obtenir des résultats.

Un autre élément non négligeable est que j'avais lu une enquête qui avait été réalisée par Lambolet en 2003 aussi sur les éboueurs. Il avait précisé qu'il était entré à découvert en disant : « *Voilà, j'aimerais bien participer aux tournées* ». Il avait été mis sur certaines tournées, il avait ramassé les poubelles...et il avait dû remettre son rapport à la direction. Dans son rapport, il y avait des éléments, comme toujours quand on fait une enquête, qui étaient un peu à la limite de la légalité et cela avait été préjudiciable aux personnes qui avaient été étudiées. Donc je me disais qu'en travaillant incognito, on limitait les risques de conséquences négatives. En plus, cette enquête se faisait en Belgique et j'ai présenté les résultats en France, à l'École des Hautes Études. Il y avait donc une chance très minime que ces résultats puissent être découverts par la direction locale.

Le quatrième élément, c'est que, comme je l'ai précisé, je travaille sur la pénibilité du travail. Je me disais que travailler de manière incognito, c'était aussi entrer dans le milieu comme n'importe quel *quidam*. Quand vous entrez à découvert, on va dire : « *ah ! Oui ! Ça, c'est le chercheur ! On va le mettre sur telle tournée... On va plutôt le préserver de ceci...* » On sait que ces biais existent... Moi, je suis entré par le biais d'une agence d'intérim. J'ai donc supprimé pas mal d'éléments du CV pour pouvoir y entrer. J'ai suivi étape par étape ce que suit n'importe quelle personne qui voulait travailler dans cette entreprise. Ce qui fait (et c'est aussi dans ce cadre-là que j'interviens aujourd'hui) que j'avais pris le profil du nouvel arrivant. Donc, j'arrive à l'agence d'intérim, je passe la visite médicale et j'arrive le premier jour au boulot comme m'importe qui. Cette enquête a duré trois mois.

Comme il a été précisé ce matin, l'analyse du contexte est plus que prépondérante pour comprendre comment cela se passe avec les nouveaux arrivants.

En aucun cas, quand on arrive dans une entreprise, on peut dire : « *voilà, comment ça se passe la transmission ?* », sans tenir compte du contexte. Cela n'a aucun sens. Je vais vous le montrer avec cet exemple concret : le contexte oriente complètement la manière dont les arrivants sont accueillis. Vous verrez, on ne peut pas vraiment parler d'accueil dans ce cadre-là... Je vous expliquerai. Mais, en tout cas, le contexte est prépondérant pour comprendre comment ça se passe au départ. Je vais,

avant d'entrer dans la thématique des nouveaux arrivants et parler du bizutage qui est réalisé, faire une description assez fine du contexte de travail.

Tout d'abord, c'est une société privée, située en Belgique, pour qui la rentabilité est la clé de tout. Il faut être rentable, il faut être productif. Il faut donc ramener le maximum d'argent possible. C'est vraiment le *leitmotiv*. Cette société privée augmente ses contrats d'année en année, puisque les travailleurs vont plus rapidement que la plupart des autres éboueurs qui travaillent dans d'autres entreprises. Dès le premier contact qu'on a avec la direction, les responsables précisent : « *Voilà, ici, on est là pour bosser* », « *si tu n'y arrives pas, il y a un autre de l'agence d'intérim qui va venir prendre ta place... Y a pas d'inquiétude !* ». Directement, on sent qu'on n'a pas le droit à l'erreur. Il y a cette injonction paradoxale puisque, pendant une heure, on vous explique qu'il faut produire un maximum, il faut courir, il faut rien lâcher et, l'heure d'après, il y a quelqu'un qui vient nous dire : « *Faites attention à votre sécurité !* » On comprend assez rapidement le paradoxe entre ces deux choses. Sur le terrain, pour être productif, il faut balayer complètement la sécurité : à partir du moment où vous respectez les règles de sécurité, vous n'êtes plus productif. Donc, la tension entre ces deux éléments-là est très importante.

Je vais vous expliquer quelques termes techniques liés au monde des éboueurs. Si ce n'est pas très clair, n'hésitez pas à m'interrompre. Sur les camions avec lesquels on travaille, il y a les marchepieds qui se trouvent à l'arrière de part et d'autre de la benne. C'est là, parfois, où les éboueurs se mettent quand il n'y a pas de poubelles à ramasser. L'usage de la presse est un très bon exemple de la tension entre « pénibilité » et « sécurité ». Pourquoi ? Parce que, normalement, par mesure de sécurité, quand on fait tourner la presse, il ne faut pas être sur les marchepieds, parce que, comme le camion roule, tu peux tomber dedans et tu peux être « pris » par la presse... Par mesure de sécurité, elle ne fonctionne pas quand on est sur les marchepieds. Le problème est que, concrètement, on a besoin de se reposer car la fatigue est extrême. Alors, souvent on enlève la sécurité pour se mettre sur le marchepied, pour se reposer alors que la presse continue de fonctionner et on se met potentiellement en difficulté. Des accidents graves de personnes qui sont pris dans la presse, qui tombent dedans sont déjà arrivés. Mais on le fait pour limiter la pénibilité. Pourquoi ? Peut-être aurais-je dû commencer par-là. Par rapport à d'autres sociétés, la pénibilité des conditions de travail est beaucoup plus importante.

Dans cette entreprise, nous courions pour ramasser les poubelles. Pour vous donner une image : vous êtes derrière le camion, vous voyez une poubelle à une dizaine de mètres, vous sautez du marchepied, vous courez la prendre, le camion ne s'arrête pas et, quand il arrive à votre hauteur, vous mettez la poubelle dans le camion. En fait, l'objectif est que le camion ne soit jamais à l'arrêt. On se rend compte que parfois, dans certaines recherches que j'ai lues, on parle qu'il y a un peu de course. Là, c'était la course qui était permanente. On courait continuellement. De ce fait, vous comprenez bien que se mettre sur le marchepied quand la presse fonctionne devient quelque chose de quasiment vital à un moment donné, tellement on est exténués. Il y avait ce premier élément-là.

Ensuite, quelques éléments un peu plus quantitatifs pour rendre compte de la difficulté du métier. Il y avait trente ouvriers, seize chauffeurs, quatorze chargeurs, ou tapeurs et une dizaine d'employés. Tous les chargeurs avaient moins de 35 ans, ce qui est quand même étonnant, et les chauffeurs avaient généralement plus de 35 ans. Ensuite, je me suis rendu compte que la plupart des chargeurs, à part un ou deux, avaient moins de cinq ans d'ancienneté. C'est aussi tous ces indices quantitatifs qui illustrent que c'est très dur de durer dans ce métier vu sa difficulté. Ensuite, au niveau du nombre de tonnes ramassées, en général, le minimum était de quinze tonnes en quatre heures. Il arrivait parfois qu'on ait plusieurs tournées sur la journée. Donc, on arrivait à trente tonnes à deux, soit quinze tonnes par personne. Les tonnes étant ramassées en courant, il faut se rendre compte que ce n'est pas le camion qui s'arrête et on met les poubelles dedans. Non, il fallait courir, les porter. Donc, vraiment, le poids était vraiment très important. Le poids combiné à la course et à d'autres éléments comme le travail en plein air et la chaleur font que le métier est très, très difficile.

Ensuite, et il est important de le mentionner, c'est une entreprise de trente travailleurs, ce qui n'est pas vraiment une grande entreprise mais, chaque année, il y a un accident grave ou un tué au niveau des ouvriers, ce qui est énorme. Il est arrivé que la presse ait « pris » un pied ; il est arrivé que le camion ait reculé trop vite et ait écrasé un ouvrier. Enfin, il y a vraiment différents cas d'accidents,

comme par exemple un ouvrier renversé par une voiture parce que, sur la plupart des routes, on ramasse des deux côtés en même temps pour gagner du temps. Le camion ne fait pas le tour, il y a un éboueur qui s'occupe du côté extérieur et il doit traverser continuellement, ce qui est très dangereux puisque la circulation ne s'arrête pas et un autre travaille du côté du trottoir. C'était un contexte de dureté. J'ai travaillé à la chaîne, j'ai fait d'autres types de métiers, mais, là, c'est incomparable. Le travail à la chaîne est vu comme un métier pénible. Effectivement, c'est le cas mais, là, ça allait encore beaucoup plus loin.

Par ailleurs, il faut le souligner et c'est un élément important, il y a une forte précarité de l'emploi. On entre souvent par l'agence d'intérim. Après, si on travaille bien pendant plusieurs mois, on peut avoir un CDD. Et puis, peut-être, on peut avoir un contrat à durée indéterminée. Ce n'est pas automatique, mais cette précarité de l'emploi fait aussi que l'on a moins de facilité à dire à un moment donné : « *J'en peux plus...* ». « *Tu n'en peux plus... ?* » Alors, le lendemain, il y a un nouvel intérimaire qui vient.

Un autre élément important est que, dans cet univers, il y avait une fierté très importante : il y avait un sentiment d'appartenance au groupe chez ces éboueurs, qui était très fort. C'est vraiment un sentiment de fierté et on va mieux comprendre pourquoi quand je vais expliquer le bizutage qui était fait aux nouveaux arrivants. Pourquoi un sentiment de fierté ? Parce qu'ils se rendaient compte que pas mal de travailleurs n'arrivaient pas à faire ce qu'ils faisaient. En effet, pas mal de nouveaux, de débutants arrêtaient durant la première journée de travail. Cela renforçait leur sentiment de fierté parce qu'ils se disaient : « *Voilà, on se dit que c'est facile mais la plupart n'y arrivent pas* ».

Alors, bien entendu, on peut relier ce phénomène au concept de Dejours *L'idéologie défensive de métier*. Autrement dit, on brave les risques, on va encore plus loin pour se protéger psychiquement et se dire qu'il n'y a pas vraiment d'accident, que ce n'est pas vraiment trop grave et que ça ne va pas m'arriver. Il y a aussi l'article de Schepens, en sociologie du travail (2005), sur le travail des bûcherons. Je trouve cet article très intéressant parce qu'il y explique que lorsqu'un bûcheron a un accident, ses collègues tiennent les propos suivants : « *C'est de sa faute* », « *c'est qu'il n'était pas très compétent* », « *qu'il ne savait pas travailler* ». On ne remettait donc jamais en cause les conditions de travail. Et c'est la même chose chez ces éboueurs. J'ai constaté cela : lorsqu'un ouvrier avait un accident, on disait : « *Qu'est-ce qu'il a fait ?* », « *il n'a pas fait attention ou il n'a pas regardé* ». Or, il y a une multitude d'éléments de conditions de travail qui font qu'on ne peut pas reporter la faute sur l'individu. On voit bien que le contexte général des conditions de travail rudes a mené à ça et eux, pour se protéger, tenaient les discours suivants : « *Mais non, qu'est-ce qu'il a fait ? Il n'a pas regardé ! Il n'allait pas assez vite !* »

On a une idée un peu plus générale du contexte qui va permettre d'expliquer et de comprendre comment les nouveaux arrivants étaient accueillis.

Les nouveaux arrivants

On est engagé par l'agence d'intérim. Dès le premier jour, régulièrement, le nouvel arrivant est mis sur une des tournées les plus dures. Il y a un planning qui est organisé... mais le planning... c'est les ouvriers qui décident le matin même... Le chef dit : « *toi, tu vas travailler avec lui* », et l'excuse, ou en tout cas ce qui est souvent amené par le chef si l'ouvrier n'est pas encore arrivé, c'est : « *... il n'est pas encore arrivé, donc tu vas travailler avec lui* »... Comme on travaillait à partir de 4 ou 5 heures du matin, il y avait des retards. Il y avait un horaire de base, mais il était très rarement respecté. Souvent, le nouvel arrivant va sur l'une des tournées les plus difficiles. Au départ, on ne nous dit pas qu'on va courir sur toute la tournée, on ne se rend pas compte du tout du travail. Donc, quand on nous dit : « *C'est bon, ça commence* », que tu vas chercher ton premier sac et que le camion est à cent mètres devant toi, tu te rends compte que ta journée va être assez compliquée. En fait, concrètement, il y avait le côté droit et le côté gauche de la rue. Les expérimentés faisaient exprès de mettre le nouvel arrivant sur le côté gauche, qui est le côté le plus difficile puisqu'il faut traverser continuellement. Alors, déjà, il faut courir, traverser et, moi, j'ai encore eu de la chance... Tout dépend avec qui on travaille : quel chauffeur ? Quel chargeur ? Pour l'anecdote, les chauffeurs avaient tous un surnom lié à un pilote de *Formule 1*. Il y en avait un qui

s'appelait Schuhmacher, etc., Son idée de base était « *au plus, je vais vite, au plus je conduis bien* » ; on te disait : « *Avec lui, tu ne vas pas t'arrêter, c'est drôlement bien !* »... La première tournée que j'ai réalisée, je ne sais même pas comment j'ai pu la terminer puisqu'on ramasse, on court et on travaille en n'ayant aucune technique pour limiter la pénibilité des conditions de travail. Alors, il faut rapidement apprendre les techniques... il faut rapidement les observer. De prime abord, on pense prendre le sac-poubelle, le mettre dans la benne. Eh bien, en fait, pas du tout, ils lancent les sacs-poubelle pour éviter des trajets. Quand le camion arrive à quelques mètres, ils les jettent directement dans le camion pour éviter de les porter trop longtemps. En même temps, ils gagnent du temps, puisqu'il ne faut pas faire des « aller-retour ». Toi, au départ, tu n'as pas vu tout ça, donc t'en prends qu'un et, bien sûr, cela ne va pas du tout... Eux, ils en prennent beaucoup à la fois... Je donne quelques astuces qui sont utilisées concrètement. Je n'entrerai pas plus dans le détail mais il est important d'avoir ça à l'esprit. Il ne faut jamais prendre le sac-poubelle à la main. Régulièrement, ils le perçaient avec un doigt et ils pouvaient en percer plusieurs et les tenir sur plusieurs doigts pour en prendre un maximum. Parce que, si vous les prenez normalement, la main est bloquée par deux ou trois sacs et c'est beaucoup trop peu si vous voulez aller vite. Tous ces éléments-là, on ne les connaît pas au départ. Donc on y arrive très difficilement et le chauffeur klaxonne durant toute la tournée en disant : « ... *qu'il n'a jamais vu quelqu'un d'aussi fainéant* ». Là, on est vraiment dans un cadre très, très dur de premier jour de travail où on a envie d'arrêter à chacune des rues.

Ensuite, progressivement, s'il voit que vous vous dépassez, que vous donnez tout, que vous ne vous plaignez pas, au bout de quelques jours, le chargeur commence à discuter avec toi : « ... *allez, lance-le plutôt que de courir...* ». Et ainsi de suite, les choses évoluent mais approximativement un tiers des nouveaux arrêtent lors de leur première tournée. Un deuxième tiers arrête dans la semaine, et encore un petit reliquat arrive à rester peut-être un mois, mais c'est vraiment très dur puisque le fait même que vous êtes un novice, vous êtes rejeté de tout. Par exemple, sur les tournées, quand on ramasse certaines choses qui ne doivent normalement pas être ramassées, il y a de l'argent qui est donné au chauffeur qui distribue entre tous les éboueurs mais, comme vous êtes novice, vous n'êtes pas considéré comme un éboueur. Donc le partage ne se fait pas avec vous. De même, tant que vous n'êtes pas considéré comme un membre à part entière du groupe, il n'y a pas d'entraide. Vous gérez votre boulot ; lui, il gère le sien. Comme il a beaucoup plus de tours de main, il est plutôt tranquille et il va dire : « *va plutôt à gauche, plutôt à droite* ». Au départ, on ne se rend pas bien compte que, selon sa place, on ne rencontre pas la même charge de travail. Tous ces éléments-là font que le nouveau, le débutant est vu comme quelqu'un de complètement à part. Il est hyper fort stigmatisé, on rit de lui. Le matin, quand vous arrivez, ils miment des nouveaux de la veille qui n'en pouvaient plus. Ils stigmatisent, ils rient de ces personnes, ils les montrent du doigt. C'est vraiment un bizutage très féroce qui est réalisé dans cet univers-là.

Ensuite, progressivement je me suis demandé quel est le rôle de ce bizutage, pourquoi il est fait de manière aussi intense, comment cela se fait ? J'ai essayé de le comprendre et pour moi il y avait deux fonctions principales à ce bizutage. La première, c'est vraiment renforcer la cohésion du groupe. Le fait que tout le monde n'y arrive pas, le fait qu'il y en ait vraiment qui sont au-dessus du lot, qui sont forts, qui arrivent à ramasser plus, qui ont plus de puissance. C'est des sentiments de fierté très importants qui font que tout un groupe se lie autour de ça. Vu les accidents graves, les morts, les conditions extrêmes, le groupe se renforce et cela crée une culture de groupe très forte. Soit vous êtes *out*, il n'y a pas d'entraide, on ne vous soutient pas, on se fout de vous, on vous stigmatise, on vous met les plus dures tournées... Et je peux lister de nombreux autres éléments. Soit vous êtes *in* et c'est complètement l'inverse... Quand vous êtes dedans, vous allez boire un verre avec eux... si le lendemain – même si vous les connaissez depuis peu – vous allez par exemple déménager, ils vont être tous là. En dehors du travail, il y a des liens qui se créent. Il y a vraiment deux catégories complètement distinctes : les *in* ou les *out*. Je ne sais pas comment on peut les dénommer. Il y a vraiment une distinction très forte qui est réalisée à ce niveau-là.

Donc, le premier rôle est une forte cohésion, un groupe qui est très soudé avec une grande fierté. Le métier d'éboueur est assez fortement stigmatisé mais, eux, ils étaient très fiers de faire ce qu'ils faisaient, que les gens les regardaient en les voyant passer comme des extraterrestres, puisqu'ils ne ramassaient pas comme les autres travailleurs des autres entreprises. Donc ce sentiment était très

fort. D'un autre côté, c'est comme cela que je l'ai interprété (on peut en discuter), le fait d'être très, très rude avec ces novices, avec ces débutants était une forme de protection pour eux. En effet, à partir du moment où, dans des conditions extrêmes, tu n'y arrives plus, cela veut dire que tu n'auras pas la lucidité de faire attention continuellement aux voitures qui passent si tu traverses. Tu n'auras pas non plus la lucidité nécessaire, quand la presse fonctionne, de te protéger. On prenait les meilleurs, les plus forts (en tout cas, c'est mon interprétation) parce que les plus faibles auraient eu plus facilement un accident ; ils se seraient plus facilement « fait prendre » par la presse. Au départ, quand on voit ça, on se demande le sens de cette pratique. Moi, je l'ai interprété vraiment comme une protection des plus faibles avec ces deux rôles de cohésion du groupe – renforcement du groupe avec une fierté forte – et une protection des plus faibles. Par contre, à partir du moment où vous faisiez partie du groupe, il y avait cette entraide qui était telle qu'elle dépassait la sphère professionnelle. Vous entrez vraiment dans un groupe d'amis, de personnes que vous côtoyez, qui vous appellent en dehors du travail. C'est assez bizarre quand on le vit, puisqu'il y a encore une semaine vous êtes le pire de tous, on rit de vous, vous êtes exclus de tous et à partir du moment où vous avez été accepté, alors vous êtes inclus dans le groupe.

Comme je vous l'ai dit au début, j'ai effectué d'autres recherches sur le monde ouvrier, je peux donc apporter quelques éléments de comparaison. J'ai travaillé à la chaîne dans une usine de montage de voitures de la marque *Volkswagen*. J'avais opté, là aussi, pour une observation participante incognito et j'ai été également confronté à cette thématique de l'arrivant, du débutant. Engagé en tant qu'intérimaire, on te met sur ton poste de travail. Là, je posais les plafonniers d'une voiture sur quatre. Et, là, de même, on vous dit : « *Voilà, c'est vraiment très simple* ». On vous dit toujours que c'est très simple. Il fallait mettre le plafonnier, visser le plafonnier au toit, et là aussi on me laisse rapidement seul... Il y a une formation d'une demi-heure (vous comprenez la difficulté pour moi qui porte une visseuse tous les mois, voire tous les deux mois !). Il faut la porter et travailler à une vitesse importante. J'ai rencontré des difficultés parce que la chaîne s'arrêtait trois fois... je travaillais de 22 h à 6 h... Malgré les trois arrêts, je n'avais jamais de pause puisque je devais rattraper le temps de retard. Normalement, j'étais là à mon poste de travail mais, comme j'avais perdu du temps et pris du retard, je devais le rattraper jusqu'au moment où la chaîne se remettait en marche juste quand j'étais à nouveau revenu à mon poste de travail... Donc, au départ, vraiment ça reste quelque chose de très dur, de pas évident comme travail. Cette pénibilité les rapprochait du monde des éboueurs mais, à la fois, il y avait des éléments très distincts parce que ce sentiment de fierté, ce sentiment de groupe, ce sentiment d'appartenance n'était pas du tout présent au niveau des travailleurs à la chaîne. Ce travail était plus considéré comme un boulot transitoire : on gagne pas mal d'argent, après on fait autre chose. Donc, il n'y avait pas du tout ce sentiment d'appartenance. En fait, ce n'était pas trop un bizutage qu'on faisait à la personne, c'est plutôt pour s'amuser et le fait qu'après avoir acquis un certain « tour de main » on arrivait plus facilement à travailler et on travaillait plus vite, n'entraînait pas automatiquement – comme je l'avais vécu chez les éboueurs – l'entrée dans un groupe à part entière... C'était vraiment quelque chose de distinct.

Pour terminer, je peux mentionner un article, déjà ancien, mais très intéressant de Michel Liu (1981) qui est paru dans la *Revue française de sociologie* « Technologie, organisation du travail et comportement des salariés¹ ». Il a étudié une équipe d'ouvrières spécialisées et il s'est rendu compte que les personnes qui entraient dans l'atelier étaient accueillies dans un climat très glacial. On ne les aidait pas, on les laissait complètement de côté. Dans ce contexte, les nouveaux arrivants se rendaient compte que la réalité du travail était rude. C'est une étude très intéressante qui démontre en quoi la relation qui s'établit avec les nouveaux entrants illustre bien le travail en tant que tel, l'activité en tant que telle.

En conclusion

On remarque dans cette étude de cas que le contexte du travail oriente de manière importante les rapports à tous niveaux : la culture, les interactions, l'identité, etc. Et ces conditions ne doivent jamais être mises de côté et ne doivent jamais être vues comme un simple élément contextuel. On

¹ http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1981_num_22_2_3410

fait son étude et les liens doivent toujours être pensés entre ces différents points. Si on en revient aux éboueurs, j'ai lu pas mal de recherches qui ont été faites et on se rend compte que, dans des contextes différents, où la rentabilité n'est pas à ce point maximale, où les différents critères que j'ai listés ne se retrouvent pas, on ne va pas rencontrer la même réalité. Il ne faut pas se dire : « *voilà, dans le monde des éboueurs, le bizutage est toujours réalisé de cette manière-là avec de telles conséquences* ». Cette prise en compte du contexte doit être très fine. Ensuite, je pense l'avoir mentionné en introduction, mais c'est quand même un élément important, on voit bien, par cette étude de cas, par cette analyse, que le fait d'étudier les nouveaux arrivants, ceux qui débutent éclaire vraiment l'activité qui est réalisée. C'est vraiment un prisme pertinent. En tout cas, quand j'ai commencé cette étude, c'est le prisme qui m'a éclairé sur énormément d'aspects de l'activité.

Débat avec la salle

Dominique Cau-Bareille : juste une question : dans le ramassage des éboueurs, vous avez parlé de sacs. Est-ce que les éboueurs fonctionnent uniquement sur la base de sacs ou avec des poubelles du type de celles qu'on rencontre en France sous forme de containers ? Est-ce qu'il y a un enjeu particulier sur les sacs qui justifie que vous n'ayez parlé que des sacs ou est-ce que vous aviez les deux ?

Frédéric Michel : non, effectivement, je ne l'ai pas mentionné mais il y a deux types de tournées : les tournées sacs et les tournées containers. Ici, comme c'est une région qui n'est pas en plein centre-ville (ce n'est pas rural mais plus ou moins rural), quand vous réalisez « une tournée sacs », vous devez ramasser un sac tous les quinze, vingt mètres. Donc, c'est impossible de mettre des containers. Dans les grandes villes, c'est plus des containers, mais c'est une pénibilité complètement différente et un rapport au travail complètement différent. Pour faire bref, ceux qui travaillent avec les containers, ce sont les planqués ou ceux qui n'arrivent pas à faire les « tournées sacs ». Il y a une distinction forte. Quand j'expliquais qu'il y avait une partie qui n'y arrivait pas, de cette partie, quelques-uns étaient « transférés » aux containers. Parce que le container, on doit le déplacer en marchant, on doit le mettre en place, il faut le lever, c'est quelque chose qui est réalisé par les plus faibles qui sont souvent stigmatisés.

Serge Volkoff : c'est juste une petite question à la fois de méthode, qui peut reboucler avec les choses que disait Catherine en introduction ce matin, et votre positionnement dans votre observation participante. Vous avez enlevé des choses de votre CV ? Qu'est-ce que vous y avez laissé ? Vous vous êtes positionné comme quelqu'un qui avait fait un peu d'études ou pas du tout ? Est-ce que, dans la diversité qu'il y a peut-être de ces nouveaux arrivants, la manière dont les autres se comportent dans cette première journée dépend un peu ou pas de l'itinéraire antérieur du jeune, selon que c'est un jeune complètement sans qualification ou un jeune qui a fait un petit peu d'études ?

Frédéric Michel : comme je l'ai précisé, j'ai enlevé des lignes sur mon CV remis à l'agence d'intérim. Mais, au niveau des éboueurs, je n'ai jamais caché que je faisais des études de sociologie. Mes échanges étaient différents avec eux. J'ai pensé que, si je mettais que j'avais fait toutes ces études sur mon CV, des questions auraient été posées par mes interlocuteurs de l'agence d'intérim : « *qu'est-ce qu'il vient faire là, alors qu'il peut avoir un autre poste ? Il peut postuler ailleurs !* » Il y aurait eu de la méfiance. *A contrario*, aux travailleurs j'ai précisé rapidement que j'avais fait des études. Ils le voyaient bien. Il ne faut pas non plus se cacher ou faire semblant. Ils le savaient que je faisais des études et ils m'appelaient « l'intello ». C'était connu.

Par rapport à la deuxième question. Est-ce que cela a un impact ? Non, parce qu'eux ne savaient pas du tout d'où je sortais, donc cela n'avait pas d'impact que j'aie un profil différent – qualifié ou pas qualifié. Il y a plusieurs éléments qui ont un impact... J'en ai parlé. C'est l'autre chargeur, c'est-à-dire qu'il y en a certains qui jouent le jeu à fond (et qui vont quand même dire au chauffeur à un moment donné : « *freine un peu* ») et d'autres qui jouent plus ou moins le jeu. Il y a eu le cas d'un jeune lors de son premier jour qui, à chaque fois, qu'il voulait se reposer sur le marchepied le camion avançait, et ça, pendant trois, quatre heures. Donc, il ne pouvait jamais se reposer et il était toujours debout. Le travail prend un caractère extrême en fonction du chargeur et du chauffeur. Et donc là, c'est le côté relationnel qui joue beaucoup. Après une heure, tu sens bien que tu dois créer rapidement des relations avec eux et nouer un contact parce que, sinon, tu ne vas pas t'en sortir. C'est plutôt cet élément qui joue.

Corinne Gaudart : je voulais savoir : pendant les trois mois où vous étiez présent, est-ce que vous-même, vous avez accueilli des nouveaux ou est-ce que vous avez vu arriver des nouveaux dans cette période-là ?

Frédéric Michel : effectivement, le rituel... on repérait les nouveaux, directement. On voit leurs combinaisons toutes propres, toutes neuves (qui viennent directement de l'agence d'intérim). Quand les nouveaux entrent, ceux qui sont dans le local sourient parce qu'ils savent ce qui va se passer, ils

savent comment ça va se dérouler. Là-bas, il y avait vraiment des forces de la nature. Donc c'est plutôt ces personnes-là qui étaient mises avec les jeunes. Mais, effectivement, le rituel était similaire. Après, le soir, quand on buvait un verre après le travail, on parlait toujours de ces cas, de ce qui s'était passé, on en riait. C'était quelque chose qui se reproduisait régulièrement. Cela renforçait la cohésion : « *Alors ! Comment ça s'est passé avec le petit jeune ? Ah ! Il est déjà parti ! Ah ! Il ne revient plus...* » Et ainsi de suite. C'étaient vraiment des cas qui étaient discutés, on en riait après le travail. J'imagine qu'ils ont ri de moi pendant pas mal de semaines.

Pierre Sébastien Fournier : on a vu un peu le même phénomène auprès des techniciens du cinéma, qui est un métier aussi relativement difficile. On voyait entre autres des difficultés où parfois on allait faire un peu de sabotage lorsque le travail n'était pas bien fait sous une forme un peu humoristique. On pouvait se moquer du jeune qui ne faisait pas nécessairement bien les choses. Vous avez mis en évidence une espèce de principe de sélection naturelle : si le nouveau survit, ça vaut la peine de s'y investir. Est-ce qu'il y a d'autres facteurs que vous avez pu observer ou d'autres conditions qui font que « oui » on va s'investir sur le nouveau ou on va le rejeter ?

Frédéric Michel : En fait, il y avait d'autres éléments. Ce qui était paradoxal (mais après j'ai compris que c'était très bien vu), c'était que le nouveau devait faire les premiers pas. Alors que vous étiez beaucoup plus en difficulté que lui, il fallait aller l'aider juste pour prendre un sac (vraiment pas grand-chose). On sentait que, chez lui, c'était quelque chose de très important. On montrait que cette valeur-là était importante pour nous ; que, malgré que vous étiez dans un état de fatigue, que lui, il était plus habitué, qu'il connaissait la tournée, vous faisiez l'effort.

Ensuite, il y a le fait de rester après le travail. Au départ, on me disait gentiment : « *qu'est-ce que tu fais là ?* » Parce que, comme je ne faisais pas encore partie du groupe, je ne pouvais pas rester après le travail. Très clairement, à partir du moment où on s'intéresse aux autres et qu'on reste un peu après le travail, qu'on arrive un peu plus tôt pour discuter avec eux, on entre progressivement dans le groupe. En fait, tous les éléments qui étaient importants dans leur groupe (l'entraide, la solidarité, le fait de se voir en dehors du travail,...) ne se limitaient pas aux heures de travail. Si vous faisiez les premiers pas sur ces aspects-là, cela facilitait clairement votre entrée.

Tiffany Desève (étudiante en Master pro - Cnam) : cela veut dire que, sur les trois mois, vous avez eu le temps d'entrer dans le cercle ?

Frédéric Michel : effectivement, il y a eu trois bonnes semaines de railleries ; ensuite, un bon mois de transition où j'étais vu comme le petit jeune, où je n'étais pas encore vraiment dedans, et le dernier mois durant lequel je faisais partie à part entière du groupe avec des liens qui dépassaient le travail. J'ai pu voir les différentes positions ce qui m'a permis, me semble-t-il, de les analyser plus facilement. Si j'en étais resté à la phase où on te mène une vie impossible et, après trois semaines, tu arrêtes le travail sans jamais voir l'envers du décor, j'aurais eu une interprétation complètement tronquée de ce milieu-là.

Tiffany Desève : deuxième question, vous avez dit que, dans cette entreprise, on courait pour ramasser les poubelles, l'objectif étant que le camion ne s'arrête pas. Est-ce que c'était un objectif explicite, implicite ? Explicité par qui ? Cela m'intéresse...

Frédéric Michel : c'est important, je reviens sur la gestion de la sécurité, puisque tout est dans l'ambivalence. Lors de l'engagement, pendant une heure, on vous dit : « *si vous n'êtes pas productif vous êtes dehors* ». Et, la deuxième heure, on vous dit : « *faites attention à la sécurité, c'est important, respectez bien les règles, faites attention à la presse, il y a eu des accidents...* » Donc, il y a ces deux éléments. D'un côté, on ne vous dit pas qu'il faut courir très clairement. On dit : « *Cette tournée se fait habituellement en quatre heures. Pourquoi as-tu mis cinq heures ? Qu'est-ce que tu as fait ?* ». À partir de ce moment-là, ce n'est pas explicitement dit, mais, très clairement, si tu ne cours pas et que tu ne rentres pas dans les délais, on va te faire une remarque, deux remarques et après, on va te dire : « *Voilà, il y a quelqu'un d'autre qui attend pour prendre ta place, il n'y a pas d'inquiétude là-dessus* ».

Tiffany Desève : les cinq heures, c'est quelque chose qui est quand même exprimé par le n+1 ? Ce n'est pas juste un objectif d'être performant ?

Frédéric Michel : non, effectivement. Quand on finit la tournée, on passe toujours par le bureau parce que l'on remet une feuille de route. Dessus, il est marqué combien de tonnes on a ramassées, les quartiers que l'on a faits, le nombre d'heures de travail. Si vous n'êtes pas dans les temps habituels, on vous fait des remarques : « *Oh ! Vous avez mis cinq heures ! Vous vous êtes arrêtés pour manger ?* ». Vous avez des remarques de ce style-là, ceux qui font cela régulièrement, soit ils passent aux containers soit ils ne sont plus repris. En plus, pour les intérimaires, ce sont des contrats à la journée. Il faut se rendre compte que nous avons peu de temps pour faire nos preuves. Vous avez un jour et, si le travail est correct, le lendemain, vous avez un nouveau contrat et ainsi de suite...

Auditrice (ergonome) : alors, des remarques par rapport à ce qui a été dit ce matin sur le thème de la transmission. On parle souvent de comment transmettre quand on est ancien, et « tutorer » entre guillemets des « nouveaux ». Mais il y a aussi le côté compétence du nouvel arrivant. Là, effectivement, il y a le côté compétence physique qui est énorme dans un métier comme celui-ci, mais on le voit aussi il y a tout un versant relationnel... Il faut avoir le bon *feeling* pour le bon emploi. Là, c'était effectivement faire le premier pas. Dans certains autres emplois, c'est surtout ne pas l'ouvrir par rapport à ce que dit l'ancien, parce que, si jamais on commence à montrer qu'on réfléchit un peu, eh bien, potentiellement « l'ancien » peut mal le prendre, et dire : « *ben, attends, moi je vais un peu le rabaisser* » avant. Et puis, on va l'intégrer comme ça. Je pense que c'est aussi une clé qui est très importante dans le métier comme celui que vous nous décrivez. J'avais des questions par rapport à la transmission du : comment on reste dans ce métier ? Vous l'avez bien dit. Quand on est chargeur, il n'y en a pas après un certain âge. Est-ce qu'il y a des informations qui circulent, pendant trois mois c'est peut-être un peu court, mais est-ce qu'il y a des informations qui circulent dans la transmission du : comment faire pour tenir le plus longtemps possible, si on le veut, et après qu'est-ce qu'on devient après ce passage-là ?

Et dernière chose, moi, je me posais la question par rapport à votre posture pour tout ce qui est retour d'expérience, sur tout ce que vous avez pu ou pas discuter avec les autres salariés de ce que vous aviez ressenti durant les observations. Est-ce que vous avez pu quand même en rediscuter un peu avec des éboueurs ou pas ? Et savoir s'ils ont conscience de ce système de sélection qu'ils font, eux, en interne sur leur métier ? Est-ce que c'est quelque chose dont ils ont conscience de ce bizutage, de cette dureté, ou c'est quelque chose qui est comme ça dans les « mœurs » entre guillemets, et, du coup, ils n'arrivent pas à mettre des mots sur leurs pratiques ?

Frédéric Michel : la première question est intéressante parce que c'est quelque chose que je voulais mentionner et je ne l'ai pas fait ; c'est un bon indice de la réalité de ce monde, de cet univers. Qu'est-ce qui se passe ? À partir du moment où vous travaillez comme chargeur pendant pas mal d'années et que vous êtes reconnu à ce niveau-là, régulièrement vous passez chauffeur. Il y a une transition forte chargeur/chauffeur mais qui n'est pas proposée à tout le monde. Le chauffeur n'est pas du tout respecté de la même manière en fonction qu'il a été chargeur avant ou pas. Il y a une très grande distinction. Souvent, les chauffeurs de containers, ce sont des chauffeurs qui n'ont pas été chargeurs avant – puisque c'est un métier qui vient un peu sur le côté. Parfois, il y a des négociations qui sont faites pour que l'entreprise intervienne dans la formation d'un ouvrier qui souhaite passer son permis camion. Effectivement, lorsqu'à un moment il y en a un qui n'y arrive plus, ou qu'il a de plus en plus de difficultés, les ouvriers sont capables de mettre une pression au niveau de l'employeur pour qu'il puisse passer son permis camion. Plus de 50 % des travailleurs passent à un moment donné de leur carrière de chargeur à chauffeur.

Concernant la conscience du bizutage : non, *a priori*, ils ne se rendent pas forcément compte... C'est toujours compliqué de répondre à ce genre de questions... Mais, en tout cas, explicitement, non. Ils se rendent compte que leur manière de fonctionner renforce le groupe. Mais, est-ce qu'ils se rendent compte que ça permet d'éviter que les plus faibles aient des accidents et de les protéger ? Je n'ai rien entendu qui pouvait faire penser à ça. Il faut aussi se rendre compte que, si vous prenez dans le groupe des gens plus faibles, cela veut dire que votre tournée va être plus difficile... Par exemple, moi, je n'étais pas considéré comme étant parmi les plus forts du groupe et donc, chaque fois, on devait plus m'aider que je n'aidais mon collègue. Il faut comprendre que, si vous acceptez dans le groupe quelqu'un de beaucoup plus faible, cela va ralentir la tournée et augmenter la charge de travail de l'autre chargeur.

Par ailleurs, le fait même d'avoir travaillé incognito rendait difficile le « retour » aux personnes. C'est une des conséquences négatives de réaliser une étude « incognito ». *A contrario*, le principal avantage de ne pas travailler « à découvert » est que l'on est confronté de manière plus fine à la réalité du travail.

Jean-Marc Pierre : (ergonome de réadaptation) par rapport à l'intitulé de votre communication qui est « Comment renforcer l'identité collective tout en protégeant les plus faibles ? », est-ce qu'il s'agit de protéger les plus faibles ou de les éliminer ? Par rapport à cette question-là, j'aimerais que vous reveniez sur les temps de travail. Est-ce qu'on n'était pas dans des logiques de « *fini-parti* » quant à la durée des tournées, c'est-à-dire, c'étaient cinq heures de travail payées cinq heures, ou quatre heures payées quatre heures, ou bien quatre heures payées sept heures ?

Frédéric Michel : la règle du « *fini-parti* ». Non, nous n'étions pas dans cette règle-là puisque, si nous étions dans le cas de la règle « *fini-parti* », mon propos aurait beaucoup moins de pertinence, parce qu'on se dirait : « c'est normal qu'ils se dépêchent puisqu'ils travaillent moins de temps pour le même salaire ». Non, c'est aussi, dans une certaine mesure, paradoxal, parce que » s'ils allaient très vite sur une tournée » ils étaient moins payés – puisque vous êtes payé en fonction des heures que vous avez prestées.

Ensuite, deuxième point : protéger les plus faibles ou éliminer les plus faibles ? Je dirais un peu des deux, tout dépend du point de vue. Dans une certaine mesure, c'était les protéger puisque s'ils avaient continué le métier il y aurait eu un risque accru d'accidents – si, à un moment donné, tu ne fais plus attention quand tu traverses la rue, tu peux te faire renverser par une voiture... ou, si tu ne t'es pas bien mis sur le marchepied, tu peux te blesser. Donc, c'était clairement une protection qui se passait effectivement par une élimination des plus faibles...

Claire Tourmen (chercheuse à AgroSup Dijon) : vous avez dit à un moment : les gars m'ont dit « lance la poubelle... arrête de courir... » et, en observant, j'ai compris qu'il fallait prendre la poubelle avec un doigt et non avec la main. Alors, est-ce qu'on n'est pas là dans des formes de transmissions très informelles sur le tas, de règles d'actions, de manières de faire et que là, visiblement, il y a quand même un apprentissage, qu'ils vous disent des choses sur la manière de se tenir, de faire le *job*, et qu'il y a quelque chose qui se transmet de manière très, très, opérationnelle et de manière concrète ? J'aimerais savoir s'ils ont pu discuter un peu de ça ?

Frédéric Michel : oui, bien entendu. Là, j'ai donné deux exemples, mais il y a plus d'exemples. Le jet de poubelles, on le voit assez rapidement. Tu vois qu'ils jettent et tu lui poses rapidement la question : « Oh ! Pourquoi tu la jettes ? » « Ça gagne du temps ou quoi ? ». Parfois, ils ne te répondent pas. Le fait de la jeter faisait gagner un temps énorme et limitait la fatigue de manière importante, puisqu'au lieu de la porter pendant une dizaine de mètres tu la portes un mètre et tu la lances. Le fait également de percer la poubelle avec un doigt plutôt que de la prendre à la main faisait gagner du temps et de l'énergie. Ce sont des règles qui facilitent ton travail mais qui sont complètement en tension avec la sécurité. Pour arriver à percer le sac avec tes doigts, tu ne peux pas mettre de gants. Donc, on était obligés de travailler... (enfin obligés, on s'entend) ... en tout cas on ne travaillait pas avec des gants ou bien on avait un gant à une main, tout dépendait comment on fonctionnait. Cette tension avec la sécurité était omniprésente à tout niveau. Concernant la transmission, tu voyais comment ils faisaient puisque ce n'est pas simple (tu dois prendre en compte pas mal de facteurs). Au départ, on rate de nombreux lancers car on n'a, par exemple, pas tenu compte que le camion avance. Au plus la personne est agile au niveau du lancer, au plus il peut préserver ses forces.

Francis (auditeur au Cnam) : une petite question adjacente, si tous les chargeurs qui semblaient assez costauds satisfaisaient aux normes de ces quatre heures, à votre connaissance avaient-ils une autre activité rémunérée en dehors de leur travail ?

Frédéric Michel : c'était variable. La majorité, non, mais une petite partie, oui. Moi, personnellement, même après les trois mois je ne pouvais plus me lever... L'intensité du travail faisait que, quand on rentrait chez soi, on se reposait en attendant le lendemain. C'est tellement intense que les activités à côté étaient faites par les plus performants qui étaient là depuis plusieurs années et qui connaissaient tous les trucs et astuces...

Francis (auditeur Cnam) : est-ce qu'ils étaient relativement bien rémunérés et est-ce qu'il y a un syndicat chez les éboueurs ?

Frédéric Michel : ils étaient effectivement bien rémunérés, mais le phénomène de groupe transcendait le syndicat, c'est-à-dire qu'ils ne se regroupaient pas par organisation. Quand il y avait quelque chose, par exemple quand un chargeur n'allait pas bien, les travailleurs poussaient pour qu'il puisse bénéficier d'un permis chauffeur. C'est tous les travailleurs qui vont voir l'employeur et ce dernier sait pertinemment bien qu'avec les cadences qu'ils mènent, quand ils arrivent tous, il peut difficilement dire non à ce genre de demande. Donc, ce phénomène du groupe dépassait l'appartenance syndicale.

Tiffany Desève : par rapport à cette question, si vous dites : « le phénomène de groupe était très fort », est-ce que vous pensez que cela était particulier à cette entreprise ou qu'on peut retrouver ça globalement chez toutes les équipes d'éboueurs... ?

Frédéric Michel : non, comme je l'ai précisé, le travail des éboueurs que je vous décris n'est pas le travail classique des éboueurs. En effet, j'ai pu voir ce qui se fait à Paris ou dans d'autres régions, où les normes de sécurité sont beaucoup plus fortes, où il y a des prescrits plus importants, où la charge de travail est un peu plus faible par rapport à ce qui se fait ici. Non, je ne pense pas que l'on peut dire : « *ce que j'ai vu là, c'est classique au niveau du monde des éboueurs* ». Je pense que ce qui apparaît, là, sans entrer dans du déterminisme, est lié à des facteurs contextuels majeurs : un groupe avec une fierté très importante, beaucoup d'accidents graves, voire mortels, la pénibilité intense. Tout cela constitue le terreau qui permet l'apparition de ce type de bizutage. Je ne pense donc pas que l'on puisse généraliser cette conclusion au « monde des éboueurs ».

Isabelle (ergonome consultante) : on a travaillé dans une usine de conception des camions bennes, et, ce qui est frappant, c'est qu'il y a la même chose en termes de risques d'accidents du travail, c'est d'être happé par le système, également sur les chaînes de conception. En travaillant cette question-là, parce que les gens dans l'usine se mettaient en situation de risques avec des problèmes de sécurité, les personnes expliquaient que la question de la peur se posait, notamment la peur de l'accident. Du coup, je voulais savoir si, vous, vous avez eu peur ? Et également, ce que, vous, vous appelez protection des plus faibles ou élimination des plus forts, nous on l'avait un peu travaillé... Alors, vous avez un peu parlé des travaux de Christophe Dejours, mais plutôt du côté de la stratégie défensive qui permet de tenir au travail face à cette peur, et finalement que la sélection elle se fait aussi en disant : « *je peux rester dans ce travail parce que je peux tenir face à la peur de l'accident* ». Et, est-ce que vos collègues vous parlaient des accidents ? Comment vous avez appris ça ? Parce que ce n'est pas rien, ce n'est pas dans toutes les entreprises qu'il y a un accident grave ou mortel par an.

Frédéric Michel : est-ce que moi j'ai eu peur ? Oui ! Très clairement. On sent vraiment qu'on joue sa vie. Enfin, moi, je l'ai vécu comme ça. C'est vu d'une manière un peu bizarre d'un point de vue de la recherche... Mais je me souviens, j'étais sur le camion, j'ai couru pour rattraper une poubelle, j'ai glissé, je suis tombé et j'ai vu la roue du camion me passer à côté de la tête... On se dit qu'il faut freiner le rythme. Effectivement, on sent qu'on joue, et, comme vous l'avez bien précisé, parfois, c'est un jeu pour montrer qu'on n'a pas peur, c'est-à-dire que l'on va jeter la poubelle d'encore plus loin, on va faire encore moins attention pour montrer qu'on maîtrise le risque, et ce n'est pas faux, me semble-t-il. C'est comme un mécanisme de défense : se confronter au risque et aller au bout pour montrer qu'on n'a pas peur. Ici, la peur n'était pas quelque chose dont on parlait entre nous parce que c'était un milieu, vous imaginez bien maintenant, qui était très viril et où avoir peur était stigmatisé. Parfois, on parlait des accidentés et des morts. C'était un peu dur pour eux d'en parler parce que, d'un côté, ils tenaient des propos mettant en cause la responsabilité du travailleur : « *Oh ! Il aurait dû faire attention !* »... Et, d'un autre côté, ils pouvaient dire : « *il chargeait bien, il n'était pas nouveau...* ». Ils étaient mis à mal par ce genre d'accident, parce que ça les mettait en difficulté par rapport au fait de dire : « *mais non, si on est des "pros", il n'y aura rien, nous on sait gérer* », « *lui, c'était un pro, mais il a fait quand même une erreur* ». En effet, ces accidents renvoyaient un peu au constat que ce n'était pas forcément la faute du travailleur.

Labau-Silvestre (ergonome réseau Anact-Aract Martinique) : j'aimerais savoir par rapport à la santé au travail... je m'intéresse particulièrement aux gestes des doigts attrapant les sacs. Est-ce

que, dans votre étude, vous avez pu avoir des éléments sur les conséquences de ce geste-là, notamment peut-être des douleurs, etc. ? Est-ce que vous avez pu savoir quel impact ça avait le fait de porter ces sacs avec les doigts sur la santé des mains, par exemple... ?

Frédéric Michel : oui, il y a des impacts à partir du moment où, pendant une semaine, vous lancez la poubelle d'une même manière, vous commencez à avoir une douleur à l'épaule. J'observais progressivement qu'ils se positionnaient différemment, donc qu'il y avait différents types de mouvements afin d'éviter ça... ce n'était pas quelque chose de conscient. Dès qu'on ressentait une douleur d'emblée, on changeait de mouvement... Personnellement, moi qui n'étais pas habitué à ce type de travail, j'ai ressenti énormément de douleurs, mais je ne suis pas un bon élément de comparaison. Quand on discute avec eux, on se rend compte, au début, qu'ils ne vont pas dire que c'est difficile mais que c'est un peu dur. Si on interprète un peu, ça veut dire qu'au début c'est aussi le corps qui doit se former. Ils doivent apprendre les gestes pour limiter la pénibilité et se renforcer musculairement... Le jet de poubelle qui variait était très intéressant à ce niveau-là. Du fait même d'une douleur au corps, ils se positionnaient différemment pour lancer, pour solliciter une épaule ou l'autre épaule. Enfin, concernant la santé des mains, je n'ai pas récolté beaucoup d'informations.

Antoine Clairicia (médecin du travail) : qu'est-ce qui motive ces salariés à rester dans ce travail, outre le salaire ? Et deuxièmement : compte tenu des conditions de travail, qui sont extrêmement difficiles, comment expliquez-vous cette cohésion de l'équipe... ? Quand les conditions de travail sont difficiles, cela divise les gens, ça fait plutôt exploser le collectif. Là, on sent plutôt le contraire. Comment vous expliquez ce genre de chose ?

Frédéric Michel : cela me permet de répondre à une des questions à laquelle je n'ai pas répondu. Par rapport au salaire... c'est toujours assez relatif, mais ils sont payés, par mois, net, quelques centaines d'euros de plus qu'un éboueur classique. Effectivement, par rapport aux éboueurs qui travaillent pour les communes – ou en tout cas, en Belgique, on appelle ça les communes ; ici, ce sont des municipalités – ils ont un salaire plus important. C'est déjà un avantage, ils le disent, ce n'est pas quelque chose qu'ils ne savent pas. S'ils travaillent là, ils ont quelques centaines d'euros de plus. C'est quelque chose d'important. Ensuite, la deuxième question, ça ne les divise pas qu'il y ait une telle pénibilité du travail ? Je dirais que c'est vraiment ce qui les soude cette pénibilité forte. On se rend compte que, sur la tournée, il faut être avec ton collègue, qu'il faut s'entraider, il faut prendre le relais lorsqu'il y en a un qui est un peu plus fatigué que l'autre et ainsi de suite. Cette pénibilité, me semble-t-il, les renforce. Il y a peu de possibilités de division. Si on se divise, s'il y a des conflits entre les personnes, les tournées vont mal se dérouler puisqu'il n'y aura plus d'entraide. Chacun va travailler de son côté sans tenir compte de l'autre, on va arriver plus tard au travail, etc., et tout va se déliter progressivement...

Participant : ... c'est par rapport aux accidents de travail, aux accidents graves. Un par an, moi, je trouve que ça fait beaucoup. Alors, est-ce qu'en Belgique il n'y a pas une législation par rapport à ça ? Je suis assez étonné...

Frédéric Michel : la législation est similaire à celle de la France, il n'y a pas de grandes différences au niveau de la législation. C'est prévu à l'avance quand les inspecteurs viennent pour inspecter les camions. À ce moment-là, les travailleurs ont tous leur combinaison, ils ont tous leurs gants et ils se mettent en scène. Le patron les convoque (moi, je ne l'ai pas vécu) et il dit : « *voilà, demain il y a l'inspection qui passe, alors vous savez ce qu'il y a à faire...* ». En gros, ils font la tournée sur huit heures ; ils ramassent tranquillement en souriant aux passants... Donc, les inspecteurs ne voient pas du tout la réalité habituelle de travail. La direction se couvre aussi par les séances d'informations, qui sont assez régulières, sur la sécurité. On en a une à l'entrée et puis on en entend régulièrement tous les trois, quatre mois, que les travailleurs vont suivre une petite séance d'information d'ergonomie sur comment porter les choses lourdes, etc. C'est complètement en décalage avec la réalité...

Claire Tourmen (AgroSup Dijon) : cela me fait penser à un texte de Bourdieu, je me rappelle plus lequel, mais de mon souvenir il disait : « *dans les classes populaires, il y a une valorisation du capital puissance/physique...* » – comme vous l'avez dit, puisqu'on vend sa force de travail, et que, de toute manière, plus on augmente dans la hiérarchie des emplois, plus ça va être dévalorisé au

détriment d'autres formes de capital plus culturel, etc. Est-ce que cela se retrouve aussi dans leur appréhension de la vie, dans leurs loisirs ?

Frédéric Michel : effectivement, le capital physique, ou en d'autres termes la virilité, est quelque chose d'essentiel chez eux à la fois dans le travail et en dehors du travail. Être viril, c'est être des hommes. La dimension de virilité était omniprésente et était une valeur qui dépassait clairement la sphère du travail.

Toussaint Carilien (auditeur Cnam) : vous dites qu'il semble y avoir une différence physique entre vous et eux. Selon vous, quels ont été les critères qui ont conduit à votre recrutement ? Diriez-vous par exemple que c'est un recrutement par la mise à l'épreuve – on élimine les plus faibles – ou existe-t-il selon vous d'autres critères ?

Frédéric Michel : dans le groupe, on peut dire qu'il y avait deux catégories de chargeurs, les plus faibles et ceux qu'on appelle les « forces de la nature ». Ces derniers avaient plein de surnoms : il y avait « *Musclor* », par exemple. C'est eux qui faisaient passer l'initiation. Les plus faibles, quant à eux se débrouillaient. Pourquoi on a été pris ? Je dirais, qu'ils voient que tu donnes vraiment le maximum et que tu ne tiens pas des discours du style : « *j'en ai marre* », « *je vais remonter* » ou « *je n'en peux plus* »...

Toussaint Carilien : mais avant d'être envoyé sur le chantier ?

Frédéric Michel : oui. Alors ici, vu le *turnover* qui est important. Tu remettais un CV sur lequel, à mon avis, il n'y avait pas grand-chose dessus ; tu cherchais du travail, tu passais régulièrement à l'agence d'Intérim et tu disais que tu voulais un boulot physique, que tu aimais bien courir et que tu n'aimais pas être derrière un bureau... À partir de ce moment-là, tu avais des chances de passer à l'essai comme éboueur, puisque, vu le *turnover*, il y avait des demandes régulières. Donc, ce n'était pas trop difficile...

Daniel Rallet (Institut de recherche - FSU) : c'est la question de Bourdieu qui m'y fait penser : est-ce que, dans ce groupe, il y avait une base culturelle homogène ? Ou est-ce qu'il y avait des différences culturelles, par exemple des immigrés ou des sans-papiers ? Ou est-ce que leur esprit de groupe venait de leur culture propre ?

Frédéric Michel : c'était une base culturelle assez homogène. Ils étaient assez proches, ils ne vivaient pas très loin l'un de l'autre, ils se voyaient en dehors du travail, ils avaient les mêmes centres d'intérêt. Effectivement, ils avaient une base culturelle assez proche... Dans cette entreprise – je ne veux pas dire de bêtise –, mais il n'y avait pas de personne étrangère sans-papiers. C'était plus dans un milieu campagnard. C'étaient aussi des gens qui se connaissaient et qui avaient des relations entre eux en dehors du travail.

Serge Volkoff : c'est une remarque, et deux toutes petites questions. La remarque, c'est que, dans les études que nous avons pu faire dans des entreprises de collecte en France, personne jamais ne mettait les doigts dans les sacs par crainte des seringues. Ça c'était quelque chose que vraiment tous respectaient, qui se transmettait très vite. Comme quoi, voilà, on change de pays ou on change d'éléments de contexte et ce qui se transmet, même très tôt, ce n'est pas forcément la même chose. Il y avait vraiment la crainte... parce qu'en cas de piqure c'étaient des enjeux très, très compliqués, après pour eux de le dire ou de ne pas le dire, et, s'ils le disaient, il y avait une disposition absolument formelle obligatoire de batteries de tests, et nouveaux tests quelques semaines après entre lesquels pas d'activité sexuelle, ou autres... Donc, c'était quelque chose que beaucoup d'entre eux ne voulaient pas faire. Donc la hantise de la piqure... De même qu'en transportant les sacs quand c'étaient des tournées avec des sacs, la chose qu'on évitait – bien plus que le tour de rein ou autre – c'était par hasard d'avoir un sac qui vient heurter la jambe pour le cas où il y aurait juste une pointe de seringue...

Frédéric Michel : je vais tout de suite réagir à cette question. Cette crainte-là était présente. Il y avait déjà eu le cas de quelqu'un qui avait été piqué et il était dans la situation de ne pas très bien savoir ce qu'il fallait dire à la direction, puisque s'il portait des gants le problème aurait été différent... Cette crainte semblait être présente mais, dans le concret de l'activité, on ne le ressentait

pas comme quelque chose à laquelle ils faisaient attention. Très clairement, non. Mais, quand on en discutait, ils en parlaient comme de quelque chose dont ils avaient peur.

Serge Volkoff : parce que mettre les doigts directement même dans la partie haute du sac et sans gant, je suppose... Enfin, nous on ne l'a jamais vu, ni même imaginé... Mes deux petites questions. L'une sur la récupération hors travail : est-ce que ça fait partie des choses qui circulent comme conseil, comme transmission de savoirs, c'est, comment se comporter l'après-midi ou la nuit pour essayer d'être moins fatigué ? Est-ce que ça fait partie des choses que l'on apprend en se débrouillant par soi-même, ou des choses qui se disent dans la transmission des savoirs ? Et l'autre : cette histoire du lancer de sac, qui a l'air d'être extrêmement importante du point de vue de tenir une cadence et ne pas s'épuiser. J'essayais d'imaginer, à distance, comment ça, en admettant qu'on essaye de favoriser la transmission du savoir là-dessus, on pourrait le faire. C'est hyper compliqué quand même, si je comprends bien. Si on veut gagner de la distance, on est obligé de jeter depuis assez près du bord du trottoir, parce qu'on est en biais par rapport au camion, d'un certain point de vue on doit avoir intérêt à ce que le camion avance un peu pour que l'angle ne soit trop fermé... Vraiment, ça doit être quelque chose d'extrêmement subtil... On peut regarder les autres, essayer d'imiter les autres, mais, s'il fallait commencer à mutualiser des pratiques, c'est fin, fin comme affaire, et sans doute très important.

Frédéric Michel : je vais commencer par la deuxième question : c'était quelque chose de très compliqué puisque ça dépendait d'énormément de critères. Moi, j'y faisais attention. Cela dépend de la vitesse du camion, sinon vous allez la lancer à côté. Cela dépend aussi de la lourdeur du sac. Quand vous arrivez à un sac et que vous êtes très fatigué, il faut savoir doser exactement la force du lancer par rapport au poids du sac. Parfois, ça m'arrivait que je le prenais et je me rendais compte que je n'allais pas pouvoir le lancer parce qu'il était trop lourd. Donc, je devais avancer plus près du camion, tandis qu'eux, comme ils avaient une connaissance fine de la tournée, ils savaient qu'à telle maison il y avait deux ou trois sacs, que ça serait lourd. Le fait d'avoir réalisé à plusieurs reprises la tournée leur permettait d'anticiper. Ils savent, par exemple, qu'à telle ou telle maison les sacs sont lourds.

Par ailleurs, le lancer de sac est vraiment quelque chose de très compliqué. Les meilleurs arrivent à lancer de l'autre côté de la rue quand le camion avance. Donc, si vous avez une route à deux voies, c'est vraiment impressionnant... C'est toute une technique à apprendre et, moi, je ne suis pas du tout un spécialiste... Au fur et à mesure des tournées, on voit vraiment des différences « de niveaux de lancer de poubelle » entre les travailleurs.

La première question : rien ne m'a été dit à ce sujet. Me dire que « *je dois récupérer après le travail* » et que « *ce n'est pas facile et que je vais avoir besoin d'un temps de repos* » aurait explicitement mis en cause le principe de virilité. Comme c'est quelque chose qui n'est pas valorisé et pas accepté, ce sont des choses qui ne sont pas dites. Et, durant ces quelques mois, je n'ai eu aucun conseil sur ce point. Je rentrais, je dormais, je me réveillais et j'allais travailler.

Toussaint Carilien (auditeur Cnam) : depuis tout à l'heure je vous entends. Il y a une différence claire entre « je » et « eux ». Je voudrais savoir si, pendant que vous avez travaillé, que vous étiez avec eux, cette distinction était claire et nette. Ou y a-t-il eu des moments où la frontière entre le « je » et « eux » s'est un peu brouillée ?

Frédéric Michel : bien entendu. Ici, j'en parle cinq ans après. Ce n'est pas du tout la même chose. Quand on fait partie de ce groupe, il y a des sentiments qui se créent. Parfois, ce n'est pas évident au niveau de la distance professionnelle. On sait qu'il y a la recherche aussi. Effectivement, il y a eu un brouillage qui s'est créé à un moment donné mais quand on rédige, on arrive à prendre cette distance-là. Cependant, durant l'activité même, il y a eu du brouillage.

Participant : Je rebondis juste par rapport à ce que vous venez de dire entre le « je » et le « on ». Je pense que c'est une question de méthode. Au moment de la rédaction, est-ce que vous avez employé le « je » à un moment donné ? Ou est-ce que vous avez employé le « nous » général ?

Frédéric Michel : pour éviter la perte des informations, quand je rentrais comme j'étais vraiment exténué, j'enregistrais tout ce que j'avais entendu, vu, perçu, je déposais l'enregistreur et je dormais. Cela a été très utile par la suite. Après, on rationalise automatiquement des mécanismes

qui font évoluer nos points de vue. Ce journal de bord ou ce cahier journalier m'a vraiment permis après de démêler plus facilement le « je » du « nous ».

Je me suis aussi posé la question suivante : est-ce que je vais parler dans mon écrit scientifique avec le « je » ou le « nous » ? Quand c'était vraiment quelque chose qui me touchait ou un élément plus personnel, j'ai plus employé le « je ».

Chapitre 3

PLURALITÉ ET VARIABILITÉ DES FORMES DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE : UN ÉCLAIRAGE STATISTIQUE LONGITUDINAL

Alberto Lopez, statisticien, directeur du Centre d'études de l'emploi (au moment du séminaire)

Dominique Cau-Bareille : je vous propose maintenant d'écouter Monsieur Alberto Lopez statisticien/économiste et également directeur du Centre d'études de l'emploi après avoir été directeur scientifique au Céreq les années précédentes, et dont les recherches se sont plutôt centrées sur l'insertion professionnelle des jeunes. C'est à ce titre-là qu'il intervient aujourd'hui. Vous allez voir, nous sommes dans des univers différents. Mais, pour nous, c'est une volonté d'alterner des études plutôt micro avec des études plus macro qui nous permettent justement de saisir cette question de la transmission de manière différente.

Alberto Lopez : bonjour à tous. Alors, évidemment, par rapport à l'intervention précédente la transition va être peut-être un peu rude. Je vous prie de m'en excuser, par avance. Je voulais remercier le Créapt de m'avoir convié à cette présentation qui, en fait, me renvoie à des travaux que j'ai pu mener antérieurement au Céreq (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), où j'ai été pendant une petite dizaine d'années responsable du département qui produit des grandes enquêtes d'insertion, de cheminement en début de vie active... J'ai l'impression d'avoir beaucoup travaillé là-dessus sans avoir toujours eu le temps d'exploiter jusqu'au bout ce matériau. Donc, c'était pour moi l'occasion de revenir dans le passé, de prolonger aussi quelque chose que j'avais fait. Le point de départ, c'était quand le Créapt cherchait des intervenants pour donner une espèce de cadrage statistique sur les questions de nouveaux arrivants. Il y avait cette question d'insertion professionnelle et de fidélisation, des choses qui me rappelaient quelques travaux passés. Voilà comment je me suis retrouvé à préparer cet exposé. Le temps m'a un peu manqué, compte tenu de mes responsabilités, pour aller jusqu'au bout. J'espère que vous ne m'en tiendrez pas trop rigueur.

Alors, je vais vous parler de pluralité, variabilité des formes d'insertion professionnelle. Ce sera un éclairage statistique, comme il est indiqué dans le programme. *Grosso modo*, je vais commencer par une introduction, terme à terme, je vais essayer d'être assez progressif, et également d'être pédagogique sur l'aspect statistique. Je me suis contraint à ne pas mettre une seule goutte d'économétrie. Par contre, il y aura des représentations graphiques qui peuvent demander un petit peu de concentration. Après l'introduction suivront les questions d'outils d'observation des transitions et des cheminements. Ensuite, une analyse telle qu'on peut faire avec l'enquête « Génération 2004 » du Céreq « La pluralité des formes d'insertion professionnelle en France ». Et puis, la troisième partie, comme c'est prévisible, portera sur la variabilité de ces formes de l'insertion professionnelle.

Il faut peut-être prendre ces termes les uns après les autres. Il paraît intéressant de s'arrêter un petit moment sur le terme d'« insertion professionnelle », qui est un terme presque franco-français, parce que, dans d'autres pays, on parle de transition d'école à l'emploi et pas forcément d'insertion professionnelle. D'ailleurs, la traduction en anglais des termes « insertion professionnelle » n'est pas facile. Ensuite, je viendrai sur ce qui peut faire la pluralité et les sources de variabilité.

Alors, « insertion professionnelle ». C'est vrai qu'on peut prendre ça dans un premier temps par ce qu'on pourrait appeler les symptômes des difficultés d'insertion professionnelle. C'est-à-dire que l'on raccroche au surchômage des jeunes ou des débutants sur le marché du travail. Mais, en fait, il

Il y a pas mal d'autres « symptômes » entre guillemets, qui sont souvent relevés et raccrochés à ça. Je pense au sous-emploi avec principalement des jeunes qui sont à temps partiel alors qu'ils souhaitent travailler à temps plein, ou en tout cas travailler davantage. Je pense au terme de « déclassement » qu'on a vu fleurir dans les années récentes avec l'idée qu'on a un bas niveau d'emploi, ou de salaire, au regard du diplôme obtenu. Sur ce terme-là, on peut se demander si ce n'est pas une forme de sous-emploi des compétences. Après, un autre aspect, et le terme a été utilisé dans les deux présentations qui ont précédé, on a aussi la « précarité » ou l'« insécurité de l'emploi » avec, dans pas mal de cas, un statut provisoire et incertain.

Si on prend un petit peu de recul, si on essaye de voir les éléments d'historique sur l'émergence et la diffusion de ce terme d'insertion professionnelle... Il y a un petit ouvrage, qui reste un ouvrage de référence malgré son âge : Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (1995)², qui, là-dedans, comprend toute une partie qui rappelle que le terme « insertion professionnelle » dans les textes réglementaires, on date ça plutôt dans les années 1970 avec la première occurrence, de mémoire, qui est relevée. C'est 1972 dans quelque chose qui relève des clubs de prévention, qui sont censés faciliter l'insertion professionnelle. Mais, en fait, dans l'historique, la plupart des gens s'accordent sur le fait que dans les sphères plutôt politiques publiques, ce qui fait date est le Rapport Schwartz (1981)³, et qu'ensuite vont se greffer un certain nombre de choses. Là-dessus, il y a une approche assez intéressante dans un texte de Claude Dubar, qui montre comment cette « insertion professionnelle » est une construction sociale historique et une construction sociétale au sens où elle prend forme et elle apparaît en France dans une société avec des caractéristiques données. Je ne vais pas être trop long là-dessus, et je vous renvoie à la référence qui est là. Mais, *grosso modo*, ce qu'on retient avec Claude Dubar, c'est que le terme d'insertion professionnelle des jeunes ne peut s'expliquer historiquement qu'avec deux ruptures : la première, qui va séparer la sphère emploi et la sphère éducation, qui, en termes de déroulement de vie, va distinguer les deux sphères comme ayant une certaine indépendance. Et puis, la deuxième rupture, c'est celle qui va insérer une phase entre la sortie des études et le début de la vie professionnelle avec un contexte assez concurrentiel du marché du travail et un certain nombre de transformations.

On a pas mal d'éclairages de sociologues en lien avec toute la sociologie de la jeunesse. Il y a aussi des éclairages d'économistes sur cet aspect « insertion professionnelle ». Et, là-dessus, les économistes ont tendance à se raccrocher à un certain nombre de visions, de théories, de modèles qui permettent de situer l'interaction entre un processus, un cheminement et puis le marché du travail avec différentes hypothèses là-dessus. Il y a une vision qui, finalement, conduit à dire : le processus d'insertion, c'est ce qui va mener à une position stabilisée dans le système d'emploi. Alors que, justement, il y a une somme de positions instables qui se sont développées. Jean Vincens dans un article avait, de son côté, éclairé les choses avec le processus d'enquête d'emploi, avec une vision assez économiste de l'individu, et, *grosso modo*, si je schématise, l'idée c'est que, pendant un certain temps, on a une phase où l'individu est sur un investissement d'éducation, formation, qui se traduit en termes de retour quand il va occuper un emploi et, ensuite, il y a une recherche d'emploi qui va s'arrêter lorsque l'individu est stabilisé dans le sens où toute l'information qu'il a, l'amène à penser qu'il ne changera pas d'emploi de sitôt, et qu'effectivement c'est un emploi satisfaisant compte tenu des informations qu'il a. Je cite aussi la thèse de Jean-François Giret, qui a rassemblé un ensemble de postures d'économistes par rapport à l'objet « insertion professionnelle », qui est une thèse assez éclairante.

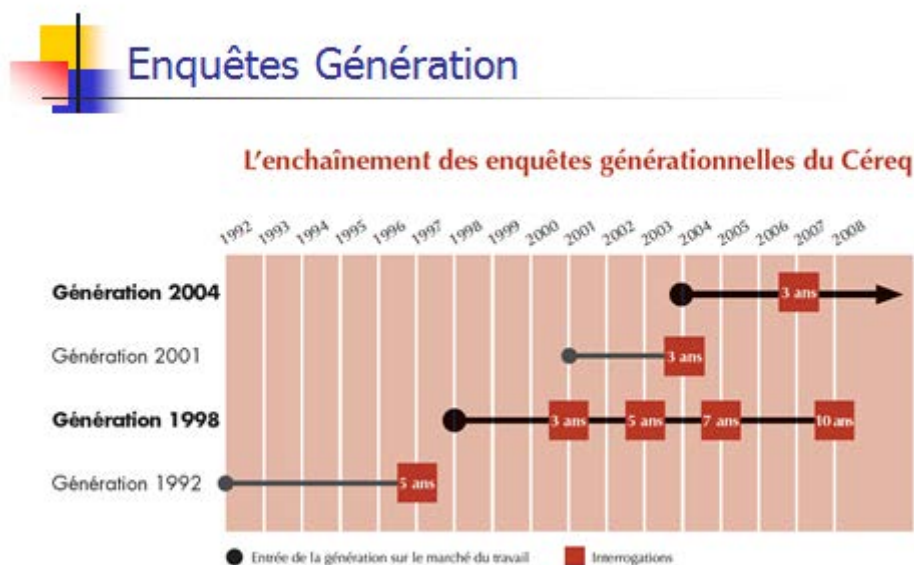
Maintenant, qu'est-ce qui peut faire la pluralité de l'insertion professionnelle ? La question, c'est par quelles étapes des jeunes passent-ils de l'école à la « situation d'emploi relativement stabilisé » ? Vous voyez que je reprends un peu le terme de Michel Vernières. Deuxième question :

² Chantal Nicole-Drancourt, Laurence Roulleau-Berger, 1995, *L'insertion des jeunes en France*, Paris, Puf, « Que sais-je ? », (2^e version corrigée, rééditée 1998 ; 3^e version corrigée, rééditée 2002 ; 4^e version corrigée, rééditée 2006).

³ Bertrand Schwartz, 1981, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation Française, septembre, 146 p.

est-ce qu'il y a un schéma unique ? Et, s'il n'y a pas de schéma unique, quelles sont les formes que prend la progression au fil du temps de cohortes ? Ou que prennent les cheminements individuels, au regard du processus d'insertion ? Une fois qu'on a identifié cela, après, on peut essayer de voir s'il y a plusieurs formes d'insertion. Ce qui apparaît assez rapidement, c'est comment ces formes varient suivant un certain nombre de caractéristiques individuelles : le sexe, les origines socioculturelles, les formations suivies, les diplômes obtenus. C'est sur la deuxième question que j'ai essayé de prolonger des travaux antérieurs. C'est : comment ces formes d'insertion évoluent dans le temps, sous les effets de quels facteurs ? Et l'autre aspect, c'est : comment ces formes d'insertion varient d'un pays à l'autre et avec quelles configurations ? Je serai particulièrement bref sur cette partie. Je me contenterai de citer quelques travaux.

Avant d'en venir aux analyses basées sur sources statistiques, on peut présenter les sources statistiques existantes, les choix méthodologiques et les représentations graphiques qui vont être utilisées. Sur les sources statistiques qui permettent d'éclairer cette transition d'école à l'emploi, ou cette insertion professionnelle, j'ai mis en tête les enquêtes « Génération » du Céreq, parce qu'elles sont privilégiées dans mon exposé. C'est du suivi de cohortes de sortants de formation initiale avec un calendrier assez fourni. La notion de « formation initiale », c'est l'idée que, dans les âges de la vie, on a une première formation assez dense au départ, et qu'après on peut avoir de la formation mais de manière un petit peu plus diluée. Ensuite, il faut le traduire en termes de définition précise, etc., compte tenu qu'il existe des formes dans lesquelles on ne sait pas très bien si on est encore en formation ou si on a déjà un pied dans l'emploi, par exemple, avec toutes les situations d'alternance. Là-dessus, il y a des conventions qui ont été retenues, notamment pour les bilans formation-emploi, qui font que, lorsqu'on est en situation d'apprentissage avec un contrat d'apprentissage à la suite d'une scolarité, on est encore réputé en formation initiale et on n'en sortira qu'une fois sorti de l'apprentissage.



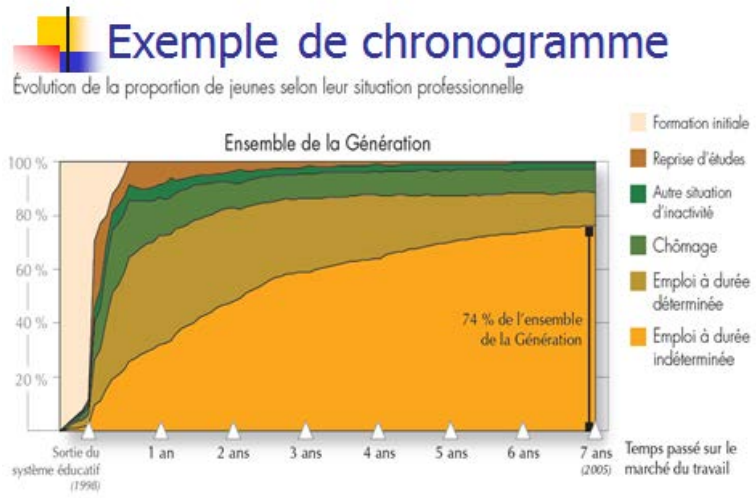
Une autre source statistique, ce sont les enquêtes annuelles sur l'emploi, qui sont devenues trimestrielles, qui sont menées par l'Insee ou, si on prend le niveau européen, les *Labour Force Surveys*, qui sont menées par les instituts de statistiques et dans lesquelles on a la situation professionnelle cette fois-ci de l'ensemble de la population de plus de 15 ans avec, également, non seulement une situation ponctuelle mais, dans le cas français, un calendrier sur un an – plus sommaire –, qui permet de faire un certain nombre de choses, et d'avoir un petit peu de

longitudinal. Il y a d'autres sources, *l'Enquête formation qualification professionnelle* avec un calendrier de cinq ans dans la dernière enquête, et le panel DADS (déclarations annuelles de données sociales) – avec des échantillons de salariés qui sont suivis sur du très long terme. C'est un panel issu de sources administratives qui vient du fait que, pour chaque salarié, les employeurs transmettent des données, et puis vous avez également le panel européen, qui a pu être utilisé notamment par l'OCDE dans le dernier Rapport sur l'emploi des jeunes.

Je vais surtout parler des enquêtes « Génération ». Vous avez, là, dans cette diapositive quelque chose qui n'est même pas à jour... dont je vais vous indiquer les prolongements. En gros, le principe des enquêtes « Génération », c'est qu'on prend une cohorte de sortants de formation initiale à une année donnée. Par exemple, commençons par la « Génération 2004 », puis on l'interroge une première fois, trois ans après cette sortie de formation initiale, en 2007, en l'occurrence. Là, ce que montre le graphique, c'est que suivant les générations on va avoir, ou non, des ré-interrogations des jeunes qui ont été interrogés à trois ans la première fois. L'exception qui confirme la règle, c'est la « Génération 1992 » qui est tout à fait en bas, parce que c'était la première enquête qui a été menée de ce genre-là, première enquête non pas longitudinale du Céreq, mais première enquête qui prenait l'ensemble des niveaux de formation. Parce qu'un des défis de ces enquêtes, c'est de prendre l'ensemble des sortants, que ce soit des sortants de collège, qui sortent de 3^e sans même avoir le brevet, jusqu'à des gens qui sortent de doctorat, diplômés... Il y a toute la palette de tous les segments de formations initiales en France, qui sont pris en compte dans cette enquête. Pour préciser les choses, en gros, la première interrogation à trois ans est une interrogation à la fois sur la situation actuelle, mais comprend, je le reprecise, un calendrier professionnel qui relate l'ensemble des emplois dans lesquels sont passés les jeunes depuis leur sortie de formation initiale. Sur les choix méthodologiques, on voit bien que, dans les analyses, on a un choix important sur lequel il y a des discussions... On peut regarder un déroulement selon l'âge, donc des générations d'âges, ou on peut avoir des cohortes de sortants de formation initiale... J'indique ça, parce que, suivant les sujets, il n'est pas toujours évident que les cohortes de sortants de formation initiale soient l'angle de vue le plus adapté. Dans les analyses, on peut aussi dire qu'il faut toujours savoir si on est plutôt dans l'analyse de trajectoire de groupe ou dans l'analyse de disparité de trajectoires d'individus. On n'utilise pas toujours les mêmes outils, et on n'obtient pas toujours la même vision des choses. Autre élément, aussi, c'est que, quand on regarde les trajectoires, on peut s'intéresser à la forme d'une trajectoire avec sa succession d'états, mais on peut aussi s'intéresser aux fréquences de transition d'un état à l'autre, ce qui peut donner des choses différentes. Il y a des représentations graphiques associées à tout ça. Pour examiner une cohorte, on peut prendre ce qu'on appelle une courbe de survie. Une courbe de survie, c'est toujours quelque chose d'un peu curieux parce que, quand on prend comme référence l'état au moment de l'accès à l'emploi, la courbe de survie, c'est un peu ceux qui n'accèdent pas à l'emploi. C'est une survie un petit peu spéciale, souvent faite comme vous le verrez dans l'exposé... Moi, j'inverse plutôt le graphique pour avoir un taux de personnes qui ont accédé à l'emploi, une espèce de taux d'insertion un petit peu plus en phase avec les perceptions courantes.

Ensuite, on a l'usage de chronogrammes – j'en fais grand usage – j'expliquerai un petit peu ce que c'est sur un exemple, juste après. On peut avoir des courbes sur l'évolution du rythme des transitions, admettons entre l'emploi et le chômage, comme on le verra plus loin. Ça, c'est pour quand on veut examiner une cohorte, un groupe. Quand on veut examiner la diversité des trajectoires entre individus, on utilise des outils un petit peu sophistiqués comme des classifications automatiques de trajectoires illustrées par des chronogrammes, et on a une classification qui est opérée entre les individus. Et puis, on peut avoir des classifications qu'on appelle l'analyse neuronale qui peuvent conduire à des cartes de Kohonen, qui vont présenter une palette assez large de situations, parce que, lorsqu'on fait des types, ça sous-entend souvent qu'on a des types de trajectoires, et les gens qui suivent ces types-là de manière assez schématique... Quand on travaille depuis un certain temps sur ce matériau longitudinal, on s'aperçoit que les types ne sont pas toujours stables, que les classifications ne conduisent pas toujours à des choses complètement

stables. Et puis, il y a des choses assez tranchées, mais il y a aussi des continuités assez fortes entre les différentes formes de trajectoires poursuivies.



L'utilisation des chronogrammes. Ici, vous avez l'ensemble de la génération sortie en 1998, et qui a été suivie sur sept ans. Et un chronogramme, c'est simplement un graphique qui permet d'illustrer l'évolution de la situation de la cohorte, du groupe, et sa répartition entre, ici, six états qui sont : [reprise d'études] [autre situation inactivité] [chômage] [emploi à durée déterminée] [emploi à durée indéterminée] [formation initiale]. Si vous prenez ce chronogramme tout à fait à droite, vous voyez qu'il y a 74 % à sept ans de vie active – 74 % de la génération qui est en emploi à durée indéterminée, à peu près 12 % à 14 % qui sont sur un emploi à durée déterminée et à peu près 10 % au chômage, puis une petite fraction en situation d'inactivité, etc. Ça, c'est la situation finale. Vous voyez que la situation initiale, c'est 100 % de la génération qui était en formation initiale au départ. C'est logique. Si on prend les choses à un an, on a une répartition de la génération entre les différents états qui donnerait beaucoup plus de poids à l'emploi à durée déterminée, au chômage, et moins de poids à l'emploi à durée indéterminée. En gros, on a la progression schématisée sur l'ensemble de la génération.

Exemple de courbe de taux de transitions

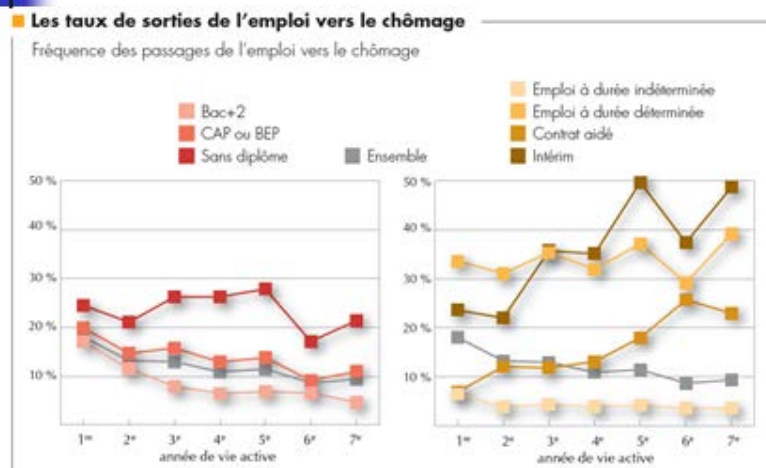
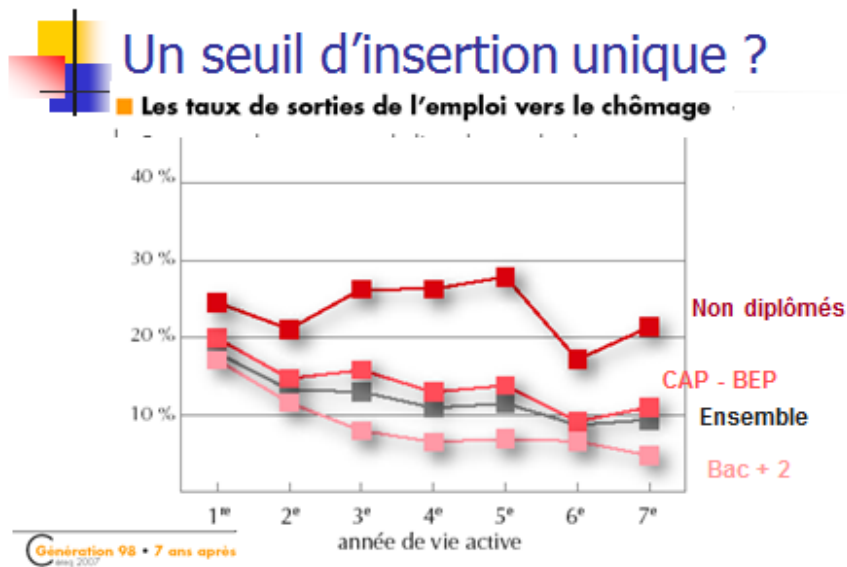


Illustration d'une courbe de transition, vous avez des fréquences de passage de l'emploi vers le chômage, et vous avez une courbe pour l'ensemble (en gris) suivant le niveau de diplôme. Cela permet de voir que, pour la première année de vie active, les passages de l'emploi vers le chômage représentent 20 % de la population, et qu'on arrive, la sixième année, à près de 10 % pour l'ensemble de la génération (en gris). Ça montre, suivant les niveaux de diplômes, que les fréquences de sorties de l'emploi vers le chômage sont très très différentes. Et, non seulement, elles sont différentes mais, pour des « sans-diplômes », au lieu de descendre, ces taux de transition des sorties de l'emploi vers le chômage sont remontés la troisième année de vie active, et ils se sont maintenus à un niveau assez élevé pour finir par chuter à la sixième année de vie active. À droite, vous avez des taux de transition suivant le type de contrat sur lesquels sont les individus. Et, effectivement, autant sur la courbe (grise) de l'ensemble, vous avez cette diminution du taux de sorties de l'emploi vers le chômage ; autant si vous prenez les intérimaires, vous allez avoir une fréquence qui est plutôt croissante au fil du temps. Je ne rentre pas dans les explications. C'est simplement pour fixer quelques résultats associés à cette représentation.

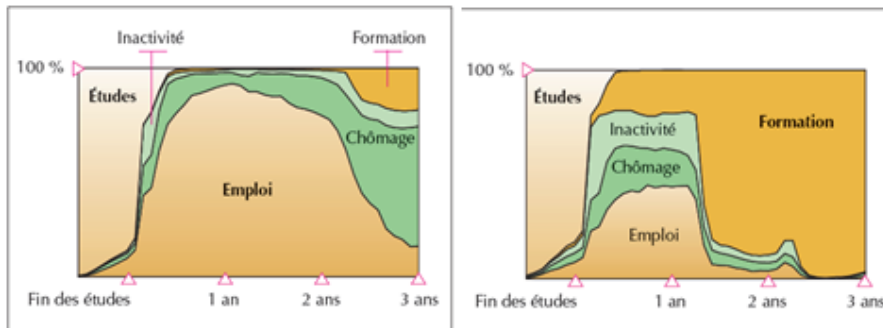
Maintenant, rentrons dans l'analyse de la pluralité des formes d'insertion. Il est clair qu'avec le matériau statistique on ne va pas rentrer forcément dans une analyse aussi approfondie que celle qu'on a pu avoir sur les éboueurs, ou qu'on pourrait avoir par les analyses biographiques. Donc, la question, c'est de savoir ce qu'on privilégie, quand on veut regarder ces modes d'insertion. Ici, dans ce travail, ce qui a été privilégié, c'est la continuité en emploi, les contrats de travail ou le statut, et puis la durabilité du lien avec l'employeur ou les employeurs successifs. Il est clair que, dans les analyses, nous sommes incités à prendre en compte des éléments de la qualité de l'emploi, et notamment les questions de sous-emploi, de niveau d'emploi et de salaire. Donc, elles seront regardées mais en mineur par rapport aux premières. Et puis, on reviendra au final sur cette appréhension des formes d'insertion, puisque, pour ma part, je considère que c'est plutôt une étape dans l'analyse qu'autre chose. Si on veut avoir en termes de statistiques un chiffrage des différents modes de stabilisation en emploi ou d'insertion, il faut évidemment qu'on règle la question du seuil de l'insertion, c'est-à-dire à partir de quel moment on va considérer qu'on est inséré ou pas inséré. Pour une cohorte, on a un point de repère, l'inflexion sur les chronogrammes ou sur les régimes de transition sur le marché du travail, c'est-à-dire quand on arrive à un taux d'emploi qui se stabilise à peu près, ou qui va suivre les fluctuations conjoncturelles et qui va se rapprocher de la population active, on va considérer que la cohorte est insérée. Même chose sur les transitions. La question, c'est : quand on passe de la cohorte à l'individu. Pour un individu, on serait tenté de dire, quand la probabilité de rompre significativement... la continuité d'emploi devient proche de celle de la population générale avec les caractéristiques à peu près égales.

En réalité, quand on y réfléchit... Il y a même des économistes qui arrivent à douter du fait qu'on puisse dire d'un individu : « *il est inséré ou pas* ». Mais on est obligé de se poser cette question-là, et de la régler si on veut aller, au moins provisoirement, sur une analyse des modes d'insertion de stabilisation en emploi. Tout de suite, quand on regarde les éléments, l'idée qu'il y ait un seuil d'insertion unique n'est pas si évidente que ça, même au niveau d'une cohorte. Là, je reprends le même graphique que tout à l'heure, suivant que je considère la courbe qui est au-dessus de l'emploi à durée indéterminée, c'est-à-dire l'ensemble du taux d'emploi, ou que je considère la courbe qui concerne l'accès à un emploi à durée indéterminée, c'est-à-dire la part de la cohorte qui est en emploi indéterminé, que ce soit CDI ou fonctionnaire – je ne dirai pas la même chose. C'est-à-dire que, dans le premier cas, je vais dire : là, la courbe s'est aplatie à partir de la deuxième, troisième année, et, si je considère l'emploi à durée indéterminée, je ne sais même pas si, au bout de sept ans, je peux considérer que la cohorte est insérée. C'est une première illustration.



Réversibilité de transitions

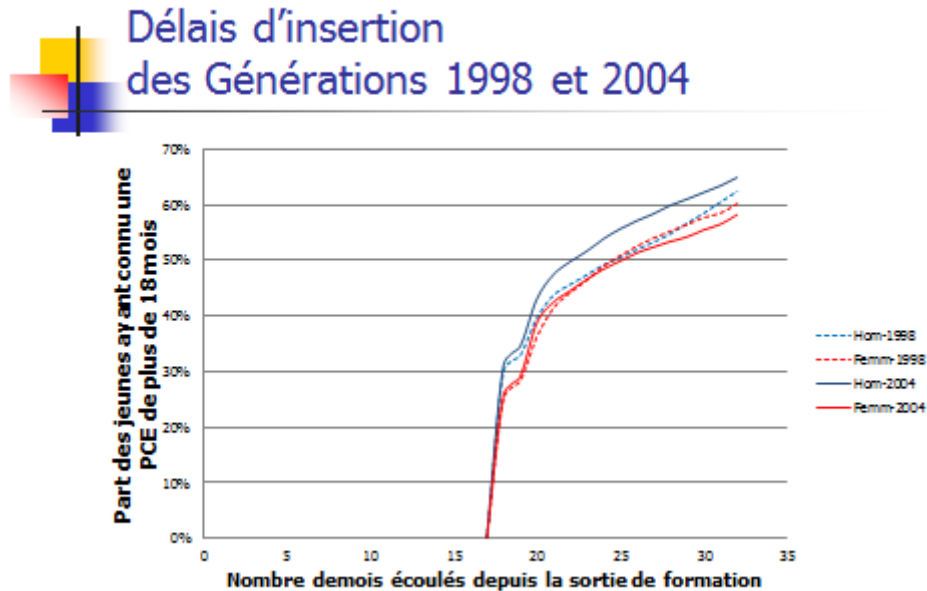
Décrochage de l'emploi (8%) Retour en formation longue (4%)



Génération 2004

En revenant sur le même graphique, vous voyez bien que, là, si je dois donner un seuil d'insertion à partir de la courbe d'ensemble... je vais peut-être m'aventurer à dire qu'à partir de la sixième, septième année, ça y est, on est à peu près dans une zone où les taux de sorties d'emploi vers le chômage se sont stabilisés ou sont relativement faibles ou en tout cas rejoignent le niveau de la population active. Oui, mais... si je m'intéresse aux non-diplômés, je ne sais plus trop ce que je vais dire. Je ne suis plus sûr qu'en réalité les choses soient vraiment stabilisées, y compris, à la septième année. J'en rajoute encore sur cette critique... C'est une approche un peu critique du seuil d'insertion. Quand on fait des classifications automatiques, on a un certain nombre de trajectoires types qui ressortent, et, parmi ces trajectoires types, on a deux types de trajectoires sur lesquelles la question de la réversibilité est clairement posée. Là (en regardant sur le chronogramme), vous avez un type de trajectoire qui regroupe à peu près 8 % des individus sur lesquels on peut se dire que, si je m'étais arrêté au bout de la deuxième année, j'aurais dit : « *eh bien, ça y est, ils sont insérés* ». Mais, si je vais jusqu'à trois ans, eh bien, ils sont repassés ou en formation ou au chômage, et en inactivité pour certains. Même chose sur le graphique de droite. Il y a des individus qui font un

retour en formation longue, c'est-à-dire qu'après avoir franchi le pas pour aller vers le marché du travail, à peu près une année, en tout cas pour la plupart d'entre eux, là, ils reviennent en étude ou en formation. Donc, là aussi, on voit très bien les difficultés que pose la définition d'un seuil d'insertion.



Alors, pour cette présentation-là, tout en relativisant cela et en prenant ça comme un outil de travail provisoire, j'ai quand même retenu le seuil des dix-huit mois. Alors, le seuil de dix-huit mois, il a été retenu pour une raison assez simple... En règle générale, quand on est chez un employeur et qu'on y reste dix-huit mois, y compris avec un contrat à durée déterminée, au dix-neuvième mois théoriquement, le contrat à durée déterminée passe en CDI. Alors, évidemment, des exceptions ne manquent pas, on le verra assez vite. Mais c'est un repère que donne le droit du travail, ce seuil de dix-huit mois. Donc, nous sommes assez tentés de reprendre ce seuil-là pour effectivement fixer un seuil, et se dire finalement ça devrait – je dis bien : « ça devrait », je mets bien au conditionnel – « ça devrait être » un seuil de stabilisation en l'emploi, si je regarde la part des jeunes qui vont avoir ces dix-huit mois de continuité d'emploi. Donc, je définis provisoirement comme insérés des jeunes qui ont une première période continue d'emploi de plus de dix-huit mois. Vous avez, en bleu, les hommes et, en rouge, les femmes. Et on remarque, tout simplement, que les courbes de 2004 avant les dix-huit mois... En abscisse, on a le nombre de mois écoulés depuis la sortie de formation initiale – évidemment, avant dix-huit mois, il ne peut y avoir personne par définition, et cette courbe elle monte tout de suite. En fait, il y a une proportion d'individus qui, au dix-neuvième mois, sont effectivement dans le critère. Ça veut dire que, dans la cohorte, on a un cas de figure qui rassemble au moins 30 % des individus dans lequel l'accroche à l'emploi se fait en continuité par rapport aux études. Après, cela monte plus lentement. Alors, on peut voir le verre à moitié vide et le verre à moitié plein. Là, j'ai illustré le verre à moitié plein. Le verre à moitié vide, c'est qu'en bout de course, au trente-deuxième mois, on n'est pas encore arrivé au 100 %, loin de là. Donc, on est sur un schéma d'insertion qui est progressif.

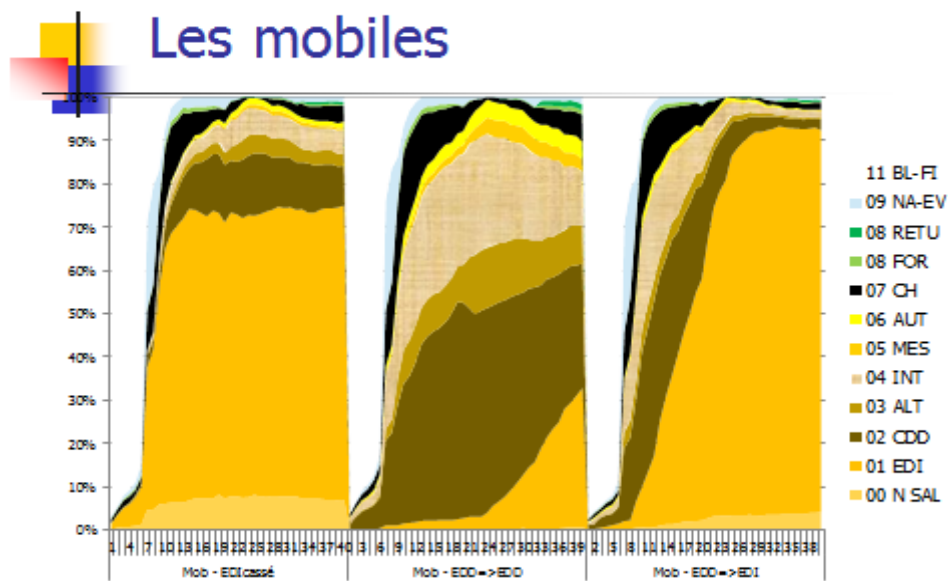


En prenant cette construction au regard des individus, et en regardant ce qui se passe les dix-huit premiers mois de continuité d'emploi... Après, en fonction des contrats, on peut distinguer ces cas de figure. Dans un premier des cas de figure, qui sont les jeunes non insérés après trois ans de vie active, on a 34,4 % des jeunes qui n'ont pas connu cette continuité d'emploi de dix-huit mois. Cela fait quand même un tiers – ce qui n'est pas rien. Cela signifie que la durée des trois ans est finalement une durée assez courte pour observer les cheminements, et notamment le processus d'insertion professionnelle. Petite parenthèse là-dessus, parmi mes regrets j'aurais souhaité une ré-interrogation à cinq ans sur la « Génération 2004 » (malheureusement, le fichier n'était pas disponible). Donc on se contentera de cette analyse qui est plutôt à une date un peu prématurée. Il reste que ce n'est pas inintéressant de regarder ce qui s'est passé sur ceux qui se sont insérés. Il y a en gros deux schémas. Le premier schéma est un schéma sédentaire où les jeunes sont restés chez le même employeur pendant les dix-huit premiers mois, et le deuxième schéma avec des jeunes qui sont mobiles, c'est-à-dire des jeunes qui ont obtenu cette continuité d'emploi mais en changeant d'employeur une fois ou plusieurs fois. Si on prend les proportions, le premier schéma, qui est celui de référence, c'est celui où le jeune est arrivé, il a été embauché en emploi à durée indéterminée, il y est resté, et cela représente 5,5 % de la cohorte. Après l'atteinte d'un CDI ou d'un EDI, qui s'est faite en cours de route mais chez le même employeur, et c'est sans doute le point qu'il faut vraiment retenir, c'est qu'il y a des jeunes qui restent en emploi à durée indéterminée chez le même employeur pendant dix-neuf mois ou plus. Cela correspond forcément à une situation un peu spécifique au regard de la règle principale du droit du travail... de droit commun en quelque sorte. Alors, du côté des mobiles, il y a des jeunes qui sont partis de chez le premier employeur sur un emploi à durée indéterminée. Donc, la rupture de contrat à durée indéterminée, c'est quelque chose qui existe. Et, j'irais même plus loin, on se rend compte... Alors, l'exemple des éboueurs peut permettre de le comprendre. C'est qu'on peut très bien être embauché en emploi indéterminé mais rencontrer des conditions de travail telles qu'effectivement des jeunes renoncent et finalement cassent d'eux-mêmes le contrat. Il existe aussi des cas de fermeture d'établissements, etc. Il y a aussi, et là c'est un cas de figure un petit peu plus classique, des jeunes qui ont quitté le premier employeur sur un emploi à durée déterminée et qui finissent par un emploi à durée indéterminée. Et puis, vous avez après des jeunes qui, effectivement *grosso modo*, sont sur l'emploi à durée déterminée, ont un schéma de mobilité sur emplois à durée déterminée.

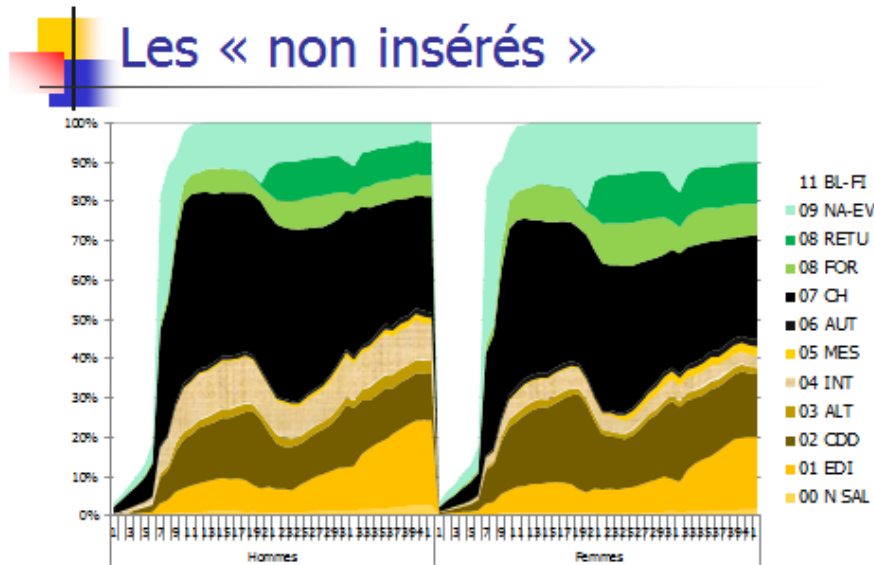
Alors, je ne vous donne pas le détail des proportions, mais s'il faut ne retenir de ces chiffres qu'un seul, c'est sans doute celui des 15,5 % de ceux qui sont restés en emploi à durée déterminée. Je vous

ai promis pas mal de chronogrammes. Là, vous en avez un certain nombre. Cela illustre finalement sous forme chronogramme les évolutions des différents groupes qui sont arrivés directement en emploi indéterminé chez le premier employeur. On voit qu'il y a un petit mouvement avec des jeunes qui ressortent de l'emploi, mais c'est d'ampleur assez limitée. Ensuite, dans le chronogramme du milieu, sont représentées les trajectoires du groupe de ceux qui, chez un même employeur, sont passés de contrat à durée déterminée à un emploi à durée indéterminée, c'est donc une situation qui se stabilise, et puis vous avez la fameuse figure de jeunes qui restent chez un employeur à durée indéterminée. Ce chronogramme-là, à partir du moment où il va au-delà des dix-huit premiers mois chez l'employeur, il permet de voir que, dans cet ensemble, il y en a qui passent en emploi à durée indéterminée. C'est pour ça que vous voyez tout à fait en bas une tache jaune clair qui monte. Effectivement, il y a des accès à l'emploi à durée indéterminée plus tardifs... Une des explications à cela, il peut y avoir des jeunes qui sont sur des contrats soit de professionnalisation, soit des contrats de qualification, qui sont des contrats qui dépassent les dix-huit mois et à la suite desquels le jeune peut intégrer l'entreprise. Il est possible aussi, et on trouve là-dedans un certain nombre de jeunes qui sont en intérim.

L'intérim, c'est la tâche 04, le tramé, ce qui est le plus développé à gauche. D'ailleurs, si j'éclatais ce groupe en deux, entre hommes et femmes parce qu'il faut souvent faire des analyses sexuées sur ces affaires-là... En fait, l'intérim, c'est beaucoup des hommes, et les femmes seraient plutôt sur des contrats à durée indéterminée.



Alors même chose pour les mobiles, on retrouve des choses qui font écho à la diapo précédente. Ceux qui restent en emploi à durée déterminée – une part de l'intérim qui n'est pas négligeable – et, en bout de course, il y en a quand même qui passent en emploi à durée indéterminée. Le processus n'est pas achevé au bout de dix-huit mois. Alors, là, comme ils changent d'employeur, c'est clair, cela peut se faire par un énième changement d'employeur. Le passage d'emploi à durée déterminée vers l'emploi à durée indéterminée, qui est tout à fait à droite. Finalement, c'est une courbe qui ressemble pas mal à celle qui était dans la diapo précédente, quand les jeunes restent chez le même employeur, et sur la courbe la plus à gauche avec une mobilité où il y avait un EDI qui a été interrompu. Eh bien, la grande majorité va rester en emploi à durée indéterminée, à peu près 70 % sont dans ce schéma-là ; par contre, il y a à peu près 20 à 30 %, qui, au bout de la période d'observation, se retrouvent en emploi à durée déterminée, même s'ils ont pu passer par l'emploi à durée indéterminée à un moment donné.



Ça, c'est une illustration des « non-insérés » en termes de chronogramme. La tâche noire du chômage, je ne ferai pas de commentaire là-dessus, mais c'est pour montrer que, par le processus, on n'a pas forcément affaire, ici, à ce qu'on peut appeler des exclus, des jeunes qui vont connaître une désaffiliation, etc. On voit bien que le processus est encore en cours. Cela se voit à travers la part des jeunes qui sont en emploi, et même en emploi à durée indéterminée qui augmente en fin de période. Tout cela est intéressant – différence homme/femme – cela se voit à travers l'inactivité des jeunes qui ne sont ni au chômage, ni en formation, ni en reprise d'études, etc. Là-dessus, on trouve, notamment chez les femmes non diplômées ou peu diplômées, encore des schémas dans lesquels l'inactivité va prendre une place importante en début de vie active.

| | 1-Premier emploi- début | 1-Premier emploi- fin | 9-Dernier emploi-début | 9-Dernier emploi- fin |
|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Part des temps partiels (en %) | | | | |
| Séd - EDI=>EDI | 16 | . | . | 9 |
| Séd - EDD=>EDI | 13 | . | . | 8 |
| Séd - EDD=>EDD | 25 | . | . | 15 |
| Mob - EDD=>EDD | 18 | 16 | 14 | 12 |
| Mob - EDD=>EDI | 16 | 15 | 10 | 6 |
| Mob - EDIcassé | 24 | 18 | 12 | 8 |
| Taux de déclassement (en %) | | | | |
| Séd - EDI=>EDI | 23 | | | 21 |
| Séd - EDD=>EDI | 30 | | | 26 |
| Séd - EDD=>EDD | 26 | | | 25 |
| Mob - EDD=>EDD | 39 | 39 | 33 | 33 |
| Mob - EDD=>EDI | 43 | 43 | 25 | 24 |
| Mob - EDIcassé | 26 | 26 | 21 | 19 |

Alors, ici, quand on s'intéresse à ce qui peut relever du sous-emploi, ou du déclassement, dont je parlais tout à l'heure... Quand on compare les différents types de trajectoires, on s'aperçoit – si je prends les parts de temps partiel – que le temps partiel est très élevé du côté de ceux qui restent chez un même employeur en emploi à durée déterminée. Nous sommes tentés de dire qu'on est, là, dans un schéma qui a tendance à voir un cumul entre ce statut non stable, *a priori* non stable, et des formes de sous-emploi... Sur les 25 %, en fait les deux tiers, c'est-à-dire à peu près 17 % sont en emploi à temps partiel contraint, c'est-à-dire, souhaiteraient avoir un emploi à temps plein. Cela permet de voir quand même que les choses ne sont pas bipolaires, ceux qui sont en mobilité, qui ont cassé un emploi à durée indéterminée, ils étaient en temps partiel dans un quart des cas..., ce qui donne un élément d'explication possible, du fait que l'emploi à durée indéterminée se soit cassé, puis effectivement, quand on prend le début du dernier emploi, on est avec des taux de temps partiel plus faibles.

Sur les taux de déclassement, je ne rentre pas dans la définition. Mais, en gros, avec une table de correspondance on détermine le pourcentage de jeunes qui ont un emploi inférieur à ce qui serait un emploi en correspondance avec leur niveau de formation. On voit que ce taux de déclassement est assez élevé chez ceux qui sont des mobiles, donc en emploi à durée déterminée. C'est de ce côté-là qu'on trouve le taux de déclassement le plus élevé. Il y en a un peu sur ceux qui font le passage en mobilité de l'emploi à durée déterminée vers l'emploi à durée indéterminée, mais cela s'estompe en fin de période.

| Mob - EDD=>EDD | | | | Mob - EDD=>EDI | | | | Mob - EDIcassé | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Secteur-taille | 1- Premier emploi | 9- Dernier emploi | delta | Secteur-taille | 1- Premier emploi | 9- Dernier emploi | delta | Secteur-taille | 1- Premier emploi | 9- Dernier emploi | delta |
| Industries -GE | 18,5 | 17,3 | -1,2 | Industries -GE | 11,4 | 6,8 | -4,6 | Services -PME | 26,6 | 20,8 | -5,8 |
| Services -TPE | 10,2 | 9,2 | -1,0 | Services -GE | 18,2 | 16,6 | -1,6 | Construction -TPE | 6,8 | 4,7 | -2,1 |
| Industries -TPE | 2,8 | 1,8 | -1,0 | Agriculture | 3,0 | 1,7 | -1,2 | Services -TPE | 23,2 | 22,0 | -1,2 |
| Industries -PME | 6,7 | 5,9 | -0,8 | Construction -TPE | 3,9 | 3,3 | -0,6 | Services -GE | 17,3 | 16,2 | -1,1 |
| Services -GE | 18,2 | 17,5 | -0,8 | Industries -PME | 5,5 | 5,5 | 0,0 | Industries -TPE | 3,3 | 2,6 | -0,7 |
| Construction -PME | 5,2 | 4,6 | -0,6 | Construction -GE | 2,8 | 2,9 | 0,1 | Agriculture | 2,4 | 1,9 | -0,5 |
| Agriculture | 1,8 | 1,2 | -0,5 | Industries -TPE | 2,3 | 2,6 | 0,3 | Construction -PME | 5,0 | 4,7 | -0,3 |
| Construction -TPE | 3,1 | 2,7 | -0,4 | Services -PME | 20,0 | 20,9 | 0,9 | Industries -PME | 3,9 | 4,7 | 0,8 |
| Services -PME | 14,9 | 14,6 | -0,3 | Construction -PME | 3,9 | 4,8 | 0,9 | Construction -GE | 0,8 | 2,2 | 1,4 |
| Construction -GE | 2,6 | 3,5 | 0,9 | EMPLOYEUR PUBLIC | 12,7 | 15,2 | 2,5 | Industries -GE | 2,2 | 4,6 | 2,4 |
| EMPLOYEUR PUBLIC | 14,6 | 20,3 | 5,7 | Services -TPE | 15,5 | 19,2 | 3,7 | EMPLOYEUR PUBLIC | 7,2 | 15,1 | 7,9 |
| TOTAL | 100 | 100 | | TOTAL | 100 | 100 | | TOTAL | 100 | 100 | |

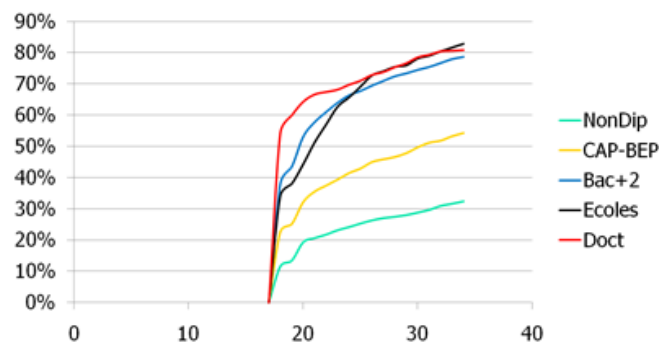
En fait, ce qui est intéressant, c'est de voir comment tout ça se passe en termes de circulation d'un secteur à l'autre... Ce qu'on voit d'abord, c'est que la propension à suivre un mode d'insertion plutôt qu'un autre est très différente d'un secteur d'activité à un autre. Et aussi, ce qui rentre en compte, c'est la taille des entreprises. *Grosso modo*, les gens qui restent en emploi à durée déterminée chez un même employeur c'est quelque chose qui se trouve beaucoup... Alors, c'est un peu attendu, du côté de la Fonction publique, des employeurs publics, de certains employeurs publics peut-être même, mais on va le trouver aussi, quand on prend le cas notamment des garçons, dans un certain nombre de secteurs industriels, par exemple, l'automobile, etc., où l'on a de l'intérim prolongé, cela existe bel et bien. Alors, ce qui est illustré, c'est autre chose, c'est les circulations... Comment, en fait, les types de trajectoires qu'on a relevés sont connectés avec des circulations d'un secteur à un autre. Ce qui est intéressant et pointé dans cette diapo, si je prends le cas des très petites entreprises de services, les trajectoires de mobilité où les jeunes restent en

emploi à durée déterminée (on part plus tôt dans ce secteur), c'est plutôt un secteur de passage, ou en tout cas répulsif. Par contre, les mobilités d'emploi à durée déterminée vers l'emploi à durée indéterminée, ça va être un des secteurs vers lequel les jeunes ont tendance à aller. On retrouve la même chose en ce qui concerne les grands établissements et l'industrie. Alors, il y a des constantes. Par exemple, dans les mobilités, l'employeur public est une figure attractive et stable. Cela permet de revenir sur la question de savoir jusqu'à quel point, dans les différents types de modes de stabilisation, on est vraiment stabilisé et inséré. Je ne vais pas commenter l'ensemble mais simplement pointer le fait que les sédentaires qui restent en emploi à durée déterminée, on a un ensemble d'indicateurs qui laissent penser que la stabilisation n'y est pas... En fin de période d'observation, ils sont moins en emploi que les autres. Ils ont pour un certain nombre quitté la même entreprise ; ils se retrouvent plus que les autres en temps partiel contraint ; ils déclarent plus fréquemment que les autres ne pas se réaliser professionnellement et rechercher un autre emploi, et, quand on leur demande quelle est leur priorité, massivement, pour 48 %, c'est l'emploi stable.

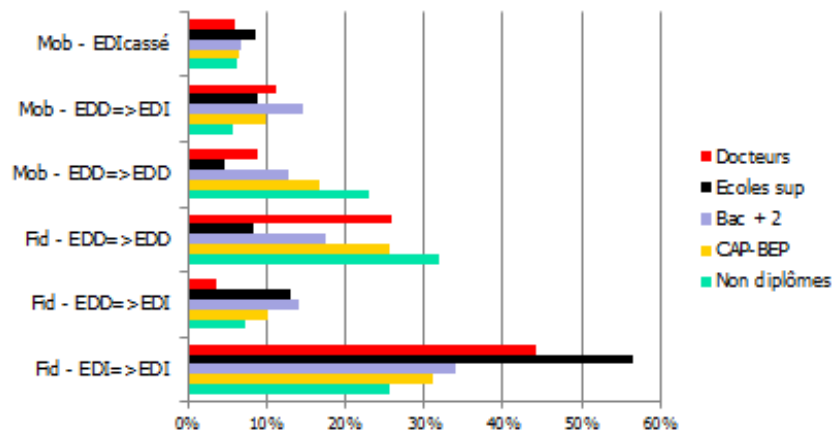
Du côté des mobiles, ceux qui restent sur le statut « emploi à durée déterminée » sont dans un cas quand même voisin, même si, sur certains autres indicateurs, cela est moins clair mais, *grosso modo*, tout cela accrédite l'idée, qu'on reste ou pas chez le même employeur, que le type de contrat qu'on a est quand même un élément assez déterminant sur la trajectoire, la stabilité... Alors, l'insécurité, non seulement ressentie, mais l'insécurité réelle, observable par les trajectoires.

Un autre élément qui a été rajouté, dans la dernière enquête, c'est la connaissance de contact préalable avec le premier employeur... Souvent, on a une image de la transition école/emploi où on arrive, on débarque dans une entreprise comme ça sans vraiment avoir d'histoire avec cette entreprise. Des travaux ont montré l'importance des réseaux sociaux pour l'accès à l'emploi en général, et en particulier pour les jeunes. Mais là, on peut prendre la mesure du fait qu'en réalité cette arrivée dans l'entreprise a été précédée de quelque chose dans un nombre de cas. Alors, suivant le mode de stabilisation, c'est plus ou moins fréquent mais, par exemple, les gens qui, d'office, ont été gardés chez le même employeur en emploi à durée indéterminée, on avait 31 % de jeunes qui avaient déjà travaillé dans cette entreprise, 6 % comme apprentis, mais 17 % comme stagiaires. Ça montre, non seulement que les jeunes ont déjà une socialisation professionnelle ou des expériences qui socialisent la vie professionnelle avant, mais, y compris en termes d'employeur chez lequel ils restent, l'histoire a déjà commencé avant, pendant les études. Évidemment, ça montre aussi que, ceux qui le sont moins, ce sont ceux qui vont faire des contrats à durée déterminée chez une succession d'employeurs. Autre élément, au-delà du fait d'avoir travaillé dans l'entreprise, il y avait une question qui était à cerner, celle de la connaissance préalable en termes de personnes dans l'entreprise. Et là, on voit, dans pas mal de cas, une connaissance préalable. Alors, pareil, on trouve que les modes d'insertion avec une succession d'emplois à « durée déterminée », eh bien, c'est ceux où il y en a le moins, c'est sûr. Mais ce qu'il faut pointer, ici, ce qui m'a étonné personnellement, aussi, c'est que les sédentaires, ceux qui restent dans la même entreprise à emploi à « durée déterminée » sont ceux qui connaissaient déjà quelqu'un et qui sont plutôt des amis ou de la famille.

Délais d'insertion selon le niveau de diplôme (femmes Géné2004)

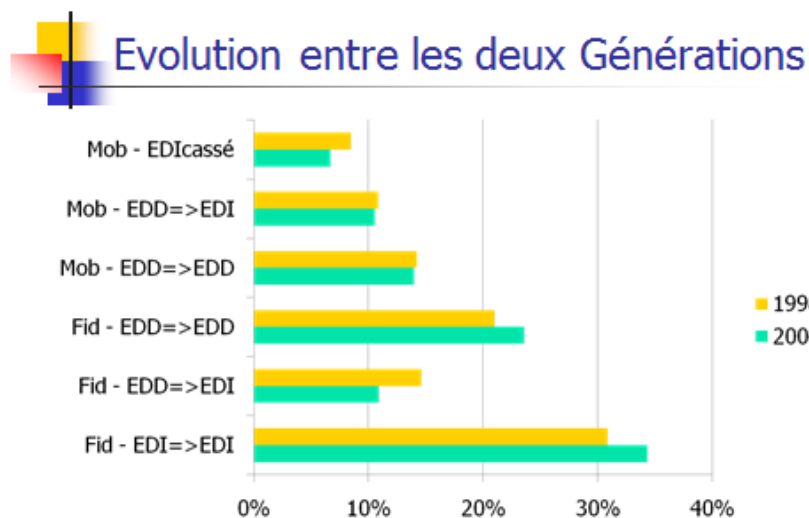
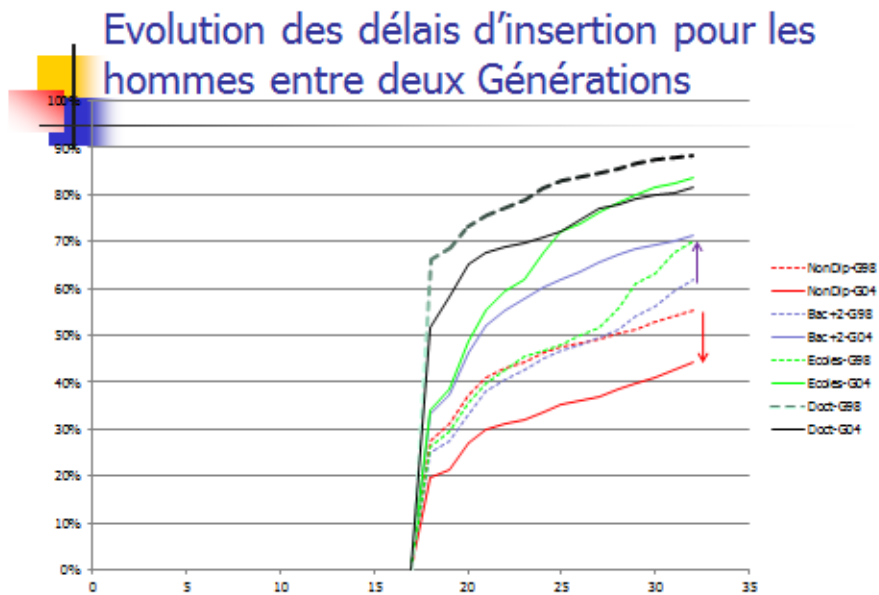


Modes de stabilisation selon le diplôme



La troisième partie sur la variabilité des formes d'insertion. Elle vise ce qui fait la disparité dans les formes d'insertion, non seulement sur les délais mais aussi sur les formes d'insertion. Ce sont des choses qui sont connues, mais, suivant le niveau de diplôme, on va avoir un délai d'insertion qui va être très, très variable... Si on prend les femmes, ici, on voit qu'entre des non-diplômées, 30 % ont connu ces dix-huit mois de continuité d'emploi après trois ans de vie active. Et puis, avec des bac+2, on a quand même un écart qui est énorme, c'est assez frappant, et c'est un écart qui, d'une génération à l'autre, ne se réduit pas, voire parfois s'accroît. C'est quelque chose qui permet de focaliser sur les modes de stabilisation selon le diplôme. Alors, de manière assez attendue, les modes de stabilisation qu'on peut considérer comme les plus favorables, c'est-à-dire l'arrivée avec un emploi à durée indéterminée, d'office, et le maintien chez un employeur, c'est plutôt le fait de jeunes très diplômés... Ça permet de pointer le cas des docteurs, qui échappent à la règle du niveau, puisqu'effectivement le mode de stabilisation sur lequel ils apparaissent assez spécifiquement c'est le maintien chez l'employeur à durée déterminée. Tout le monde connaît les post-doc évidemment, ou les contrats, c'est une réalité qu'ils connaissent de *visu*. Ce qui est intéressant, c'est de comparer

un ensemble de niveaux de diplômes, notamment, y compris les non-diplômés. Ça, c'est quelque chose pour illustrer le caractère sexué.



On reviendra sur les évolutions, si vous voulez, parce que c'est là-dessus que j'ai essayé d'avancer... C'est clair que, lorsqu'on regarde les évolutions dans le temps, il faut rapprocher ces évolutions à beaucoup d'autres choses : l'évolution des formations initiales, la conjoncture, l'évolution des modes de gestion de la main-d'œuvre, les politiques d'emploi, et, quand on s'intéresse à des générations qui remontent un peu, la génération sortie en 1998. Il faut toujours avoir en tête qu'il y avait le service militaire qui a disparu aujourd'hui, que cela a marqué les trajectoires quand on compare les trajectoires des jeunes. Ce qui est frappant, quand on observe les résultats, c'est une évolution globale avec une précarisation croissante pour les jeunes. Ils vont de plus en plus d'un employeur à un autre avec des contrats à « durée déterminée ». Les analyses montrent sur l'évolution entre la génération sortie en 1998 et la génération sortie en 2004, cela fait

partie du prolongement que je voulais apporter, c'est-à-dire reprendre 1992... Mais, *grosso modo*, si on prend l'ensemble des générations – ce qui n'a peut-être pas de sens, c'est ce que j'ai montré juste après –, on a un maintien sur un emploi à « durée indéterminée », qui est la forme d'emploi qui s'est le plus répandue et, en même temps, s'est développé le maintien chez un même employeur avec un emploi à « durée déterminée ».

L'analyse de cela n'est pas simple, parce qu'on ne peut pas le prendre comme étant une évolution structurelle parce que nous avons deux conjonctures complètement différentes, et pour des tas d'autres raisons qui ont été mentionnées précédemment... Ça demande à être décortiqué sérieusement. Pour illustrer les disparités. Là, l'évolution pour les non diplômés. On voit qu'il y a une grosse évolution sur la forme de maintien chez un employeur avec un emploi à « durée déterminée ». Pour les bac+2, ce n'est pas ça, on a plutôt un développement de l'emploi à « durée indéterminée » et, finalement, moins de stabilisation par une acquisition d'emplois à « durée indéterminée » en cours de route. À coup sûr, sans trop se mouiller, on peut dire que les aspects conjoncturels dominant, *grosso modo*, la « Génération 1998 ». Il y a eu une embellie après, mais nous étions dans une phase de reprise. Donc la phase de reprise s'appuie souvent sur des contrats précaires ou non stables, et on a une transformation ensuite en emploi à « durée indéterminée ». Alors qu'en 2004 on était sur des phases conjoncturelles un peu compliquées avec des trous d'air, etc. Donc, on comprend tout à fait cette évolution-là. Si on regarde du côté des docteurs on a des choses qui peuvent être assez différentes, où je pointe l'aspect développement ; ce que d'autres appellent la stabilité paradoxale.

En conclusion, pour raccrocher au thème du séminaire : arriver dans un milieu de travail pour des jeunes sortant du système éducatif c'est, dans certain cas, y rester pour une durée assez longue avec un statut stable. Je serais tenté de dire : comme autrefois ! Mais, dans d'autres cas, c'est passer dans l'entreprise avec des emplois d'attente ou bien, aussi, y demeurer sans statut stable, ce qui peut créer aussi un certain nombre de questions. Alors, la question du seuil de stabilisation en emploi ou seuil d'insertion reste ouverte, c'est clair ! Ce que je pense, c'est que la forme du maintien en emploi avec un statut temporaire chez le même employeur mérite vraiment intérêt. On le voit, c'est assez fréquent, ça se développe de manière inégale suivant les niveaux de formation. Dans les prolongements, je pense qu'il y aurait un examen sur une plus longue période qui serait tout à fait nécessaire, et sans doute aussi faire le lien avec les gestions de la main-d'œuvre, chose qui n'est pas toujours évidente à faire statistiquement. Merci.

Débat avec la salle

Anne-Françoise Molinié (Centre d'études de l'emploi) : je ne connais pas grand-chose aux questions d'insertion, mais je me demandais... Il y a des choses que tu as traitées sur le mode « caractéristiques individuelles » comme le niveau de diplôme, et je me demandais s'il n'y avait pas aussi des caractéristiques collectives qui intervenaient, par exemple des choses du genre... Est-ce que c'est la même chose d'être sans diplôme dans une génération où il y a beaucoup de sans diplôme ou dans une génération où il n'y en a pas beaucoup ? J'imagine que cela pèse aussi sur les conditions d'insertion. Pareil, tu parlais des docteurs Être docteur dans une génération où il n'y a pas beaucoup de docteurs, ce n'est pas les mêmes conditions d'insertion que dans une génération où il y en a plein. Donc est-ce qu'il n'y a pas, au niveau des modèles des moyens, de mettre comme ça un peu des caractéristiques collectives de ces générations, d'état du marché du travail, qui n'en fassent pas que des caractéristiques des individus ?

Alberto Lopez : oui, je suis assez d'accord... C'était un peu ma réflexion sur ce qui va expliquer les évolutions, c'est-à-dire quand on regarde les évolutions, qu'on le fasse d'une manière ou d'une autre. Moi, j'ai ma manière de le faire... Il est clair que nous sommes obligés de prendre en compte tout ce qui se transforme au niveau des formations initiales. Là-dessus, notamment pour des gens qui vont analyser ce qu'on appelle le « déclassement ». Il y a des gens qui vont ne plus considérer, quand ils comparent deux générations, un diplôme comme ayant la même valeur – à la limite, mais en faisant une espèce de classement relatif des niveaux de diplômes. Et, finalement, ils regardent si 75 % de la génération est au-dessous du niveau du diplôme. Est-ce que nous avons les mêmes choses ? Alors, c'est vrai, il faut toujours, quand on s'intéresse à l'insertion d'un niveau de diplôme, voir comment cela a évolué au-dessus, au-dessous. Un autre élément sur les évolutions. Je n'ai pas eu beaucoup de temps pour le développer. Mais, à partir du moment où on développe les formations en alternance en fin de formation initiale, ce qu'on a fait... pas autant qu'on le voulait... mais on l'a quand même fait en France... C'est clair que ça aussi, c'est de nature à transformer les choses. Donc, comparer deux niveaux de diplômes quand, sur un niveau de diplôme donné, se sont développées des formations professionnelles en alternance, évidemment cela change quand même les choses.

François Bizais (consultant FAFSEA) : là, vous ne parlez que de personnes en emploi de type salarié, derrière tout ce qui est insertion dans l'activité artisanale, installation dans un commerce ou l'agriculture... Ou j'ai raté un petit morceau... mais je ne l'ai pas vu.

Alberto Lopez : tout d'abord, j'en ai pas parlé. Donc vous avez raison. Et deuxièmement, vous les avez dans les chronogrammes. Mais, moi, j'arrive à peine à les voir et, vous, sans doute pas du tout. C'est-à-dire que les non-salariés sont tout en bas. Donc ils se font oublier. Sur le chronogramme de gauche, vous voyez quand même une petite tâche claire : ils ont été rangés dans les emplois à « durée indéterminée ». Ceci dit, je prolonge votre question, il y aurait une problématique spécifique sur des jeunes qui ne sont pas nombreux, qui s'insèrent avec un statut d'indépendant ou de non-salarié. Alors statistiquement... il y a souvent un problème du fait qu'ils sont peu nombreux, mais, normalement, dans les grosses enquêtes « Génération », on devrait sans doute plus investiguer et savoir qu'est-ce qu'ils deviennent. Mais, *grosso modo*, là, ce sont les trois premières années de vie active, ils sont peu nombreux, leur proportion va augmenter plus tard. On peut penser à tout ce qui est transition... dans les chaînes de mobilité, on a encore une chaîne d'ouvriers, où l'ouvrier va devenir au bout d'un certain moment artisan indépendant... On trouve ça aussi chez les infirmières, on a des professions libérales sur lesquelles on a des statuts de salariés en début de vie active, et ensuite cela se transforme un petit peu plus tard.

Auditeur : Comment va se passer le fait d'être artisan, commerçant, agriculteur, et j'en passe... c'est quand même un emploi, et pas qu'à temps plein d'ailleurs, et ce sont des catégories de personnes dont on peut ressortir assez rapidement, peut-être, au bout de ces échéances-là, et,

effectivement, il y a un vrai statut. Et le développement d'auto entreprise ou d'aide à la création d'entreprise, quand vous êtes chômeur, doivent peut-être favoriser ces populations.

Alberto Lopez : globalement, encore une fois, moi, je pense que oui. Il y a un vrai sujet derrière ça, en longitudinal long, c'est-à-dire, à mon avis, il faut utiliser les enquêtes à dix ans, puisque la « Génération 1998 » est allée jusqu'à dix ans de vie active. Donc, c'est intéressant de le faire. Concernant la mesure qui a facilité « l'auto-entrepreneuriat », ça, c'est assez récent. Donc, à mon avis, on aurait du mal à le percevoir sur cette génération-là... Plutôt sur la « Génération 2007 », voire même après.

Claire Tourmen (AgroSup Dijon) : on parle beaucoup de décrochage scolaire en ce moment, au niveau du gouvernement, est-ce que vos études montrent... J'ai l'impression toujours d'un effet diplôme. Est-ce qu'on peut dire que les gens qui quittent le système scolaire sans certification ont des parcours à long terme plus aléatoires que les autres ou pas ?

Alberto Lopez : pour moi, « décrochage scolaire », un terme qui a fleuri joyeusement à la sauce Éducation nationale, renvoie à deux choses :

- la première, il s'agit des jeunes qui entrent sur le marché du travail sans aucun diplôme. Là, tous les graphiques et toutes les analyses montrent qu'on a une situation d'accès à l'emploi qui se serait plutôt détériorée, en tendance, sans parler des évolutions conjoncturelles. L'analyse de l'insertion professionnelle, périodiquement, réinsiste sur l'enjeu qu'il y aurait à favoriser l'insertion professionnelle et/ou à qualifier ces jeunes-là. Il y a eu une étude/recherche sur des questions en lien à la formation qualifiante différée, sur le sens que pouvait avoir une formation qualifiante différée pour des jeunes qui étaient sortis non diplômés depuis deux-trois ans ;

- la deuxième, il y a aussi « décrochage étudiant ». Ça commence maintenant à être un peu mieux pris en compte. Mais, dans les analyses, on voit des jeunes qui entrent sur le marché du travail en ayant entamé des études supérieures mais sans avoir décroché un bac+2 ou avoir fini un cycle licence en université. Et là, il y a une difficulté d'insertion particulière. Ici, je ne l'ai pas développé. Ils ont une spécificité, c'est qu'ils ont une probabilité de retour en étude qui est quand même plus importante. Parmi eux, on sait qu'il y en a qui reprennent une formation. Par contre, il faut regarder sur du plus long terme, qu'est-ce qui arrive une fois qu'ils ont fini cette formation ? Est-ce qu'ils continuent dans l'échec « étudiant » ou « scolaire » ? Ou est-ce qu'ils trouvent des formations professionnalisantes qui les amènent sur le marché du travail... ?

Serge Volkoff : deux petites questions ; l'une, j'ai été frappé par l'un des graphiques que tu as montrés au début sur sept ans... où ça se re-dégradait après la quatrième ou cinquième année. Ça ne collait pas avec une vision banale que j'avais... On voyait une sorte de différentiel sur le niveau d'études. Moi, je fonctionnais avec une représentation, où, plus on est diplômé, mieux ça s'arrange tôt... Tout de suite ou très vite, on a un emploi, etc., on se trouve bien et tout... Et puis, les autres... petit à petit rejoignent mais s'attardent plus, il y a plus de ratés... Et, là, j'ai eu le sentiment d'une image un peu plus grave qui est qu'une partie des autres rejoignent mais re-décrochent. C'est encore plus déchiré qu'on pourrait le croire car, au bout de quelques années, ces écarts-là de fragilité du bagage scolaire, c'est comme s'ils jouaient davantage d'une manière encore plus différentielle après une période intermédiaire où cela a failli s'arranger, ç'a failli se resserrer... Alors, j'ai peut-être tort sur cette interprétation-là, c'est l'impression que j'avais eue. L'autre question, c'est plus bref et plus général. C'est dans ces mouvements de mobilités EDD, EDI, etc., les différents schémas que tu décris, est-ce qu'on a des données qui permettent d'identifier dans quelle mesure les personnes cherchent peu-à-peu à se rapprocher de leur bagage de formation initiale, en termes de contenu, se rapprocher du type d'études qu'ils ont faites, et qui étaient en principe ce pour quoi on les aiguillait, vers un type de métier ? Ou, au contraire, s'en éloignent en y renonçant, en se disant : « non, après tout, ce n'est pas les études que j'ai faites qui m'aiguilleraient bien, et donc j'essaye de rattraper les choses après mon itinéraire de début de vie professionnelle ? »

Alberto Lopez : première question, je ne sais pas si ça fait allusion à ce graphique-là ou à un autre. C'est vrai que ce graphique-là est frappant parce qu'il est révélateur... parce qu'il donne une sensation graphique que ça décroche vers les non-diplômés au sens où il renvoie à une réalité conjoncturelle, c'est-à-dire que la conjoncture s'est dégradée à la troisième année de vie active, et je rejoins assez les analyses de Yannick Fondeville et Claude Minni qui montrent bien que tout cela va de pair avec le statut d'emploi. En fait, il faut avoir en tête qu'à partir du moment où une fraction des jeunes va être embauchée sur des contrats à durée déterminée, ou en intérim, quand la conjoncture se retourne dans le mauvais sens quelque part ce sont eux qui vont faire les frais de l'ajustement. Et une des questions qu'on peut avoir sur une longue période c'est, lorsqu'on compare des générations assez éloignées, compte tenu des modes de gestion de la main-d'œuvre des entreprises, on n'a pas aujourd'hui quelque chose qui structurellement... je veux dire, quand la conjoncture va bien finalement ça va à peu près, encore qu'il y a toujours des ratés... mais surtout, dans les premières années de vie active, les jeunes payent très cher l'absence de diplôme mais surtout le fait de ne pas avoir réussi – ou pour certains ne pas avoir voulu, c'est possible ! En tout cas, ne pas être dans un système d'emploi stabilisé, je pense que c'est ça qui est derrière.

Sur l'autre question, moi, dans les derniers travaux que j'avais faits, j'avais essayé de regarder les questions de correspondance emploi/formation sous l'angle des spécialités. De même que l'on bâtit des tables de correspondances pour parler du déclassement, on bâtit des tables de correspondances pour voir si les jeunes travaillent dans la spécialité dans laquelle ils ont été formés. Alors, cela va plus vite à dire qu'à faire, mais *grosso modo* le résultat c'est, d'abord, qu'il y a un taux de désistement assez élevé. Ça, c'est clair. Et que c'est parce qu'il y a des difficultés d'insertion. Mais, ce qui est frappant, c'est que, pour la plupart des niveaux de diplômes, en réalité la part des emplois désajustés va plutôt augmenter au fil des débuts de carrière, et l'explication qu'on en donnerait, c'est que, finalement, les compétences vont se bâtir beaucoup sur l'emploi. Et, autant on débarque de l'école on a ce signal du diplôme, etc., autant très vite après quelques années de vie active et pas beaucoup d'années... eh bien, finalement, c'est l'expérience qui va faire que...

Serge Volkoff : ... ça, si vraiment ça peut se démontrer pour notre réseau, cela est très important. Si cela peut vraiment s'établir...

Alberto Lopez : il y a un article que nous avons fait avec Jean-François Giret là-dessus, même de l'économétrie de panels...

Stéphanie Vigas (élève master 2 – sociologie / RH ici au Cnam, et salariée du CELSA école de journalisme et de communication de Paris-4 Sorbonne où je suis responsable du BAIP [bureau d'aide à l'insertion professionnelle], ce sont des bureaux qui ont été mis en place par la loi LRU dans les universités en 2007) : ma question porte sur les critères d'insertion, ceux que vous avez retenus, principalement les trois critères : continuité, contrat et durabilité. J'aimerais savoir comment ces critères ont été déterminés ? Vous avez dit : « qu'il y en avait d'autres ». Donc, quels peuvent être ces autres critères, et comment s'est fait ce choix ?

Alberto Lopez : alors là, c'est peut-être un point de la présentation qui n'a pas été très clair. *Grosso modo*, si j'ai fait un topo sur l'insertion professionnelle, c'était pour bien montrer qu'il y a quelque chose qui a du mal à être appréhendé, et qui peut avoir des facettes très très différentes. Il me semble que l'objectif que j'avais, c'était plutôt de dire : on a besoin de repères pour quantifier les choses. Donc, moi, dans cette présentation-là, et compte tenu aussi de ce qu'est l'enquête, j'ai pris des critères qui étaient surtout basés sur la durée d'emploi, la continuité d'emploi et sur les contrats de travail. D'autres gens pourraient y inclure beaucoup plus la question du niveau d'emploi, du niveau de salaire, etc. On est obligé de passer par une espèce de convention, et ensuite de mettre ça en regard d'une grille théorique qu'on a, et je pense l'avoir exprimé. On voit bien qu'il y a des modes de stabilisation qui n'en sont pas. C'est cela le résultat... Moi, je ne suis pas dans une optique de définition. L'objectif de définir qu'est-ce que c'est un individu inséré, je n'y crois pas, et quelque part, pour moi, il faut une définition transitoire.

Geneviève Raynault (conseil et emploi) : je voulais avoir quelques précisions sur un des premiers schémas que vous avez diffusés, qui concernait le taux d'insertion au bout de 7 ans. Je suis étonnée qu'on ne trouve que 74 % au bout de sept ans, sur un taux d'insertion. Je me demandais si j'avais bien compris, parce que je trouve que sept ans en CDI... Il y a un bon parcours qui est déjà amorcé, et sûrement l'accès à l'emploi visé qui a des chances d'avoir été atteint, en tout cas en termes de contenu de compétences, etc. Je trouve que ces 74 % me paraissent vraiment faibles...

Alberto Lopez : il y a toujours deux éléments de surprise, en général, quand on regarde les résultats des *enquêtes générations*. Il y a un premier élément de surprise souvent avec des gens qui disent : « *Cela n'est pas possible ! Comment se fait-il qu'il n'y ait pas une masse de jeunes au chômage dans les premiers mois ?* ». On voit qu'au bout de trois ans on n'a pas la majorité des jeunes qui sont au chômage. Même quand on prend l'ensemble des trajectoires, la part des jeunes qui ont connu un mois de chômage ou plus, ça doit être à peu près 50 %, au maximum 60 %, d'une cohorte. Il y a toujours des gens qui voient l'insertion comme quelque chose qui est absolument noir et, notamment, quand on discute avec les intermédiaires de l'emploi, les gens qui sont dans les missions locales, etc. Ils prennent toujours le verre à moitié plein. Vous, vous regardez la moitié vide. C'est vrai que c'est une réalité sur laquelle ça montre que la norme d'emploi... et là, je rejoins tout à fait les analyses de Fondev et Minni qui, d'ailleurs, eux illustrent ça avec des tas de cohortes avec les enquêtes emplois, depuis je ne sais plus quelle année... Et on voit qu'on arrive aujourd'hui à sept ans pour effectivement avoir un...

Stéphanie Végas : ... parce que derrière je vois des vies, des parcours de vie où on a constitué sa famille, on a besoin d'une stabilité, etc. Et donc voilà, ça me touche...

Jean-Marc Pierre (ergonome) : Petit complément à la question précédente, quel est le taux d'emplois stables de population générale ?

Alberto Lopez : souvent, on déchiffre sur les flux et sur les stocks. Alors, sur les stocks, je peux dire des bêtises, parce que là maintenant je n'ai plus tellement les choses en tête – j'étais autour de 85 % – 90 % sur des populations plus anciennes... En tout cas, ce n'est pas 100 %, c'est clair ! Alors ce que je dis, c'est le pourcentage d'emploi, attention ! Là, on n'est pas sur le pourcentage d'emploi. On est sur le pourcentage général de la population dont une partie est au chômage ou en formation ou en inactivité. Donc, le fait qu'on dise maintenant qu'il faut sept ans... Si on prend comme critère l'emploi à durée indéterminée, on est autour de sept ans de délai d'insertion pour une cohorte, pas pour un individu, cela rejoint un peu ce que vous dites, c'est-à-dire que si on prolonge cette courbe-là... Après, il y a des questions de génération qui ont été intégrées dans les entreprises. Si vous prenez les plus de 45-50 ans, vous allez avoir un fort taux d'emploi à durée indéterminée. Mais là, ils ont eu une autre histoire.

Chapitre 4

RECONVERSIONS À LA SNCF : ACCUEIL ET ÉCHANGES DE SAVOIR DANS LE CADRE DE BIFURCATIONS PROFESSIONNELLES

Alexandre Largier, sociologue, chargé de recherche, SNCF,
Ghislaine Tirilly, ergonomiste, chargée de recherche, SNCF

Alexandre Largier

Je vais dresser un rapide panorama des branches de la SNCF, car, si tout le monde a une connaissance de la SNCF pour en faire souvent l'expérience, l'entreprise n'est peut-être pas uniquement ce que l'on croit.

Tout d'abord, « SNCF proximités ». Il s'agit aujourd'hui de la branche de la SNCF la plus rentable. La contractualisation de cette branche-là se fait directement avec des entités organisatrices qui sont les régions, les conseils régionaux. Pendant très longtemps, « SNCF voyages », le transport national et international de voyageurs (TGV, Eurostar, Thalys.) était la branche « vache à lait » de l'entreprise. Les péages que fixe Réseau ferré de France (RFF) et dont s'acquittent les exploitants ferroviaires augmentent de manière continue de même que le coût de l'énergie. La viabilité économique du TGV n'est pas du tout acquise. Il y a, en ce moment, des débats au sein de la SNCF sur la pertinence de développer de nouvelles lignes à grande vitesse.

La branche suivante : « SNCF-Géodis », logistique, transport de marchandises, transport ferré, mais aussi fluvial, maritime, routier. SNCF-Géodis, c'est aussi Géodis. La SNCF est probablement l'un des plus gros transporteurs routiers de France. C'est aujourd'hui la branche qui est la moins rentable, mais c'est un enjeu stratégique pour les années à venir, car si le prix du baril s'envole, le fret ferroviaire peut devenir beaucoup plus intéressant.

La branche infrastructure qui dispose, pour assurer la maintenance, d'une délégation de gestion de la part de Réseau ferré de France (RFF, le propriétaire de cette infrastructure).

La dernière des branches, la plus récente, est « Gares & Connexions », créée en vue d'anticiper l'ouverture du marché du transport de voyageurs à la concurrence. L'idée est que n'importe quel exploitant ferroviaire puisse arriver dans une gare et recevoir un traitement équitable, équivalant à celui de la SNCF. Ainsi a été créée une branche qui s'occupe spécifiquement de la gestion du développement des 3 000 gares françaises. Pour garantir une certaine prise de distance vis-à-vis de la SNCF, le président « Gares & Connexions » n'est pas nommé par le comité exécutif de la SNCF même s'il lui en rend compte. Chacune de ces branches a en son sein des filiales : Kéolis chez Proximités, Inexia à l'Infrastructure, Voyages-SNCF.com chez Voyages, etc.

J'évoque cette structuration pour deux raisons : la première, c'est que, lorsqu'on parle de reconversion professionnelle, on comprend que, pour passer d'une branche à une autre, cela ne va pas de soi, tant les métiers, les rapports à la sécurité, aux usagers, aux normes sont différentes ; la seconde, c'est l'intégration dans l'EPIC (ou la réintégration dans le cas de salariés mis à disposition) d'agents venant de filiales... Quand on travaille dans une filiale comme EFFIA qui gère des parkings ou que l'on est marin chez Seafrance, l'intégration au sein même d'une branche pose question.

Outre ces effets structurels, la SNCF connaît de nombreuses transformations qui ont des effets sur les bifurcations professionnelles.

Tout d'abord, l'entreprise connaît des évolutions démographiques qui ne surprendront personne. Le vieillissement de la population et le recul du départ en inactivité augmentent la probabilité de reconversions, de bifurcations professionnelles. La SNCF a travaillé sur des dispositifs dits de seconde partie de carrière, mais avec le recul du départ en inactivité, certains s'interrogent sur l'éventualité de réfléchir à une troisième partie de carrière. C'est-à-dire qu'on peut avoir trois carrières différentes, en tout cas trois bifurcations professionnelles importantes au sein de l'entreprise. Ceci constitue une véritable rupture par rapport au contrat social initial où la personne embauchée s'inscrivait dans une carrière assez linéaire déterminée par l'appartenance, dès le départ, à une filière métier, une famille professionnelle.

Les conditions de travail évoluent aussi. Comme dans de très nombreuses entreprises, il existe une intensification du travail qui est en général due à des fusions d'établissements, à une diminution des effectifs, mais aussi à une montée des exigences en matière de qualité de service, de ponctualité, de sécurité. Cette intensification n'est pas seulement quantitative ; elle peut aussi être qualitative... Un exemple : je vais mobiliser une étude faite auprès des gestionnaires de paie. Elles ont vécu une restructuration qui a conduit à intensifier leur activité. Elles se trouvaient au départ dans les établissements, donc directement au contact des agents, et la direction, voulant « optimiser » la gestion des fiches de paie, a fermé dans les établissements les bureaux administratifs et regroupé les gestionnaires de paie dans des centres mutualisés de gestion administrative (CMGA). Ces gestionnaires ont vu gonfler mécaniquement le nombre d'agents, et le nombre de dossiers dans leur portefeuille... C'est une intensification quantitative... Qualitativement, ces dernières années, se sont développés les règlements en matière de ressources humaines sur différents sujets qui sont venus aussi complexifier la réalisation des fiches de paie.

À cette intensification du travail s'ajoute le développement d'une logique gestionnaire à tous les niveaux de l'entreprise. La plupart des managers passe beaucoup de temps à faire des tableaux de bord, des indicateurs de suivi, du reporting, etc. À tel point qu'aujourd'hui certains agents de maîtrise refusent de devenir dirigeants de proximité (DPX), en partie parce qu'ils ne veulent pas devenir des « fromagers », selon l'expression de certains, parce qu'ils passent leur temps à faire des camemberts. Donc, le développement des outils de gestion est devenu un frein dans les trajectoires de carrière.

De plus, le travail de nuit et l'extension des territoires d'intervention se développent au sein de la branche infrastructure. Cela touche de plein fouet les agents de maintenance, et en particulier les caténaristes. À titre d'exemple, les caténaristes avec lesquels nous travaillons en ce moment interviennent sur le territoire de production Sud-Est, qui s'étend *grosso modo* de Dijon à Montpellier. Cela s'est fait par étapes. La première étape à Dijon, par exemple, a été de fusionner les établissements de Bourgogne et de Franche-Comté. Différents établissements répartis un peu partout sur le territoire ont été fermés. On les a regroupés. On a finalement étendu le territoire d'intervention de cette manière-là. Dans les différents avenants aux contrats de travail, c'est un petit peu compliqué... des clauses de mobilité géographique de plus en plus importantes ont été insérées, les derniers arrivés ont des clauses de mobilité très importantes. Le territoire national a été découpé en trois territoires de production. Les techniciens d'interventions – les caténaristes de Dijon, dont je viens de parler – interviennent de façon assez régulière à Nîmes, à Montpellier, à Marseille, etc. Cela aussi a des effets sur les bifurcations, sur les reconversions... c'est-à-dire que l'augmentation des territoires, des mobilités, a des effets bien évidemment sur la santé et sur la vie extraprofessionnelle, et certains agents s'interrogent sur leur devenir professionnel dans l'entreprise et évoquent la possibilité de changer de métier. Mais, ce qui fait vraiment basculer les caténaristes, c'est le développement du travail de nuit. Le travail de nuit jusqu'à maintenant à Dijon était relativement ponctuel, anecdotique, et à partir de 2012, ça sera trente-quatre semaines par an de travail de chantiers de nuit. Le débat aujourd'hui, c'est : « est-ce qu'on fera quatre-cinq nuits par semaine ? ». Quoi qu'il en soit, on s'achemine vers une généralisation des chantiers de nuit, pour une raison évidente : l'optimisation de l'utilisation des sillons de jour pour faire du transport. Lorsque l'on interroge les caténaristes, certains font clairement part d'une volonté de reconversion

professionnelle, en particulier pour retrouver une activité de jour. Ce qui ne va pas se faire sans mal, car les postes de technicien en journée ne sont pas nombreux et, plus généralement, dans certains bassins d'emploi, il n'y a que très peu de postes à pourvoir. La reconversion ici peut s'accompagner d'une forte mobilité interrégionale que tous ne sont pas prêts à accepter.

Enfin, se développe une logique de service à peu près à tous les niveaux, qui entraîne des transformations. J'en reviens aux gestionnaires de paie : elles avaient au départ une certaine proximité avec les agents pour lesquels elles faisaient les fiches de paie. Elles les connaissaient, elles pouvaient éventuellement expliquer certaines évolutions salariales et réparer certaines erreurs à l'amiable. Aujourd'hui, comme elles sont centralisées, leur relation avec les agents se fait majoritairement par téléphone ou par courrier électronique, et le relatif anonymat que procure la distance renforce le caractère impersonnel des relations : elles ont régulièrement à gérer les « clients » mécontents. Ceci s'accompagnant d'une plus grande technicité gestionnaire, ces bureaux administratifs qui ont longtemps été perçus comme des emplois de préservation où venaient des personnes en difficultés professionnelle ou personnelle sont devenus des emplois difficiles. Cela conduit certaines gestionnaires à envisager des reconversions professionnelles.

Ces bifurcations et ces évolutions professionnelles ne sont envisageables au sein de l'entreprise que parce que la SNCF dispose d'un « marché interne » du travail. Selon la définition de Piore et Doeringer « un marché interne du travail est une unité administrative où la rémunération et l'affectation du travail sont gouvernées par un ensemble de règles et de procédures administratives ». Il existe donc un encadrement strict des carrières qui sont régulées de manière administrative : les individus sont positionnés dans des grilles et les règles d'avancement, mécaniques, sont les mêmes pour tous. Ainsi, lorsque l'on est embauché à la SNCF avant 30 ans, on a un code avec une lettre et un chiffre qui correspond à une position dans la grille de rémunération, et on est en mesure de prévoir son déroulement de carrière sur trente-cinq ans. Il existe des concours internes, des écoles et des universités internes qui permettent l'évolution professionnelle dans l'entreprise. Un cadre d'organisation définit précisément pour chaque service, ou chaque direction, le nombre d'agents dans chaque position de la grille : telle direction vous aurez trois-quatre cadres sup de niveau 1, vous aurez quatre cadres G28, etc. Il existe une bourse à l'emploi et des entités dédiées aux personnes en mobilité professionnelle, sortes « d'espaces transitionnels du travail » selon la formule de Bernard Gazier. J'y reviendrai.

Il existe une progression minimale à l'ancienneté, et un très faible *turnover*. La promotion en interne fonctionne relativement bien. On a 80 % des cadres qui sont des promus en interne, 94 % des F (le premier niveau cadre), 37 % des cadres supérieurs, et 45 % des cadres supérieurs de niveau 1 sont des promus. En revanche, parmi les promus, il y a seulement 5 % qui deviennent cadres supérieurs. Mais, ce marché interne du travail est aujourd'hui remis en question, comme le montrent les travaux d'Alex Alber. Alex a participé à une recherche commanditée par la Direction de l'innovation et de la recherche sur les trajectoires professionnelles et l'évolution des identités socioprofessionnelles des cadres à la SNCF. Cette recherche pointe le développement d'une individualisation croissante des parcours et des salaires (avec des parts variables en fonction de l'atteinte des objectifs), une dévalorisation de l'expertise technique au profit d'une maîtrise gestionnaire, tout cela remettant progressivement en cause le marché du travail interne. Cependant, s'il est remis en cause, il existe et fonctionne toujours pour le plus grand nombre.

De quelle reconversion parlons-nous ? Ici, il faut entendre reconversion comme changement de métier, ce qui signifie qu'être en reconversion n'est pas être sans expérience. Être nouveau, c'est l'être dans le poste occupé, il n'y a aucun lien évident avec l'âge. Nous ne sommes pas dans la situation d'un jeune diplômé, entrant sur le marché du travail. Les acteurs ont un passé professionnel, une ou plusieurs expériences, de l'expérience.

Il y a différentes raisons à ces reconversions professionnelles : la première, c'est la préservation de la sphère privée. Pour avoir ou maintenir des horaires compatibles avec la vie familiale, c'est le cas d'agents en reconversion au sein des CMGA, chez les gestionnaires de paie, qui, à l'occasion d'une

évolution familiale, ont besoin d'avoir des horaires plus stables ou plus classiques, ou compatibles, par exemple, avec des horaires d'école. Nous avons ainsi rencontré plusieurs personnes qui, à l'occasion d'un divorce, engagent une reconversion professionnelle pour tenir un emploi compatible avec la garde des enfants.

La reconversion peut aussi être motivée par un attachement à une région, un ancrage territorial fort. Cependant, comme certains bassins d'emploi ne proposent pas beaucoup d'opportunités, il faut envisager une reconversion professionnelle pour ne pas déménager. À la SNCF, la sédentarité des agents peut être très forte, à tel point que certains agents que nous avons interviewés nous ont dit avoir choisi la SNCF non pour l'activité ou la carrière, mais parce que c'était le seul employeur local.

La mobilité peut être impérative soit parce qu'il y a une suppression de poste, soit parce qu'on développe une inaptitude au « port de charge », au « travail de nuit », ou bien suite à des accidents. La SNCF a ceci de particulier qu'elle est une entreprise où les risques professionnels sont relativement importants : la réalisation des activités génère des inaptitudes.

Évidemment, on peut aussi développer un projet professionnel qui, pour une raison ou pour une autre, incite ou conduit à une reconversion.

Et puis, bien sûr, cela peut être pour réintégrer un salarié mis à disposition au sein du groupe, mais aussi au-delà, puisqu'un certain nombre de salariés sont mis à disposition de ministères ou d'institutions internationales.

Un certain nombre de ces reconversions sont organisées. Il existe au moins trois dispositifs qui accompagnent ces évolutions de carrière. Le premier s'appelle : préparer sa seconde partie de carrière ; la direction des RH propose des entretiens approfondis de carrière après quinze ans de vie professionnelle, qui ouvrent droit à des congés individuels de formation ; une validation des acquis de l'expérience (VAE) ou un bilan approfondi à mi-parcours professionnel (BMP), qui sont faits à l'extérieur de l'entreprise, et qui permettent de construire un projet professionnel. L'entreprise permet aussi un droit individuel de formation (DIF) de 300 heures, après quarante-cinq ans ou vingt ans de carrière. Il existe pour accompagner les agents dans cette démarche des conseillers « mobilité », des conseillers « carrière », et ces conseillers sont eux-mêmes appuyés par un groupe d'appui composé de psychologues, psychologues cliniciens, psychologues du travail qui permettent de préparer les agents à une reconversion professionnelle, reconversion désirée ici.

Autres dispositifs récents, les espaces mobilité/emploi (EME), au nombre de vingt-trois, créés en 2009, et l'espace développement des cadres (EDC), dont le fonctionnement est relativement similaire. Il y a soixante conseillers EME sur l'ensemble du territoire, chaque conseiller gère plus ou moins quarante agents en portefeuille. Ces conseillers proposent différentes formes d'accompagnement aux agents, dont des « initiations à la reconversion professionnelle ». Ils se sont aperçus qu'il y avait des agents dont les postes avaient été supprimés, mais qui n'osaient pas se lancer dans une reconversion professionnelle, parce qu'ils ne l'avaient pas envisagée, ou bien la perçoivent comme trop compliquée. Leur sont alors proposées des missions de courte durée en quelque sorte pour « goûter » à un autre métier. Il faut garder en mémoire que les agents qui arrivent dans ces EME sont soit des agents dont le poste a été supprimé, soit des agents qui ont développé une inaptitude, et pour quelques-uns d'entre eux, parce qu'ils souhaitent véritablement engager une reconversion professionnelle. Ainsi, dans une très grande majorité des cas, un agent qui cherche à se reconvertir et qui est en mesure de le faire seul (en allant regarder les différentes formations, en allant dans la bourse à l'emploi, en allant convaincre en entretien un éventuel employeur interne, en se mettant d'accord avec sa hiérarchie directe), peut tout à fait développer un projet de reconversion indépendamment de ce dispositif. Cet agent sera donc invisible pour les directions des ressources humaines. Les EME disposent d'un outil de suivi, mais qui ne permet pas de distinguer les agents qui subissent une mobilité géographique et fonctionnelle suite à une suppression de poste ou à une inaptitude, des agents qui engagent volontairement une reconversion professionnelle.

En ce qui concerne l'espace développement des cadres, il semble fait pour développer des connaissances nouvelles et amener les cadres à une reconversion professionnelle. La plupart du temps, ce sont des cadres qui se retrouvent sans poste – parce que le poste a été supprimé : le nombre de postes aujourd'hui est en diminution à peu près partout, il est parfois difficile de retrouver un poste. Or, on s'aperçoit que, pour un certain nombre de cadres, en particulier de cadres supérieurs de niveau assez élevé, ces périodes d'inactivité sont particulièrement destructrices. C'est à ce moment-là qu'intervient le groupe d'appui de psychologues cliniciens et psychologues du travail. L'EDC leur propose souvent des missions de trois à douze mois, et seul un tiers des missions proposées est réellement réalisé. À travers l'EDC, cent vingt cadres par an retrouvent une activité (il y a 25 000 cadres à la SNCF).

Il existe donc des dispositifs qui permettent d'accompagner ces reconversions, mais la tendance est d'envisager ces projets professionnels, en dehors du cadre dans lequel l'agent va être inséré. La prise en compte des caractéristiques du nouvel environnement de travail, dans le meilleur des cas, sera réalisée par l'entité d'accueil qui mettra en place une sorte de tutorat, qui peut porter différents noms. En fait, ces différents dispositifs n'épuisent pas la question des reconversions, et pour les agents, pour les acteurs, le « travail de la reconversion » est toujours nécessaire. Parce que l'organisation est parcellaire, parce que les dispositifs de suivi et d'accompagnement ne prennent pas en considération toutes les reconversions, l'agent en situation de reconversion peut tout à fait passer entre les mailles du filet. De plus, lorsqu'il existe, l'accompagnement est complètement centré sur l'agent... On n'imagine pas que, dans ce « travail de la reconversion », l'équipe d'accueil, les collègues et le management ont un rôle à jouer ; ils sont bien souvent totalement absents du dispositif.

L'agent en reconversion est bien souvent livré à lui-même. Même quand son manager lui affecte un tuteur, cela ne se passe pas forcément de manière très simple. Tout d'abord, pour l'agent concerné, dans ce « travail de la reconversion », il y a une dimension d'acquisition de compétences évidente. Il existe des programmes de formation en salle, on affecte un tuteur... on va dire que la chose la plus évidente est celle qui est la mieux pensée. Mais il y a aussi une dimension intégrative : acquisition des codes, des rythmes, des normes, etc. Tout cela renvoie à l'appréhension d'une nouvelle identité de métier, d'éléments relatifs à une culture socioprofessionnelle, d'un genre professionnel pour parler comme Yves Clot. Et cette appréhension est plus ou moins importante, plus ou moins facile à faire selon le milieu dans lequel se trouve l'agent... En fait, on pourrait dire que le bain dans lequel on plonge l'agent est plus ou moins visqueux. L'image n'est pas forcément très jolie, mais si on fait une reconversion dans un atelier de maintenance du matériel roulant ou dans une équipe d'accueil en gare, les dimensions d'identité professionnelle ne sont pas du tout les mêmes, et, dans certains cas, il est beaucoup plus difficile de s'insérer, d'accepter ces nouveaux codes, ces nouveaux rythmes sachant qu'un agent en situation de reconversion professionnelle n'est pas vierge d'expérience : il arrive avec ses représentations, ses valeurs et ses normes. Là, il y a un véritable travail d'accommodation, au sens de Piaget, quand l'individu modifie et se modifie lui-même pour s'adapter à son milieu, ou d'acculturation, même si là nous ne sommes pas dans la confrontation de deux cultures de grande échelle... On pourrait reprendre l'idée de micro culture d'atelier de Michel Liu, qui a été évoquée hier... On n'est pas loin de ça.

Concernant le cas des cadres, et plus particulièrement des cadres supérieurs et des cadres dirigeants, lorsque l'on interroge les responsables des ressources humaines, on perçoit que la reconversion est presque le cœur de métier de ces cadres. Ce que l'on attend du cadre supérieur et du cadre dirigeant, c'est d'être capable de se reconverter en passant d'un poste à un autre, et on peut être directeur d'une région à un moment et directeur de la communication ou responsable RH à un autre. C'est comme si fonctionnait un *primat* de la fonction managériale sur la dimension technique d'un métier et comme si les traits relatifs à la « culture managériale » s'imposaient dans toutes les configurations. Le principal dispositif d'accompagnement évoqué, c'est le recours aux services d'un *coach*. Le *coach* n'intervenant pas du tout sur la dimension technique, mais sur une dimension

comportementale : comment me positionner, moi, manager vis-à-vis de mes équipes dans mon *leadership* au quotidien.

Ce « travail de la reconversion » est aussi à faire pour le tuteur, peu importe que la situation tutorale s'appelle binôme, parrainage, mentorat, tuilage... On a à la fois une interrogation du tuteur sur sa pratique professionnelle et sur sa pratique en tant que tuteur, de transmission, sa pédagogie, ce que l'on a très bien vu à travers une étude réalisée à la SNCF sur les formes de tutorat dans l'entreprise. Cela soulève aussi une interrogation sur la reconnaissance de l'activité « tutorale » par l'entreprise. Il y a une sorte d'ambivalence sur cette question de la reconnaissance. Pour les acteurs, la reconnaissance n'est pas que financière, elle renvoie aussi au professionnalisme, à l'habileté technique mise en œuvre pour faire et peut émaner d'un jugement porté par des pairs, voire des usagers eux-mêmes.

Pour le tuteur, il y a aussi des aspects moins positifs, en particulier lorsque les reconversions sont fréquentes. Cela engendre une usure pour les accueillants, et, dans les équipes de gestionnaires de paie, en particulier dans deux des trois équipes étudiées, cela a été une cause d'absentéisme. En fait, les agents expérimentés avaient une certaine lassitude de cette formation... Par exemple, voici une citation : *« J'ai toujours quelqu'un de nouveau en face de moi. Avant Mélanie, j'avais une autre Mélanie, et puis là Laurence, et puis là une Géraldine... Elles sont en face de moi, elles posent des questions tout le temps Quand on est sur des dossiers, on est tout le temps interrompu. Quand on fait des calculs, on est obligé de tout stopper pour répondre... Au niveau formation, ça devient de plus en plus crispant... c'est pénible ! On estime que la personne qui arrive, elle devrait au moins avoir vu le fonctionnement du micro, du logiciel de paie... Là, on est ralenti, on l'a fait une fois, c'est pénible. On n'est pas payé pour ça ! »*

Pour les agents expérimentés de ces équipes du CMGA, il n'y avait pas de temps dédié à cette activité tutorale. Autre souci, quand le tutorat se fait en débordement de l'activité professionnelle. De nombreux tuteurs, à la question : *« combien de temps passez-vous dans cette activité tutorale ? »* répondent : *« j'y passe le temps qu'il faut ! »*. C'est surtout vrai quand cette activité tutorale se fait vis-à-vis de jeunes... qu'il y a un diplôme à la clé, etc., mais pas seulement. Le tutorat se fait souvent en débordement après le travail, ou dans les temps de transport, etc., ce qui peut avoir des effets sur la vie extraprofessionnelle. Enfin, la situation tutorale peut être collective. Dans le cas des caténaristes, la dispersion spatio-temporelle des chantiers conduit parfois le tuteur à ne pas réaliser la même activité que le tuteuré, ce dernier étant alors pris en charge par d'autres membres de l'équipe.

Ainsi, ce « travail de la reconversion » existe aussi pour l'équipe l'accueil. D'abord, parce que l'intégration d'un nouveau ne va pas de soi, et, dans certains cas, cela ne fonctionne pas. Là, je renvoie à une situation extrême, à laquelle nous avons été confrontés dans une des équipes de gestionnaires de paie, où il s'est avéré qu'un agent en reconversion avait visiblement des troubles d'ordre psychologique. Cela a renforcé le collectif contre cet agent, il y a eu un effet de « bouc émissaire ».

Inversement, dans certaines situations, « le travail de la reconversion », c'est aussi pour l'équipe l'identification et la mobilisation de capital relationnel et professionnel de la nouvelle recrue. Par exemple, certains agents en reconversion au CMGA viennent de la vente, ils ont acquis une expérience de la gestion du client au guichet, et en particulier de la gestion du client mécontent. Ainsi, si ces anciens vendeurs ne connaissent pas les procédures et les techniques gestionnaires pour les fiches de paie, ils sont appelés à la « rescousse » pour échanger avec des clients insatisfaits.

Le capital relationnel, c'est aussi la construction d'un réseau relationnel au sein de l'entreprise, qui peut être mobilisé à certaines occasions. J'ai l'exemple d'un membre du CMGA qui était auparavant dans une fonction dite de « gestion d'utilisation ». Il s'agit d'un service connexe aux gestionnaires de paie, et comme la restructuration n'est pas encore bien comprise par tous les agents, certains appellent le CMGA pour des questions qui relèvent de la gestion d'utilisation. Les gestionnaires qui sont alors confrontés à ces questions se retournent vers leur collègue qui a

travaillé par le passé à la « gestion d'utilisation » et qui est en mesure d'aiguiller la demande dans l'organisation.

Lorsque les agents en reconversion sont nombreux, cela peut entraîner une déstabilisation du collectif de travail. En effet, le nombre d'agents en reconversion augmentant, la coopération sur les dossiers complexes devient compliquée. Tous les acteurs n'ont pas les compétences suffisantes pour coopérer, ce qui contribue à renforcer l'individualisation de l'activité... L'équipe demeure, mais le collectif de travail s'effrite. Les gestionnaires étant encore très attachés à leur équipe, à leurs collègues et à leur activité, il est possible de parler de collectif d'appartenance qui serait le substrat du collectif de travail, mais le collectif de travail en lui-même semble fragilisé, si ce n'est en voie de disparition.

Il y a aussi un travail de régulation de la transmission des connaissances par le collectif en fonction de l'activité, en fonction de la structuration du collectif, en fonction du nombre d'agents en reconversion. Le collectif organise des situations tutorales spécifiques. Par exemple, dans la troisième équipe du CMGA, qui est une équipe relativement stable en termes de *turnover*, un tutorat tournant a été organisé de manière à ce que la charge de travail liée à la transmission ne pèse pas systématiquement sur les mêmes personnes. De même, chez les caténaristes, comme je l'ai évoqué, s'organise un tutorat collégial.

Enfin, ce « travail de la reconversion » est aussi pensé « par le management », par l'encadrement de proximité pour organiser l'activité tutorale. D'une part, pour favoriser le transfert de connaissances, et d'autre part, pour minimiser le transfert des résistances... C'est une idée qui obsède le management, mais aussi les directions des ressources humaines. À travers le tutorat, pourraient aussi se transmettre des freins au changement, qu'il conviendrait de minimiser, par exemple en sélectionnant le tuteur. On voit bien que ce type de raisonnement ne tient pas dès lors que les modalités réelles de transfert de connaissances sont collégiales ou tournantes. Pour le management de proximité, l'important est aussi de maintenir l'équilibre, de ne pas favoriser le *turnover* ou l'absentéisme des agents par exemple. Pour le top management et pour les directions des ressources humaines, l'enjeu est aussi de faire évoluer l'activité tutorale, de faire des tuteurs des porteurs, des traducteurs ou des facilitateurs de changements dans l'entreprise. Derrière cette idée se trouve une volonté de rupture avec une logique de métier qui est un peu perçue comme sclérosante. On considère que le tutorat de reproduction, majoritairement associé au compagnonnage, peut être « instrumentalisé. » Il s'agit là d'une question à mon sens. Les mécanismes de transmission peuvent-ils être instrumentalisés ? Et par quels acteurs ? Par les organisations syndicales, par les acteurs eux-mêmes pour organiser une sorte de résistance sourde aux changements que tous les agents, et toutes les organisations connaissent en ce moment ?

Le « travail de la reconversion », c'est un échange : horizontalement, de l'équipe d'accueil vers l'agent, c'est le transfert de compétences, des pratiques, de représentations, etc., dans l'autre sens, c'est l'apport de capital, l'apport de l'expérience professionnelle et verticalement, entre le management et les agents, c'est penser la reconversion comme un outil du changement ou comme un vecteur de diffusion que ce soit un message institutionnel ou syndical.

Ce qui est intéressant, c'est qu'aujourd'hui, au regard de la dimension de groupe de la SNCF, il semble y avoir une volonté de désenclaver les branches, de désenclaver les directions, et donc d'initier un certain nombre de reconversions ou en tout cas d'initiations à la reconversion. Par exemple, sont évoqués des projets de découverte d'autres activités de la SNCF, des incitations aux parcours internationaux, etc. À ce jour, la SNCF est encore une entreprise très compartimentée par ses métiers, par ses branches, par ses régions et son découpage territorial. La reconversion pourrait être un outil de transversalité, de désenclavement. C'est un sujet d'avenir, une question qui est plus que jamais d'actualité, parce que les conditions de travail évoluent, parce que la durée de vie professionnelle augmente, parce que les métiers changent... Par exemple, un métier comme celui de la vente, dans les années à venir va se transformer en profondeur : la majorité de la vente va se faire sur internet. Il convient donc de penser à la reconversion d'une partie de la force de vente de la SNCF.

Débat avec la salle

Claire Tourmen (AgroSup Dijon) : j'ai été frappée par quelque chose, mais peut-être que j'ai mal compris... J'avais l'impression, dans l'une de vos premières diapos, qu'il y avait une logique de distinction à l'intérieur du groupe en créant des filiales, des sous-filiales, des multiples filiales, etc., et puis, d'un autre côté, à la fin, vous terminez en disant que c'est très cloisonné, compartimenté entre services. Alors, comment les gens s'y retrouvent là-dedans ? Ils appartiennent à la SNCF, à une sous-filiale, et puis en même temps on leur dit : « *il faut bosser ensemble...* » ! Enfin, voilà, je ne sais pas...

Alexandre Largier : c'est une vraie question. Les gens s'y retrouvent difficilement. C'est bien le cœur du problème. Pendant très longtemps, les gens étaient d'abord cheminots. On appartient à la SNCF en tant qu'EPIC, et puis avec l'arrivée de la concurrence, la SNCF a souhaité mettre ses activités les unes à côté des autres, parce que, derrière, les modèles économiques sont différents. Cela a créé des frontières, et cette « branchisation » a fait beaucoup de vagues. Aujourd'hui, un des discours de l'entreprise, c'est de dire : « *non, on n'est plus une seule entreprise SNCF, on n'est plus seulement un ensemble de branches au sein d'un EPIC, il faut penser groupe* », « *il faut penser transfert de salariés, transfert de compétences entre les filiales et l'EPIC* ». Mais c'est une vraie question, parce qu'on fait comment ? Cela ne va pas de soi du tout. D'autant que, par ailleurs, sur le terrain, l'ancrage territorial, l'attachement à un métier est très fort. Je pourrais ajouter que le caractère très régulé du déroulement des carrières est un frein aussi, quand vous voulez changer de poste vous êtes contraint par votre position dans la grille.

Daniel Rallet (Institut de recherche de la FSU) : vous avez dit que tout le monde avait une connaissance de la SNCF pour en avoir l'expérience. Donc, moi, je voudrais parler des contrôleurs. Est-ce qu'ils sont particulièrement concernés par les reconversions, parce que c'est un métier qui change beaucoup... ? On est passé du contrôle de service public avec une fonction commerciale maintenant. Est-ce que c'est un métier qui est concerné par la reconversion ou alors l'alternative c'est la reconversion ou la formation... ? Pour généraliser ma question... est-ce qu'il y a des métiers plus concernés par les reconversions que d'autres ?

Alexandre Largier : aujourd'hui, certains métiers sont plus concernés par les reconversions que d'autres. On a parlé de la branche infrastructure qui connaît énormément de restructurations. Là, effectivement, la question des reconversions va se poser. J'ai parlé de la vente, qui est un chantier important pour la SNCF. En revanche, je ne sais pas répondre sur les roulants, c'est-à-dire les conducteurs et les contrôleurs, car je n'ai pas fait d'étude sur ces catégories de personnels. Tout ce que je peux dire, c'est qu'il existe des projets qui peuvent laisser supposer que ces agents peuvent être amenés à envisager des reconversions. Je pense en particulier à des projets d'automatisation partielle de trains dans des portions de réseaux très denses. À cette occasion, la SNCF réfléchit à la reconfiguration de l'activité des conducteurs. Comme cette autonomisation ne sera que partielle parce que les lignes sont trop longues pour pouvoir être entièrement automatiques, comme sur la ligne 14 du métro parisien, il y aura toujours quelqu'un en cabine. Mais, sur les portions automatisées, cette personne en cabine va voir son activité évoluer vers une activité de contrôle et de supervision avec une part accrue d'accueil, d'information voyageurs, de sécurité, etc. Rien n'est arrêté aujourd'hui, ce sont des projets qui sont à l'horizon 2018-2020... Mais ces questions se posent et il est très probable que, pour les conducteurs, cela entraîne des évolutions et, pour certains d'entre eux, des reconversions professionnelles. De même, la numérisation des billets dans les téléphones portables avec l'enregistrement à bord par échange d'informations entre le téléphone et l'accoudeur par exemple, sont des projets sur lesquels on travaille aussi, avec report de cette identification du billet directement sur le terminal du contrôleur qui saurait ainsi qui est à telle place, qui n'a pas validé, etc. Cela reconfigure son activité. Il y a des projets en cours qui vont

amener des évolutions de l'activité. Ces évolutions entraîneront probablement des reconversions. On peut l'imaginer, mais rien n'est certain.

Jeanne Thébault (ergonome doctorante au Créapt) : j'aimerais avoir un peu plus de détails sur la manière dont vous avez mené l'étude sur le tutorat...

Alexandre Largier : l'étude tutorat, qu'on a pilotée, a été réalisée par trois sociologues de Marne-la-Vallée, Gérard Reyre, Philippe Zarifian et Vladimir Yazykoff et deux psychologues du travail du Cnam : Christiane Werthe et Laure Kloetzer. Cela s'est fait en trois temps. Le premier, une analyse de la bibliographie, et une analyse sociologique sur la base d'entretiens semi-directifs auprès de responsables RH et des managers d'entités. Le deuxième temps a été une analyse du tutorat sous un angle psychologique auprès de certains tuteurs volontaires, je ne me souviens plus du nombre, mais c'est relativement restreint moins de cinq (elles ont utilisé la méthode de l'instruction au sosie)... Et, dans un troisième temps, il devait y avoir, à la demande des directions des ressources humaines, une analyse économique des coûts du tutorat qui, pour diverses raisons, n'a pas pu se faire. C'est toujours une question en suspens.

Jeanne Thébault : du coup, il n'y a pas du tout eu d'observation de situation en tant que telle ?

Alexandre Largier : si, si, vous avez raison. En fait, ces instructions au sosie ont eu lieu aux environs d'octobre, mais auparavant, durant l'été, les psychologues du travail ont été sur le terrain dans un établissement de maintenance du matériel et dans un établissement commercial pour la vente : elles ont suivi des séances de tutorat... Alors, je crois que cela ne s'appelle pas comme cela dans la vente... Mais, oui, il y a eu ça aussi au préalable.

Anne-Marie Waser (sociologue au Lise) : au niveau des équipes d'accueil, je voudrais savoir si vous avez eu des retours sur la qualité de l'accueil. Est-ce qu'il y aurait certaines équipes qui accueilleraient de façon un peu plus... ? Vous avez décrit un seul cas où la personne accueillie – puisqu'elle avait un problème psychique – elle a été mise au ban des accusés. Il y a peut-être d'autres équipes qui ont cultivé une expérience de l'accueil en termes qualitatif ou peut-être aussi quantitatif... Est-ce lié au métier ? Est-ce lié au nombre de personnes accueillies ? Est-ce lié au grade des personnes, etc., ou à l'expérience ?

Alexandre Largier : en ce qui concerne les équipes d'accueil, si on regarde l'étude faite chez les gestionnaires de paie : il y a trois équipes, cela fait trois équipes d'accueil et c'est trois cas différents. Ces équipes n'ont pas vécu tout à fait les mêmes changements et elles ne les ont pas vécus au même rythme non plus. Il y a eu une équipe qui a été particulièrement « secouée » entre guillemets, mais qui semble aujourd'hui un peu plus apaisée, le *turnover* s'est calmé, l'équipe est un peu plus stable dans sa composition. Alors la citation de la personne expérimentée qui disait : « *on en a ras-le-bol, parce que je forme en permanence...* », c'est dans cette équipe-là où il y avait de l'absentéisme. Mais, *grosso modo*, aujourd'hui, cela s'est arrangé, ça s'est stabilisé. Donc, l'accueil se fait de manière beaucoup plus apaisée. Il y a aujourd'hui une équipe qui vit des grands bouleversements, c'est l'équipe qui gère les agents de la nouvelle direction de la branche « Gares & Connexions ». D'un seul coup, il y a des centaines d'agents à intégrer, à gérer, il faut refaire les fiches paie, il faut refaire les dossiers agents, etc., c'est aussi l'équipe qui gère les agents de la direction « SNCF voyages ». Il faut savoir, c'est anecdotique, mais cela a des répercussions sur leur activité : cette direction a déménagé au CNIT de la Défense (92), et ce déménagement a occasionné des évolutions sur la fiche de paie... dues à des évolutions multiples, de remboursement de frais de transports, de temps partiels... S'ajoutent à cela d'autres changements du type : mise en place du télétravail... Là, l'accueil des nouveaux est très compliqué. D'abord, ils sont en surcharge, ils n'ont pas le temps, c'est dans cette équipe-là que l'agent en difficulté est arrivé et ce n'était pas le bon endroit. Je pense que le degré de tolérance est très faible, parce que les gestionnaires elles-mêmes ne vont pas bien. Et la troisième équipe qui a organisé les modalités de tutorat tournant est l'équipe qui connaît la plus forte stabilité, le *turnover* est très faible, et les seuls changements qu'elle a connus sont des dossiers d'agents à gérer en plus, qui ont conduit à une augmentation continue et mesurée de l'effectif sur les deux ans, puisqu'elle a été créée en 2008. En fait, depuis 2008, elles

n'ont eu qu'à intégrer de nouveaux agents, il n'y a pas eu de départ. C'est l'équipe la plus importante, elles sont quatorze, alors que les autres sont autour de huit-neuf. Donc, comme elles sont nombreuses, il y a un manager et un adjoint. Donc, il y a une répartition des tâches d'encadrement... C'est une équipe qui connaît une très forte stabilité, et là, l'accueil se passe plutôt bien.

En ce qui concerne les caténaristes, le terrain est subdivisé en deux équipes, il y a les caténaristes de Dijon, que je connais bien, et les caténaristes de Nîmes et Montpellier (nous y serons la semaine prochaine). Donc, je ne peux pas vous en parler. En ce qui concerne les caténaristes de Dijon, l'accueil se passe relativement bien, c'est une équipe de vingt-sept personnes, et ils ont un agent de reconversion, ce tutorat collégial est relativement aisé à mettre en œuvre ; cela se passe plutôt bien aussi. Alors, il faut voir qu'au sein de l'équipe il y a une véritable cohésion, l'activité est par nature coopérative, la solidarité est très forte. Il est probable que l'arrivée massive des chantiers de nuit à partir de 2012 fragilise cet édifice, pour ne pas dire plus.

Arlette Hintzy (ergonome) : vous avez parlé à plusieurs reprises de souffrance. Cela sort un peu de votre champ. Mais, est-ce que vous auriez des indications à nous donner sur la façon dont la santé de ces agents est traitée, perçue, anticipée ? Et cette question a une très grosse arrière-pensée, c'est que nous venons de terminer un travail chez France Télécom, à l'unité de Lyon, et on voit des choses... Vous parlez d'une entreprise spéciale, spécifique, et nous on y voit beaucoup de similitudes. D'où la question, et d'où notre inquiétude, et particulièrement dans une approche qu'on a faite sur le travail des cadres...

Alexandre Largier : pour revenir sur le caractère spécial, spécifique de l'entreprise. C'était lié au caractère ouvert de l'entreprise, que tous les Français côtoient plus ou moins régulièrement. Tout le monde ou presque a déjà été dans un train ou une gare et, de fait, peut avoir un avis sur le fonctionnement de la SNCF. Maintenant, il y a énormément de similitudes avec France Télécom, que je connais bien parce que j'y ai fait ma thèse, et avec d'autres grandes entreprises publiques qui connaissent une ouverture progressive au marché... Je connais bien le fonctionnement d'EDF : il y a là aussi énormément de similitudes, je suis d'accord avec vous. En ce qui concerne la santé, oui, ça fait partie des éléments qu'on cherche à analyser et à observer dans le cadre de différentes études dans le collectif de travail, à la fois chez les gestionnaires de paie et chez les caténaristes. Chez les caténaristes, aujourd'hui, je ne peux pas vraiment en parler, il n'y a rien de notable, ça sera probablement différent avec les équipes de Nîmes et de Montpellier qui travaillent de nuit depuis un certain temps déjà... En revanche, chez les gestionnaires de paie, il y a vraiment des choses notables. On a interrogé un peu moins de vingt personnes, la totalité des personnes connaissent des difficultés d'ordre pathologique ou infra pathologique. Pour certains, ce sont des antidépresseurs, ce sont des arrêts de travail pour récupérer, on pose une journée de congé pour récupérer ; c'est des troubles du sommeil, des lombalgies, mais c'est aussi – et j'ai trouvé cela très intéressant – une forme de présentéisme. L'attachement au collectif – collectif d'appartenance plus que collectif de travail – est si fort qu'on remet en cause sa santé, ou on décale dans le temps des soins qui seraient nécessaires, pour ne pas être absent parce que l'absence fait peser sur le reste du collectif un surcroît d'activité. Par exemple, je pense à trois cas : le premier est une personne qui a des calculs rénaux, qui doit se les faire enlever, et qui repousse sans arrêt la date de son intervention chirurgicale ; l'autre est une personne qui est en surmenage perpétuel, pas très loin du *burn-out* : le médecin du travail et le médecin personnel lui demandent de s'arrêter et elle ne le fait pas... Et la troisième personne nous fait état de problèmes de santé chez ses enfants, qui devraient nécessiter la prise d'un jour de congé pour enfant-malade, la formule existe, et qui dépose quand même ses enfants à l'école pour aller travailler. Donc c'est sa propre santé, mais c'est aussi la santé de sa famille qui est concernée.

Antoine Clairicia (médecin du travail) : j'imagine, par cette réorganisation du travail, qu'il doit y avoir pas mal de souffrance au travail. Alors, ma question est : qu'est-ce que vous faites des inaptes qui doivent être aussi reconvertis dans la mesure où on a l'impression que, de passer d'une action à l'autre, c'est très très difficile ? Qu'est-ce que vous en faites ?

Alexandre Largier : je ne sais pas très bien répondre à cette question-là. De manière générale, qu'est-ce qu'on fait des inaptes, je ne sais pas. Je sais que, pendant très longtemps, il y a eu des emplois un peu protégés, fléchés « inaptitude ». Après, il faut voir de quelle inaptitude on parle, bien sûr, mais par exemple les consignes en gare avaient la réputation d'être des endroits où on plaçait des gens qui avaient certaines inaptitudes. Mais aujourd'hui, on les ferme. Je ne sais pas répondre à cette question, mais elle est très intéressante.

Auditeur (gestionnaire de paie à la SNCF, CMGA Paris-sud-est) : j'ai une réponse pour l'inaptitude, parce que, moi, je suis anciennement du transport, qui est Infra maintenant, et j'ai donc été reclassée pour inaptitude. C'est très compliqué en fin de compte. Il a fallu, je crois, environ trois ans pour me reclasser, les arrêts se sont cumulés et il a fallu faire intervenir l'inspection du travail pour être reclassée dans les fonctions transverses au bureau administratif qui est devenu CMGA par la suite. C'est une petite réponse... Pour la plupart des personnes que je côtoie qui ont été en inaptitude, cela a toujours été très compliqué, ça prend beaucoup de temps, et, en fait, on repousse l'échéance en espérant que les gens tiennent enfin. Pour certains, ils sont arrivés (je ne me souviens plus du terme), mais on les a mis en retraite d'office.

Alexandre Largier : en retraite anticipée, c'est une solution aussi...

Jean-Marc Pierre (ergonome, avec une formation de sociologie à l'origine) : je voulais vous demander quelle est la place des instances représentatives du personnel, à la fois dans le déroulement des enquêtes, mais aussi dans leur élaboration, leur définition à l'origine à la direction de l'innovation et de la recherche ?

Alexandre Largier : leur place est prépondérante. En l'occurrence, les études que nous menons comme celle du CMGA et celle chez les caténaristes, font partie d'une seule et même recherche plus vaste sur les collectifs de travail et la santé, en lien avec les restructurations à l'œuvre et à venir dans l'entreprise. Cette recherche a été commanditée par l'observatoire pour l'évolution des conditions de vie au travail, qui est une entité mixte paritaire, composée pour partie des représentants des directions des ressources humaines et pour partie des organisations syndicales. Le choix des terrains s'est fait de manière collégiale au sein de cet observatoire. Les différents terrains : CMGA, et maintenance de l'infrastructure, caténaristes ensuite parce qu'on a affiné la question, de même qu'un troisième pan qui sera investigué plus tard. Cela s'est fait en discussion avec les organisations syndicales... Sinon, autre élément de réponse, le CMGA où nous sommes intervenus était connu à la fois des directions des ressources humaines et des organisations syndicales, car cela se passait très mal (le taux d'absentéisme augmentait, le nombre de visites chez le médecin du travail était très important, les agents se plaignaient, etc.). Juste avant notre arrivée sur le terrain, la CGT a fait passer un questionnaire pour faire une évaluation de la souffrance au travail. Autant les choses sont claires au sein de l'observatoire – on ne travaille pas pour une direction, on travaille pour un observatoire –, autant sur le terrain, arriver après un questionnaire CGT, le positionnement est parfois un peu plus délicat.

Auditeur : le travail de nuit actuellement est considéré comme cancérigène. Est-ce que vous avez pris des dispositions particulières par rapport au travail de nuit ?

Alexandre Largier : le travail de nuit, pour faire un mauvais jeu de mots, est aujourd'hui encore une zone d'ombre. Il n'y a pas grand-chose de prévu. C'est une vraie question et un vrai souci.

Chapitre 5

LES DÉFIS D'UNE INTÉGRATION SÉCURITAIRE ET COMPÉTENCE DES NOUVEAUX TRAVAILLEURS MINIERES

Sylvie Ouellet⁴, ergonome, professeure à l'IRSST, Montréal
(Québec)

Je suis très heureuse d'être avec vous aujourd'hui pour vous présenter un projet qu'on réalise dans le secteur minier au Québec. Le projet de recherche est en cours. On a réalisé une étude exploratoire avant de débiter le projet, donc j'ai un peu combiné les deux. J'ai quelques données du projet en cours, mais je vais aussi vous présenter des résultats de l'étude exploratoire. C'est un projet réalisé avec plusieurs personnes. L'équipe se compose de personnes qui viennent d'institutions différentes, des collègues de l'IRSST, Élise Ledoux et Esther Cloutier ; il y a Pierre-Sébastien Fournier et Jean Bernier qui viennent de l'Université de Laval, à Québec, et Céline Chatigny de l'Université Québec à Montréal (UQÀM). Ce projet se réalise dans le secteur des mines dans lesquelles se fait l'exploitation de différents minéraux, sauf qu'on ne retrouve pas d'amiante et de charbon. Ce que vous voyez sur la diapositive actuelle, c'est une mine à ciel ouvert. Il y a moins de mines à ciel ouvert au Québec que de mines souterraines.

Je vais vous présenter d'abord les éléments du contexte du secteur minier, ce n'est peut-être pas un secteur que vous connaissez beaucoup, parce qu'en France je pense qu'il n'y a pas beaucoup de mines, voire pas du tout. Je vais ensuite vous présenter l'étude exploratoire et quelques données du projet de recherche. Le territoire québécois est un territoire qui est vaste. On retrouve des mines un peu partout. Pour vous situer, on trouve principalement ces mines au nord du Québec avec 24 % des entreprises minières dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, 24 % des entreprises dans le nord du Québec et 35 % dans la région de la Côte-Nord.

Pourquoi vous parler des sites géographiques et de la situation des entreprises minières ? C'est que cela peut avoir un impact important sur le recrutement de la main-d'œuvre. Pour donner un exemple, une mine située complètement au nord du Québec : pour recruter, c'est très loin de Montréal qui est complètement en bas. C'est une région très éloignée, ce qui implique pour cette mine d'avoir un avion « nolisé » pour transporter les travailleurs de Montréal à la mine. Ça implique également pour les mines situées dans les régions éloignées une organisation du travail qui prévoit une période de travail de plusieurs jours consécutifs et par la suite un congé qui compte aussi plusieurs jours. Il s'agit de faire ce que l'on appelle du *fly-in/fly-out*. Certaines entreprises minières situées en régions éloignées, par exemple en Côte-Nord, construisent des maisons pour les travailleurs, et c'est devenu une communauté. Comme le besoin de main-d'œuvre est grand, il peut arriver qu'il manque de place. Certaines d'entre elles en sont venues à faire aussi du *fly-in/fly-out*. C'est pour vous dire que la situation géographique va avoir une grande influence sur le recrutement de la main-d'œuvre. On a des mines souterraines qui sont plus nombreuses et des mines à ciel ouvert dans le secteur minier.

Actuellement, il y a autour de 12 000 personnes qui travaillent dans le secteur. Selon le portrait démographique de la catégorie « minerais métalliques », qui est issu de données qui proviennent du recensement de la population en 2006, on retrouve la proportion ou le pourcentage de main-d'œuvre selon l'âge et on peut remarquer que près de la moitié des travailleurs/travailleuses – majoritairement masculins – sont âgés de 45 ans et plus. Ce qu'il est important de noter, c'est qu'il

⁴ Sylvie Ouellet, aujourd'hui est à l'UQÀM (Université du Québec à Montréal).

faut être âgé au moins de 18 ans pour pouvoir travailler dans les mines souterraines, ce qui peut expliquer les 8 % de jeunes entre 15 et 19 ans. Il y a très peu de jeunes dans ce secteur-là. L'intégration des nouveaux travailleurs, c'est une problématique qui est en émergence au Québec, entre autres à cause du vieillissement de la main-d'œuvre. C'est un secteur où la moyenne d'âge est la plus élevée. C'est aussi un secteur où l'activité est cyclique. On peut avoir plusieurs années avec une production très importante. Actuellement, on est, comme Pierre-Sébastien le mentionnait hier, dans une période de *boom* minier. Le secteur se développe beaucoup. Mais on peut aussi avoir des périodes très creuses. C'est un secteur où il y a un taux d'accidents, de maladies professionnelles assez important, ce qui fait que la main-d'œuvre blessée doit être remplacée, d'où une demande accrue de main-d'œuvre, et des défis de recrutements importants. Comme le mentionnait Pierre-Sébastien, s'il y a des expressions que j'utilise et que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas. J'essaie de faire attention, mais le naturel peut prendre le dessus.

Pour vous donner une petite idée du besoin en main-d'œuvre. Sur cette diapo, vous avez le Canada, et les points identifient les entreprises minières ; pour le Québec, nous avons l'estimation en besoin de main-d'œuvre d'ici cinq ans, et ça, ce sont des données qui datent de décembre 2010. C'est 5 600 travailleurs d'ici cinq ans qui seront embauchés principalement dans le nord du Québec. C'est la partie vraiment très éloignée. Certaines personnes que nous avons rencontrées il y a quelques semaines nous disaient que ce chiffre-là allait être révisé, et que cela serait plus autour de 8 000 travailleurs d'ici cinq ans. Ce qu'ils prévoient, c'est que 30 % de la main-d'œuvre devraient prendre leur retraite dans les cinq prochaines années. Les prévisions au Canada qui sont estimées, c'est qu'il y aurait 100 000 nouveaux travailleurs d'ici la fin de 2020. Ça, c'est dans un bon scénario, et, dans le pire des scénarios, où il y aurait une crise économique, ils estiment quand même qu'il y aurait un besoin autour de 135 000 travailleurs. Les besoins estimés sont très importants.

Dans le secteur minier il y a eu beaucoup d'améliorations au niveau de la santé/sécurité. Il y a beaucoup de travail qui a été fait pour diminuer les risques, mais, malgré tout, il y a des risques qui sont associés aux activités réalisées. Par exemple, on parle d'un environnement de travail qui est propre aux types d'exploitation. On y retrouve des poussières d'échappement des véhicules, tout particulièrement quand on parle des mines souterraines, du bruit, de la chaleur, de l'humidité, du brouillard : un ensemble de risques qui sont liés à l'environnement de travail. Il y a aussi des risques qui sont liés à la nature des activités qui sont réalisées comme, par exemple, l'opération des véhicules lourds, soit en termes de vibrations où il y a des risques d'accidents dans la circulation, des travaux de forage et de dynamitage, et l'utilisation de certains outils qui entraînent de la vibration. Par exemple, lorsqu'il est question de foreuses qui sont des outils qui peuvent entraîner de la vibration. Enfin, il y a des risques qui sont associés à la façon de faire l'excavation souterraine. Par exemple, il peut y avoir des chutes de terrain si le soutènement n'est pas fait adéquatement. Le taux d'incidences des accidents (je vous présente seulement quelques données) est présenté en fonction de l'âge. On remarque que la catégorie d'âge où le taux d'incidence est le plus élevé est celle entre 25 et 44 ans avec un taux de 66,5 pour 100 000 travailleurs équivalent temps complet. On voit que, pour les 45 ans et plus, le taux d'incidence diminue ; pour les 15 à 24 ans, il y a un taux d'incidence assez important avec 41,6 pour 100 000 travailleurs équivalent temps complet, malgré le fait qu'il faut dire qu'il n'y a pas nécessairement beaucoup de travailleurs qui sont âgés entre 15 et 24 ans.

Les enjeux santé/sécurité de l'intégration des nouveaux travailleurs. Il existe des données qui proviennent d'études réalisées dans d'autres secteurs, mais aussi des données recueillies par des organisations du secteur. Un organisme du secteur, le Conseil d'adaptation et de formation de l'industrie minière, mentionnait en 2007 que les jeunes travailleurs sont peu préparés pour affronter la réalité du marché du travail dans le secteur minier, et que les travailleurs âgés qui proviennent d'autres domaines éprouvent de la difficulté à s'intégrer : ils sont moins efficaces au début du nouvel emploi. Au Québec... il y a une rareté de main-d'œuvre et, pour faciliter le recrutement, le gouvernement veut favoriser le transfert ou la reconversion professionnelle. Par exemple, dans le

secteur forestier, il y a eu une période creuse, et, ce qu'on souhaitait, c'était de reconverter ces travailleurs-là pour les amener dans le secteur minier. Par contre, cela n'est pas aussi évident qu'on peut parfois nous le laisser croire.

Des données aussi montrent qu'il y a plus d'accidents chez les jeunes dans le premier mois d'un nouvel emploi, peu importe l'âge « jeune ou moins jeune ». Cela constitue une période qui est plus à risques pour les lésions professionnelles, selon des données de Breslin et Smith (2003). Dans le secteur, on parle moins de pénurie de main-d'œuvre que de rareté de main-d'œuvre. En fait, la difficulté est de recruter des gens qui ont des compétences pour travailler dans le secteur. Donc, les gens du secteur vont plus parler de rareté de main-d'œuvre que de pénurie de main-d'œuvre. Pour exemple, lorsqu'on dit : le premier mois d'un nouvel emploi est une période à risque, peu importe l'âge, je vais essayer de vous l'illustrer par un exemple. Au Québec, dans une mine souterraine, on peut avoir une profondeur importante. Par exemple, la plus profonde des mines est à plus de 2 500 mètres de profondeur. Dans une mine, il y a plusieurs niveaux, et lorsqu'il y a du dynamitage au niveau supérieur, à certains niveaux plus bas, il va y avoir un mécanisme de convoyeurs qui va permettre de remonter le minerai vers le haut, mais, pour amener le minerai au niveau supérieur, si le dynamitage se fait au premier étage et que le convoyeur est au niveau -5 plus bas, ils font une cheminée qui fait que, les camions, les véhicules lourds apportent le minerai vis-à-vis de la cheminée, et là, le minerai tombe au niveau le plus bas. Une chargeuse-navette vient alors prendre le minerai vis-à-vis de la cheminée pour l'apporter vers un convoyeur. L'exemple d'un accident, un « ouf ! » qui aurait pu être mortel... C'est un opérateur de la chargeuse navette qui aurait pu être enseveli sous du minerai lorsqu'il s'est avancé trop près de la cheminée à minerai. L'opérateur était nouvellement embauché, cela faisait deux semaines qu'il était dans la mine, mais c'était un opérateur qui avait de l'expérience dans l'utilisation d'un véhicule lourd du secteur de la construction. Donc, ce n'était pas un jeune sans expérience. C'est quelqu'un qui était habitué d'opérer (conduire) des véhicules lourds, mais qui se retrouvait dans un contexte tout à fait différent. Lorsqu'il s'est aventuré près de la cheminée, il était hésitant, il ne savait pas trop jusqu'où il devait se rendre sous la cheminée pour aller chercher le minerai. Donc, il s'est avancé, il a décidé d'arrêter son véhicule pour aller chercher conseil auprès d'un mineur expérimenté, et lorsqu'il s'est éloigné du véhicule, le minerai est tombé sur le véhicule. S'il avait été dans le véhicule, il aurait été enseveli. C'est pour montrer qu'au fond, c'est un travailleur qui avait de l'expérience dans la manipulation d'un véhicule lourd mais il s'est retrouvé dans un nouveau contexte qu'il connaissait moins, et il a failli avoir un accident. On appelle ça un « Ouf ! ».

Il y a aussi des données qui existent pour les travailleurs expérimentés. Elles ont été réalisées et montrent que le taux d'incidence des lésions professionnelles décroît en fonction de l'âge. D'autres études ont montré que les travailleurs expérimentés vont développer des stratégies pour se protéger des risques, et c'est souvent dans les entreprises – c'est le cas aussi dans le secteur minier – ces travailleurs expérimentés qui sont appelés à former les nouveaux. Entre autres, c'est un sondage réalisé en 2006 dans la région Abitibi-Témiscamingue auprès d'un peu moins d'une quarantaine d'entreprises – trente-six entreprises –, qui montre que la méthode la plus fréquemment utilisée pour former les employés, c'est le *coaching* par des travailleurs expérimentés. Ces travailleurs-là sont très impliqués dans la formation des nouveaux, ou dans l'intégration des nouveaux au poste de travail. Dans le secteur minier, il y a plusieurs défis à relever, ce qui a amené une demande auprès de l'équipe, une demande de l'Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail du secteur minier, qui voulait que l'on documente les conditions qui favorisent ou qui nuisent à une intégration sécuritaire, et compétente des nouveaux travailleurs et à la transmission des savoirs dans le secteur des mines et ainsi de proposer des pistes de solutions aux entreprises.

Un peu comme l'a dit Pierre-Sébastien, hier, les membres de l'équipe, ce sont des personnes qui ont réalisé ce genre de projets dans d'autres secteurs que ce soit pour les conditions d'intégration, ou la transmission des savoirs, mais aucun ne connaissait vraiment le secteur minier. On a donc réalisé une étude exploratoire avant de débiter le projet de recherche pour avoir plus de connaissances sur le secteur. Il y a eu des rencontres avec plusieurs acteurs clés du secteur pour juger de l'intérêt et de

la pertinence d'un tel projet. Est-ce que les gens étaient intéressés à participer, à collaborer à ce type de projet ? Il y a eu une construction sociale du projet à l'échelle sectorielle. Nous avons rencontré des partenaires sociaux du secteur, des organismes en santé/sécurité, une organisation qui a pour mission d'évaluer ou d'estimer le besoin de la main-d'œuvre et de favoriser des programmes de formation continue pour la main-d'œuvre... Je vous donne un aperçu des partenaires. Il y avait l'Association minière du Québec, le Comité sectoriel de la main-d'œuvre de l'industrie des mines, le Conseil des ressources humaines des mines, organisme fédéral, et l'Association paritaire pour la santé et sécurité du travail du secteur minier. On a également rencontré des grandes centrales syndicales impliquées dans le secteur et, aussi, la CSST qui est l'assurance publique pour le travail. Il y a eu une phase d'analyse des statistiques d'accidents – une revue de la littérature – et on a réalisé une étude de cas sur deux sites miniers pour essayer de mieux comprendre et connaître le secteur, et pour que le protocole de la recherche se rapproche des attentes et de la réalité des gens du milieu. L'objectif de l'étude de cas était de documenter la problématique du recrutement et de l'intégration des nouveaux travailleurs, ayant un impact sur la santé/sécurité du travail dans le secteur minier québécois.

Deux entreprises minières : une à ciel ouvert, une souterraine embauchant de 300 à 700 employés, majoritairement masculins. Lorsqu'on parle des métiers semi-spécialisés, il y a peu de femmes actuellement dans le secteur minier ; il y en a quelques-unes mais très peu. On a fait une visite d'une durée de deux jours dans chaque entreprise, on a réalisé des entretiens individuels ou collectifs, semi-dirigés, avec les responsables des ressources humaines, les représentants en prévention et des formateurs. On a aussi fait des observations ouvertes sur des postes de travail en compagnie d'un formateur, et en même temps, on a réalisé des verbalisations avec des mineurs plus ou moins expérimentés. Durant les verbalisations, les discussions ont tourné autour des défis de recrutement qui étaient rencontrés par les entreprises, le programme d'accueil qui était mis en place et les conditions d'intégration offertes aux nouveaux travailleurs.

Quelques résultats de l'étude exploratoire : l'entreprise A, c'est une entreprise qui existe depuis 2003 et qui avait renouvelé plus de 70 % de sa main-d'œuvre. En 2007, il y avait plus de trente travailleurs qui avaient pris leur retraite. Donc, ils étaient déjà dans la situation où ils se retrouvaient avec une forte proportion de nouvelle main-d'œuvre. L'entreprise B, c'est une entreprise qui a connu une forte croissance économique et qui avait embauché plus de 300 personnes au cours des dernières années. C'est une entreprise qui qualifiait la main-d'œuvre de fidèle à l'entreprise, parce qu'elle avait développé énormément, ils avaient embauché 300 personnes. Il y avait des défis importants liés au recrutement et à l'intégration d'une nouvelle main-d'œuvre dans les deux entreprises. En ce qui concerne le processus d'accueil et d'intégration pour les deux entreprises, il y a principalement quatre grandes étapes et, comme le mentionnait Pierre-Sébastien, les entreprises dans le secteur minier sont très structurées. Il faut dire que le secteur minier, en termes de santé/sécurité, c'est un secteur reconnu comme étant prioritaire. C'est très règlementé, et, dans les entreprises, il y a vraiment une grande structure en termes de santé/sécurité et de formation.

La première étape, c'est l'accueil dans l'entreprise.

Le nouveau arrive dans l'entreprise :

- dans l'entreprise A : il y a deux jours de formation en salle sur la santé/sécurité au travail et sur les méthodes de travail sécuritaires ;
- dans l'entreprise B : c'est deux jours et demi d'accueil et de formation. Il y a un accueil dans les différents services comme, par exemple, les ressources humaines et le bureau de santé pour recevoir les informations par rapport aux différents programmes mis en place par l'entreprise.

La deuxième étape, c'est l'accueil dans le département.

Le nouveau est envoyé dans le département :

- dans l'entreprise A : il reçoit les informations sur le travail à faire. L'accueil se fait soit par le contremaître, soit par le superviseur ;
- dans l'entreprise B : c'est une demi-journée, un accueil et une visite du département concerné avec le superviseur, et il est accueilli dans son département.

La troisième étape, c'est le compagnonnage.

C'est l'étape où le nouveau est intégré au poste de travail et jumelé avec un travailleur expérimenté pour apprendre le travail :

- dans l'entreprise A : la particularité, comme je l'ai mentionné tout à l'heure, c'est qu'ils avaient renouvelé 70 % de la main-d'œuvre, ce qui fait que le travailleur expérimenté, qui formait le nouveau, n'était pas beaucoup plus expérimenté que le nouveau. Ça pouvait être une année d'expérience de plus par rapport au nouveau ;
- dans l'entreprise B : encore une fois, il y avait le jumelage avec les travailleurs expérimentés, mais il y avait une plus grande reconnaissance dans l'entreprise B vis-à-vis du rôle d'instructeur dans l'entreprise. Dans certains cas, l'instructeur pouvait être libéré pendant une longue période de temps pour former plusieurs nouveaux.

La quatrième étape, c'est le suivi du compagnonnage.

- dans l'entreprise A : le suivi est effectué par le formateur ;
- dans l'entreprise B : le suivi est fait par l'instructeur / formateur, il est formalisé par une feuille de route à remplir.

C'est le processus d'accueil qui est mis en place. Certains constats ont été faits sur l'intégration des nouveaux dans l'étude exploratoire. D'abord, la formation est très axée sur la sécurité, les normes de sécurité, les procédures comme, par exemple, le cadenassage, les espaces clos. C'est une formation qui est très très axée sur la sécurité. Il y a des défis et des enjeux de la formation du métier qui sont moins présents. Il y a vraiment une séparation entre santé et sécurité, et les savoirs de métier ou l'apprentissage du métier, en espérant qu'il peut y avoir une intégration des deux au poste de travail, ce qui n'est pas nécessairement évident. Donc, la transmission des savoirs de métiers repose surtout sur l'implication des travailleurs expérimentés qui sont jumelés avec les nouveaux, et ces travailleurs expérimentés sont parfois obligés de répondre à la production régulière. Cela ne veut pas forcément dire qu'ils sont libérés de la production, et on attend des nouveaux qu'ils posent des questions aux travailleurs expérimentés. Ce sont des constats faits, au cours de l'étude exploratoire.

Voici certains exemples de savoirs de métier que l'on peut retrouver dans le secteur minier. Par exemple, dans une mine à ciel ouvert, savoir reconnaître les signes d'une chaussée glissante, et connaître les trucs pour y faire face. Évidemment, au Québec, il y a non seulement la pluie mais la neige. Il faut être capable de détecter les signes, les conditions de la route, et d'avoir des trucs pour y faire face. Les repères qui permettent de s'orienter dans une mine souterraine. Une mine souterraine a de multiples tunnels. Donc, pour un nouveau qui arrive dans la mine, ce n'est pas spécial qu'il puisse s'y perdre. Se perdre au début est un peu considéré comme étant normal. C'est normal si on se perd la première fois, mais on peut questionner le fait relativement à la santé/sécurité, et cela n'est pas évident de s'y retrouver la première fois. Il y a aussi des stratégies de régulation de la circulation dans une mine souterraine. Dans un tunnel, les véhicules sont immenses, deux véhicules ne peuvent pas se croiser dans un tunnel. Lorsque deux véhicules arrivent face à face, un des deux opérateurs doit décider de reculer dans un embranchement pour pouvoir laisser passer l'autre. Mais il faut savoir où est l'embranchement, lequel des deux a l'embranchement le plus près de lui. Donc, il y a une régulation de la circulation qui doit se faire et qui n'est pas toujours évidente pour le nouveau.

Des exemples de situations observées. Par exemple, un travailleur dans une mine à ciel ouvert qui avait appris à opérer (conduire) un véhicule lourd le jour, alors qu'il travaillait de nuit. Les repères

de jour et de nuit ne sont pas nécessairement les mêmes. Un jeune doit se construire une représentation des différents tunnels d'une mine souterraine, ce qui n'est pas évident... Donc, un jeune conducteur de navette décide de continuer sa remontée, il voit arriver un autre véhicule en pensant que ce véhicule-là avait un embranchement plus près de lui, que ce véhicule aurait pu reculer sur une courte distance pour le laisser passer, mais ce qui s'est avéré ne pas être le cas, parce que l'embranchement était loin. Cet opérateur a dû reculer une bonne distance pour atteindre l'embranchement. Opérer un véhicule en reculant, c'est certainement moins facile que d'avancer.

Suite à cette étude exploratoire nous sommes allés de l'avant avec un projet de recherche qui a débuté l'année dernière, en septembre 2010. L'objectif du projet est une étude approfondie des conditions qui favorisent ou qui nuisent à une intégration sécuritaire et compétente des nouveaux travailleurs, et à la transmission des savoirs dans les mines. C'est aussi de proposer des pistes de solutions. C'est un projet de recherche de deux ans qui doit se faire dans 5 entreprises minières. Actuellement nous sommes dans trois entreprises.

Il y a deux grandes phases dans le projet. La première est de documenter les conditions d'intégration des nouveaux travailleurs de façon plus macro. Comment se fait l'accueil ? Quels sont les processus mis en place pour accueillir et favoriser l'apprentissage du métier des nouveaux ? Par la suite, on voulait réaliser des études de cas dans deux des cinq mines, mais nous en sommes actuellement à trois mines parce que les gens sont très intéressés d'y participer. L'idée c'est que les entreprises identifient un poste comme étant stratégique. Stratégique, parce que c'est un travail qui est difficile à apprendre ou c'est un travail qui est considéré à risques ou difficile pour toutes autres raisons. Cela veut dire que, dans chacune des entreprises, nous n'avons pas forcément les mêmes postes. Chaque entreprise identifie un poste stratégique, on fait des observations et l'analyse de l'activité des travailleurs sur ces postes pour comprendre les défis d'apprentissage du poste, comprendre le travail. On observe des situations d'apprentissage, des situations de compagnonnage pour rendre compte du savoir-faire développé, comment le travail se fait, et décrire les difficultés rencontrées, les facteurs qui facilitent le compagnonnage.

Pour la première phase, on a fonctionné par entretiens avec plusieurs acteurs du milieu : les personnes des ressources humaines, les surintendants de la mine, les formateurs, infirmières, capitaines, des mineurs expérimentés, moins expérimentés. Dans la deuxième phase, cela se fait beaucoup par observations et verbalisations, et ensuite, des entretiens d'auto-confrontation. La deuxième phase pose plusieurs défis méthodologiques pour nous. Nous sommes sous terre. Il fait noir, nous avons, comme les mineurs, notre lampe sur le casque, les véhicules sont immenses, on ne peut pas forcément observer de près les mineurs, le déroulement des conversations... Comment pouvoir observer ce qu'ils font ? Il y a des défis méthodologiques qui se présentent à nous. On veut filmer, mais nous devons filmer de loin, et aussi se déplacer... Par exemple, lorsque je suis dans une entreprise avec un plancher, je peux me déplacer avec une caméra, mais, dans la mine, il faut regarder où on pose nos pieds sur le sol, repérer les chemins où l'on s'engage... Il faut vraiment regarder où l'on va, surtout qu'il fait noir. On a trouvé une petite caméra qu'on a placée sur la lampe, un micro sur un petit module d'enregistrement, on a vraiment dû trouver des façons de faire pour pouvoir recueillir les données sans se placer nous-mêmes dans des situations à risques, de danger. C'est une étude qui s'est réalisée en partenariat avec les gens du milieu ; pour nous, cela est important. À l'IRSST, c'est une façon de faire qui est régulière. On réalise le projet dans les entreprises mais nous avons un contact régulier avec un comité de suivi au sein duquel siègent les différents partenaires sociaux que je vous ai présentés tout à l'heure. Il y a deux rencontres par année avec le comité de suivi. Le rôle du comité de suivi, c'est de nous fournir des informations sur le secteur. C'est de nous donner du *feedback* sur les résultats et les observations que l'on fait. L'objectif, c'est aussi que ces partenaires sociaux puissent par la suite, lorsque les résultats vont être prêts, diffuser ou transférer les connaissances dans les entreprises du secteur. On va aussi travailler avec ces partenaires sociaux pour développer des méthodes pour faciliter le transfert des connaissances auprès des acteurs du milieu.

Présentation de données d'une mine

C'est une mine qui compte plus de 300 employés, majoritairement masculins, il y a deux quarts de travail chacun de dix heures. C'est une mine qui se situe près d'un milieu urbain. De ce fait, le recrutement est facilité. C'est une mine qui a un développement important. Lorsqu'on va dans l'entreprise, on sent l'urgence d'embaucher, mais aussi des préoccupations vis-à-vis de l'intégration des nouveaux. C'est une mine qui développe énormément ; la production est à la hausse. Au début, on parlait de 150 tonnes à l'heure ; actuellement, ils en sont à 260 tonnes, et l'objectif serait de 300 tonnes à l'heure. C'est une entreprise et, comme dans toutes les entreprises du secteur, la production se fait au bonus. Il y a le salaire régulier, mais il y a un bonus de production. Cela pose plusieurs enjeux, d'abord de santé/sécurité. Obtenir un bonus « santé/sécurité » est relié au fait que l'équipe ne doit pas connaître d'accident de travail sur une période x . L'effet pervers à cela, c'est celui qui a le malheur d'avoir un accident deux jours avant la fin de la période, et ce n'est pas évident... C'est arrivé, entre autres où un représentant syndical a dû intervenir auprès des employés de l'équipe parce que, justement, l'un d'entre eux avait eu le malheur d'avoir un accident et cela avait créé beaucoup de tensions.

C'est un enjeu pour l'attraction de la main-d'œuvre. Dans chaque entreprise, il y a la question du bonus. L'entreprise qui déciderait demain de ne pas offrir de bonus de production aurait des problèmes à recruter. C'est un enjeu et c'est un enjeu sectoriel. En fait, la réflexion doit se faire au niveau sectoriel, la question de la formation et du compagnonnage est un enjeu dans certaines entreprises où ils sont payés au bonus. Le travailleur expérimenté doit former un nouveau. Lorsqu'il forme un nouveau, il est moins productif, et si ce n'est pas considéré, le mineur expérimenté peut être pénalisé. De ce fait, il n'aura pas forcément envie de former le nouveau, c'est l'un des enjeux importants. Pour l'avancement dans l'entreprise, c'est, par exemple, le poste d'entrée. Plus on monte dans l'échelle, plus le bonus est payant. Le nouveau qui va entrer, si un poste se libère au niveau plus élevé, il va faire son temps préalable à ce poste-là, mais il va chercher à atteindre le niveau plus élevé assez rapidement. Et un commentaire que l'on reçoit, c'est que les formateurs trouvent que les personnes ne demeurent pas suffisamment longtemps à un poste pour pouvoir développer des compétences avant de monter. Ce sont des enjeux importants : le rapport au collectif de travail en termes de santé/sécurité mais aussi au niveau de la production. Le nouveau qui reçoit sa formation qui peut durer quelques mois – admettons six mois – lorsque les six mois sont terminés, il commence la production, mais on sait qu'il n'est pas aussi efficace et productif qu'un travailleur qui peut avoir dix ans d'expérience. Cela met énormément de pression sur le nouveau. C'est un véritable enjeu. Pour cette entreprise-là, il y a des prévisions sur l'emploi qui sont à considérer. Le recrutement en 2010, l'objectif visé au début de l'année était de trente-huit nouveaux travailleurs pour l'ensemble de la mine ; en décembre 2010, il y avait cinquante et un nouveaux. Lorsqu'on leur a demandé pour 2011, l'embauche visée était de dix à douze personnes. Ces chiffres-là avaient été révisés à quarante, et, dans le budget 2011, ils avaient prévu soixante nouveaux. En avril, on s'est rendu dans l'entreprise et la personne de contact nous mentionnait que, depuis le début de l'année, ils embauchaient en moyenne deux personnes par semaine. Donc, si la tendance se maintient, ils vont dépasser le cap des soixante. C'est vraiment une entreprise en développement.

Dans cette entreprise, il y a une arrivée massive de nouveaux travailleurs, cela préoccupe énormément les gestionnaires. Cette entreprise a réalisé, il y a un an et demi environ, qu'il ne leur restait presque plus de travailleurs expérimentés. Ils ont décidé de sortir de la production quelques travailleurs expérimentés pour qu'ils deviennent des formateurs et qu'ils montent des méthodes appropriées de travail. Mais ils sont en manque de formateurs. Alors, avec la Commission scolaire qui dispense la formation d'extraction de minerais, ils ont passé une entente afin que quelques formateurs de la Commission scolaire viennent former dans l'entreprise des nouveaux. Ils ont donc fait appel à des services externes. Comme il y a peu de travailleurs/formateurs expérimentés pour former, ils ont sorti des travailleurs de la production avant que ces derniers partent à la retraite.

Le cheminement dans cette entreprise-là, c'est sensiblement le même processus, ou modèle, que celui que nous avons observé dans l'étude exploratoire. Il y a l'accueil, qui se déroule sur une demi-journée avec les responsables ressources humaines, santé/sécurité, et avec le formateur minier, et un accueil d'une demi-journée par le contremaître : une heure avec le surintendant, et une heure avec le capitaine. Ensuite, c'est l'apprentissage du métier par compagnonnage. Encore une fois, le travailleur expérimenté n'est pas forcément libéré de la production régulière. Par exemple, on a observé une situation où les travailleurs miniers peuvent travailler seuls ou en équipe. En général, c'est un travail qui se fait toujours à deux. Ce qu'on a observé, c'est qu'un travailleur expérimenté forme le nouveau. Le nouveau prenait la place d'un des travailleurs expérimentés. Ils restent donc deux, mais ils doivent répondre au même volume de production que lorsqu'ils étaient deux expérimentés. De ce fait, le travailleur expérimenté peut être soumis à une pression, il peut être pénalisé au niveau du travail.

À quoi ressemble l'organisation d'une journée d'un mineur : il y a la descente sous terre à 7 h 00 et une remontée vers 17 h 00... Je dis vers 17 h 00 parce qu'on est en bas, l'ascenseur qui descend est appelé « la cage ». Lorsqu'on est en bas, on remonte un peu plus vite, parce que les derniers devraient remonter vers 17 h 00. Avant de descendre, le mineur reçoit les tâches qu'il va faire dans la journée par le biais d'une carte de travail qui a été préparée par le contremaître en fonction des informations reçues du quart précédent. Mais il peut y avoir des écarts entre ce que le contremaître a prévu et ce qui est vraiment à faire. Et, ce qui est considéré pour l'obtention du bonus, c'est souvent ce qui a été prévu. Par exemple, si le contremaître dit : « *il faut aller installer une ventilation dans une galerie x* », le contremaître, qui connaît les plans, estime le temps en fonction de ce qu'il considère comme étant le temps normal nécessaire à l'installation. Par contre, ça peut arriver que les mineurs arrivent dans la galerie et, pour une raison x, cela va prendre plus de temps, soit à cause de la configuration de la galerie ou à cause du travail qui avait été réalisé précédemment, et qui a été plus ou moins bien fait à cause du matériel qui n'est pas forcément prévu. Donc, il peut y avoir des écarts entre ce qui a été prévu et ce qu'il y a sur la carte de travail. Les gens travaillent en équipe ou en solitaire, et deux fois par jour, le superviseur rencontre les mineurs. Ils ont une carte de supervision sur laquelle ils doivent identifier les risques avec des propositions de mesures correctives. Donc, en matinée et en après-midi, le superviseur doit avoir rencontré chaque mineur, mais, considérant le temps qu'ils ont et la charge de travail, ils n'ont pas forcément toujours le temps d'y aller deux fois par jour. À la remontée, les mineurs doivent transmettre des informations sur ce qui s'est passé durant la journée. Ils ont trente minutes pour le repas du midi.

Le constat que nous faisons. On a été frappé par la jeunesse des mineurs et des équipes. Il ne reste plus beaucoup de travailleurs expérimentés. Il y a aussi l'isolement des équipes et des mineurs, et cela peut avoir un impact important pour les nouveaux. Lorsque, hier, on abordait les questions au regard du collectif, de la transmission des savoirs et de la formation... Il y a tout le travail du collectif. Le nouveau qui a terminé sa formation et qui doit travailler seul sur un véhicule dans d'immenses galeries, s'il rencontre un problème ou s'il a une question dans certains cas, ils ont une radio, mais dans d'autres cas, non. Ça peut être difficile pour des nouveaux d'aller chercher des informations, des conseils, des trucs... Comme ils ont peu de temps pour manger... Donc, ce sont des défis importants pour la transmission des savoirs. Le taux élevé de bris de la machinerie, Pierre-Sébastien le mentionnait hier... Dans cette mine-là entre autres, il y a des bris importants de la machinerie. Pour vous donner une idée, en avril, une journée, on voulait faire l'observation de mineurs qui installaient une ventilation et de la tuyauterie, nous n'avons pas pu le faire parce que toute la machinerie était brisée. Durant cette journée-là, il n'y avait eu aucun mineur qui faisait de l'installation de la ventilation et de la tuyauterie...

Les facteurs qui sont identifiés : il y a l'utilisation de la machinerie. Et là, nous pouvons faire référence aux nouveaux qui sont plus ou moins habitués à l'utilisation de la machinerie. Pour certains, c'est de « l'usure prématurée » parce que d'autres ne font pas attention à la machinerie. Mais il faut dire aussi que durant nos observations, dans certains cas, on a vu que la machinerie grossit de plus en plus. Donc, de plus en plus, on voit des véhicules très gros, mais les tunnels

demeurent de la même dimension. Par exemple, les niveleuses qui passent sur les chemins sont devenues très grosses mais les tunnels ne sont pas plus larges. Donc, quand il faut tourner dans les coins, il arrive parfois qu'ils vont accrocher une porte. On observe des conditions de travail qui nous ramènent aux aspects de base de santé/sécurité. Quand on parle de bruit, d'humidité, de poussière, pour un nouveau, il se retrouve dans un environnement où il y a des aspects santé/sécurité à considérer. Et, pour un nouveau évidemment, c'est aussi la difficulté de s'orienter dans les galeries. Nous-mêmes, il nous faut quelqu'un qui nous accompagne.

Débat avec la salle

Lucile Vadcard (labo des sciences de l'Éducation à Grenoble) : j'ai deux petites questions du point de vue méthodologique, pour mieux comprendre votre étude qui est très intéressante. Premier point : vous avez parlé de la construction chez les apprentis d'une représentation des tunnels et des embranchements. Je voulais savoir si vous comptiez pousser plus loin une étude de la construction des représentations, et, si tel était le cas, qu'elles seraient vos méthodes ? Est-ce que vous étudieriez le rôle de la transmission, des trucs d'orientation de par les anciens dans cette capacité à se représenter mentalement le réseau ? Et puis, un deuxième point qui m'est venu juste dans votre dernière diapo. Vous avez dit que les engins grossissaient et je n'avais pas vu jusque-là ce que vous aviez fait d'un point de vue méthodologique sur l'évolution du métier. Je voulais savoir si cette taille grandissante des engins, c'est quelque chose que vous avez étudié factuellement – par exemple en regardant les modèles de niveleuses ? Ou est-ce que ce sont des choses qu'on vous a dites au cours d'entretiens ? Et, dans ce cas, c'est des éléments importants de l'évolution du métier qu'on a bien voulu vous dire à certains moments.

Sylvie Ouellet : pour la question d'orientation dans la mine, on n'a pas fait d'étude... Ça serait intéressant de le faire. Effectivement, si on faisait ce genre d'étude, je pense qu'il faudrait voir en termes de transmission des repères pour s'orienter... Au début du projet, on a rencontré les gens du milieu : le syndicat, la partie patronale... et lorsqu'on parlait des repères, ce qui était mentionné, c'est que, parfois, de façon inconsciente, les travailleurs expérimentés développent des repères, mais ne pensent pas nécessairement à le verbaliser. Un des formateurs a réagi en disant : « *c'est vrai ce que vous dites...* » Puis en ce qui concerne l'orientation, il disait : « *Lorsqu'on reçoit un nouveau, nous, ce qu'on lui dit au nouveau qui se déplace en véhicule, en tracteur...* » (... parce qu'ils placent le nouveau à côté d'eux)... « *Ils vont au poste de travail où ils ont à travailler* » et là il a réalisé que « *... quand on fait tout ce qu'on fait, c'est ce qu'on dit* », « *viens avec moi, on s'en va là-bas...* », « *... et on ne transmet pas nécessairement d'information sur les lieux* » ; « *... alors qu'on pourrait très bien profiter de ces occasions-là pour donner des repères afin de s'orienter dans la mine* ». Il a réalisé que pour eux se perdre dans la mine c'est quelque chose de normal. Et il réalise dans le fond qu'il pourrait profiter de l'occasion de ce déplacement pour transmettre des repères. Et je pense que ce sont des éléments importants, il est intéressant de prendre en compte les repères utilisés pour s'orienter dans la mine.

L'autre question, les gens nous ont dit au cours de l'une de nos visites lorsqu'on discutait pendant les repas. Un nouveau avait mentionné qu'il avait eu un avertissement, parce qu'il avait accroché une porte avec un véhicule. Et c'est là qu'on nous a dit : « *... oui, entre autres, on a eu une nouvelle niveleuse, les véhicules grossissent mais l'espace ne s'agrandit pas...* » C'est plus des éléments de verbalisation.

Antoine Clairicia (médecin du travail) : ma première question, c'est : vous avez dit qu'ils travaillaient dix heures par jour et donc combien de jours par semaine ? La deuxième question, c'est : quand les jeunes se présentent, est-ce des Canadiens ou des immigrants ? La troisième question en termes d'évaluation : est-ce que vous avez noté une diminution d'accidents du travail ou de maladies professionnelles par rapport à cette mise en place d'accueil de jeunes ?

Sylvie Ouellet : c'est dix heures par jour, et ils font quarante heures par semaine. Mais ce sont des rotations, et ça varie d'une entreprise à l'autre. Par exemple, c'est une rotation jour-nuit, ils peuvent travailler quatre jours de jour, ils ont deux jours de congés, ensuite trois jours de travail de nuit. Il y a une rotation : quart de jour, quart de nuit ; et la rotation varie d'une entreprise à l'autre. En ce qui concerne la population, considérant la situation géographique... certains sites miniers sont près de la limite des territoires autochtones, des Inuits. Certaines mines ont des ententes avec les communautés autochtones et ils embauchent des Inuits. Pour les immigrants, des arrivants d'autres pays, il y en a quelques-uns... Mais je pense que ce n'est pas très important jusqu'à aujourd'hui.

Par contre, le défi, c'est de recruter et de trouver des gens pour travailler dans les mines. Il y a une préoccupation vis-à-vis de leur intégration. On a récemment reçu une demande sur la question de l'intégration de ces personnes-là, du fait de la diversité culturelle. Ils aimeraient qu'on monte un projet pour essayer de voir comment faciliter l'intégration de cette population. Concernant l'évaluation des accidents, ça va à la baisse. Dans le secteur, le taux d'accident a diminué si l'on compare aux années antérieures, c'est certainement lié à plusieurs facteurs. Notamment, c'est un secteur prioritaire, ce qui fait qu'il y a beaucoup de structures mises en place. C'est un secteur très réglementé.

Olivier Ragot (Cramif) : j'avais deux questions. Il y a une espèce peut-être de paradoxe dans votre exposé. À la fois, on parle de collectif, d'équipe, et en même temps vous nous décrivez l'isolement, le travail individuel. Quels sont les temps du collectif dans la journée, les temps de l'équipe ? Et deuxièmement, après la formation, l'accueil initial, est-ce qu'il y a d'autres temps, de retour en formation, de recyclage, après ?

Sylvie Ouellet : le temps du collectif c'est surtout avant de descendre dans la mine, parce que la descente commence à 7 h 00. Mais il y a un nombre limité de personnes qui peuvent descendre en même temps. Pendant ce temps-là, les gens attendent sur une plate-forme, ils discutent, c'est ça le temps du collectif. C'est sûr que nous n'avons pas tout vu, mais je pense que c'est surtout là le temps du collectif, c'est entre le temps de travail sur l'heure du repas avant et possiblement après.

Ce que je peux vous dire du temps après la formation, c'est plus un suivi pour vérifier que la personne a bien acquis les connaissances. Après, quand il y a des rappels de formation, plus tard, ce sont des retours en formation pour des rappels sur les aspects santé/sécurité, comme par exemple la manipulation ou l'utilisation des produits chimiques. Avec le SIMDUT, il va y avoir des rappels, parce que c'est la loi, et le règlement l'exige, et pour ce qu'il en est de l'apprentissage du métier, je n'ai pas d'information à ce jour. Peut-être y en a-t-il, si vraiment quelqu'un est identifié comme étant « à côté » des procédures.

Claire Tourmen (science de l'éducation AgroSup Dijon) : je voudrais rebondir sur la question de Lucile Vadcard et votre réponse. Je me demandais si, finalement, vous n'auriez pas une piste possible pour former les tuteurs à être tuteurs, puisqu'à travers votre réponse on voit bien qu'ils n'ont pas complètement conscience de tous les savoirs de métier qu'ils utilisent d'une part, et, d'autre part, ils ne savent pas forcément à quel moment, comment les verbaliser, les transmettre, les mettre en scène. Donc, ça pourrait être une piste ? Et à l'inverse, former les nouveaux à être nouveaux... c'est-à-dire à questionner leur tuteur. Alors, vous dites on attend d'eux qu'ils questionnent les plus expérimentés, mais ça se travaille par les techniques d'entretiens, d'explicitation, etc., c'est-à-dire qu'il y a une manière de questionner le travail de l'autre qui pourrait aussi être transmise...

Sylvie Ouellet : pour ce qui est de former les formateurs. Ça, je suis entièrement d'accord, et je pense que plusieurs écrits mentionnent l'importance de former pour former, parce que les travailleurs expérimentés sont des experts au travail mais pas à la formation. Dans le secteur minier, ils ont développé – c'est tout nouveau – une formation virtuelle pour les compagnons. C'est une formation où il y a des aspects pédagogiques, c'est quelque chose qui est visé. La question qui se pose : former les compagnons à former. Mais là où parfois ce qu'on leur demande de faire pour former, est-ce que les conditions dans le milieu de travail vont permettre de faire ça ? Par exemple, se préparer à donner la formation... est-ce que les conditions le permettent – ça je ne pense pas que ce soit toujours le cas ? Des gens s'attendent à ce que les jeunes questionnent, et je n'ai pas entendu personne jusqu'ici se plaindre de dire que les jeunes ne posaient pas suffisamment de questions. En fait, c'est peut-être même le contraire. Certains disent qu'ils sont toujours en train de poser des questions, et questionner le pourquoi, et le pourquoi... Je pense qu'ils répondent à l'attente des questions.

Tiffany De Seze (auditrice en ergonomie au Cnam) : vous avez dit que c'était en majorité masculin, je voulais savoir les quelques femmes qui travaillent dans les mines, quels types d'emplois elles

occupent ? Ensuite, vous avez parlé des conditions de formation. Je me demandais s'ils étaient formés en salle sur les savoirs de métier à partir des exemples que vous avez donnés : détecter les chaussées glissantes, ne pas se perdre dans la mine, etc. Est-ce qu'ils avaient une formation théorique avant de suivre leur compagnon là-dedans ? Vous avez parlé de formation qui avait été faite en deux jours et, après, le nouveau était confronté à la même situation de nuit. Est-ce que des formations existent en situation réelle en dehors des temps de travail ensemble ? Vous avez dit : « *quand on travaille avec son compagnon, on est en situation de travail réelle, avec des attentes de production réelle* ». Une question qui rejoint un petit peu... Vous avez dit que, dans telle ou telle mine, ils avaient fait appel à des services externes pour former. Et, du coup, est-ce que ces services externes connaissent les conditions de cette mine-là suffisamment pour pouvoir former des gens, qui vont pouvoir aller dans cette mine-là ? Et dernière question, à un moment donné, vous avez précisé que 10 % des anciens étaient partis sur un laps de temps. À partir de combien d'années d'expérience on peut être considéré comme un ancien ou en tout cas expérimenté dans la mine ? Merci.

Sylvie Ouellet : pour la majorité, c'est un emploi masculin. Évidemment, nous n'avons pas fait toutes les mines. Mais, dans une des mines, on a rencontré deux travailleuses qui réalisent un travail physique. L'une d'elles est mineur conventionnel. Mineur conventionnel, c'est un des postes les plus difficiles physiquement. C'est là où il y a ce qu'on appelle la foreuse à béquilles, il y a le poids de l'équipement mais il y a aussi les vibrations, et ils doivent poser des boulons sur les parois, sur les plafonds... Le poste de mineur conventionnel est considéré comme un des postes les plus exigeants physiquement. La dame réalise ce travail, et, quand on lui a posé la question de savoir si cela a été difficile de s'intégrer dans un milieu masculin, à ce poste, la réponse qu'elle nous a donnée : « *c'est qu'à partir du moment où la personne montre qu'elle est capable de réaliser le travail, ça va très bien. Mais il faut réussir à le réaliser.* » Pour l'autre personne, c'est une jeune femme qui a commencé dans la mine dans un travail d'été. Elle faisait de la mécanique, et maintenant, elle est sur un véhicule et approvisionne différentes stations de matériel. Donc, à ce poste de travail, ils ont un équipement et ils se déplacent beaucoup. Jusqu'ici ce sont les deux seules qu'on a rencontrées.

Les conditions de formation pour les compagnons. C'est une formation qui est virtuelle mais les compagnons ont des travaux à faire dans leur entreprise. C'est plus des formations sur les aspects pédagogiques : Comment former ? Comment répondre aux différents questionnements des personnes ? Comment motiver ? Comment préparer sa formation ? Jusqu'ici on n'est pas très avancé. Hors travail, il n'y a pas de formation où les gens vont avoir à discuter sur les savoirs de métier, c'est plus des formations sur les aspects pédagogiques. Et c'est là où je me dis : cette formation-là, elle est nouvelle, j'ai eu l'occasion de la regarder, mais je n'ai pas eu beaucoup d'occasion de discuter avec les gens. Il y a beaucoup d'effort de mis sur la préparation, le temps plein de formation... Il faut avoir du temps pour faire ça. Et la question que je pose et que je vais probablement poser un jour aux personnes, c'est : les gens dans les entreprises, c'est le développement, c'est la production, on sent un sentiment d'urgence quand on va dans les entreprises, il y a la production... Et la question que je pose, c'est : est-ce que les compagnons vont avoir le temps nécessaire pour préparer cette formation-là ? C'est une formation qui sera disponible à l'automne prochain...

Le service externe : la situation qu'on a pu voir, ce sont deux formateurs (anciens mineurs) qui sont allés dans l'entreprise pour voir le contexte... Nous avons besoin d'aller chercher des informations... Cela va être intéressant d'aller voir comment cela se passe, parce que là nous n'avons pas eu nécessairement cette occasion-là. C'est un peu ambigu le rôle de ces formateurs, par apport aux compagnons. J'ai posé la question parce que, pour moi, cela n'est pas encore clair. C'est nouveau, ils ont débuté en début d'année, et un des défis méthodologiques que nous avons, c'est en région éloignée... Pour nous aussi, lorsqu'on se déplace dans une mine, on ne se déplace pas le matin pour revenir à Montréal le soir-même. On se déplace toujours trois-quatre jours. Mais ça veut dire que nos visites sont un peu espacées. Ça va être encore une situation à clarifier, le rôle exact de

ces formateurs-là par rapport aux compagnons, car, ce que j'ai pu observer à la dernière visite, et entendu, pour moi, ce n'est pas tout à fait clair, mais ce sont des anciens mineurs. Combien de temps cela prend pour être expérimenté dans la mine ? J'aurais tendance à ramener la question plus sur : combien de temps cela prend pour être expérimenté à un poste ? Parce que des expérimentés dans la mine, il y en a qui ont vingt-vingt-cinq ans d'ancienneté. Après trente ans d'ancienneté, ils sont éligibles pour la retraite. Mais, à certains postes, par exemple, il y a des normes professionnelles qui sont en train de se développer pour le poste de mineur et les gens considéraient que ça prenait au moins trois ans pour pouvoir développer des compétences de mineur. Et pour être expérimenté, il faut encore ajouter plusieurs années pour avoir un certain contrôle. Mais il n'y a pas vraiment de données exactes...

Serge Volkoff : je trouve qu'il y a une analogie entre le contexte que tu décris et une étude qui a été menée il y a quelques années dans notre équipe sur les hauts fourneaux par Valérie Pueyo et Michel Millanvoye (2001)⁵. Le point de cette étude que je soulève à propos de la tienne, c'est la question des événements rares, des incidents rares, mais pas si rares que ça et, quand ils surviennent, demandent à être gérés de manière extrêmement précise, sécuritaire, etc., en termes d'accident pour les personnes ou même d'accidents industriels... Je ne sais pas s'il y a des enjeux de pollution ou autres... Ce qui posait vraiment problème en termes de transmission des savoirs dans les hauts fourneaux, c'était le fait que, quand ces incidents très problématiques surviennent, les anciens gèrent directement l'incident, parce que ce n'est vraiment pas le moment favorable, sauf si vraiment il y a tous les effectifs qu'il faut, suffisamment d'anciens, et en plus un ou deux jeunes par-là. Mais, dans un contexte démographique comme celui que tu décris, on imagine que, quand survient un incident que seuls les anciens savent traiter, ils vont le traiter tout seuls, et, justement, on rate une occasion pour les jeunes de devenir expérimenté en ayant rencontré ces incidents-là. Alors, est-ce que c'est une problématique que vous retrouvez aussi, et comment cela peut être abordé ?

Sylvie Ouellet : jusqu'ici ce n'est pas la question des incidents graves, ce n'est pas nécessairement encore une problématique qui est sortie, ni la question de transmission. Ce qu'on a pu remarquer, par contre, c'est que, dans la production... dans la situation où on avait un expérimenté et un nouveau, et le nouveau remplaçait l'expérimenté qui était en formation. Là, les deux, c'est qu'à partir du moment où il y avait beaucoup de pression pour la production, il fallait par exemple qu'ils aient fini d'installer une ventilation pour midi, parce qu'à midi il y avait la boulonneuse qui arrivait pour installer le soutènement. Et là, il y a eu un problème. Il y avait eu un travail qui avait été mal fait. Donc, c'est plus long. Il manquait du matériel, et, à un moment donné, on nous a dit lorsqu'ils sont coincés dans le temps... lorsqu'ils ont de la pression... le formateur, c'est là qu'il dit : « ... *laisse, je vais le faire moi-même, cela ira plus vite* ». On peut penser que... mais, pour ce qui est des incidents graves ou entrer dans des situations... nous n'avons pas encore eu l'occasion d'avoir des infos sur ça....

Toussaint Carélien (auditeur Cnam) : je voudrais savoir quel est le pourcentage de la population autochtone par rapport au nombre total des miniers. Vous avez parlé d'intégration. Est-ce que l'on pourrait avoir quelques mots sur la politique d'intégration ou de réintégration de la population autochtone ? Et, enfin, comment les travailleurs de la mine se représentent, ou parlent de leur travail entre eux ?

Sylvie Ouellet : le pourcentage des autochtones, ça va aller en fonction des ententes qui sont prises entre les entreprises minières et les communautés...

Toussaint Carélien : ... excusez-moi, par rapport au Québec, tout simplement, à l'ensemble des mines ; pas forcément, le pourcentage dans une entreprise et dans une autre, mais une sommation ?

Sylvie Ouellet : dans l'ensemble des entreprises minières, je n'ai pas cette donnée... Mais, pour vous donner une idée : pour une entreprise minière, ils peuvent embaucher entre 15 et 20 %

⁵ Pueyo V. Millanvoye M., 2001, *Analyse de l'activité de travail des fondeurs à Usinor Dunkerque, en fonction de l'âge*, Étude, Créapt-Usinor, juillet, 235 p. plus annexes.

d'autochtones. Et puis, il y a des entreprises minières qui ne sont pas dans des régions, ou près des territoires, donc n'embauchent pas forcément des autochtones. Non, je n'ai pas cette donnée-là pour l'ensemble des entreprises minières...

En ce qui concerne l'intégration. Actuellement, je peux difficilement vous décrire quels sont les processus mis en place... Mais c'est, aussi, parce que nous n'avons pas nécessairement d'informations là-dessus. D'ailleurs, ça fait partie d'une des demandes du Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'industrie des mines qui est une organisation qui a pour mission d'estimer le besoin de main-d'œuvre mais aussi de mettre des processus en place pour faciliter le développement des compétences. C'est un peu la question qu'ils nous posent, à savoir si on pourrait faire un projet là-dessus... C'est un peu d'abord de tracer le portrait des entreprises qui embauchent des gens des Premiers Peuples Inuits. Comment se fait l'intégration ? Est-ce qu'il y a des choses qui vont bien, moins bien ou bien ? Actuellement, au Québec, on n'a pas vraiment de données sur comment ça se passe, ce sont des perspectives de recherche.

La troisième question était : « *comment les mineurs se représentent le travail et en parlent ?* » Je vais peut-être vous décevoir, mais, là encore, je ne peux pas... Ce qui est exprimé... on sent beaucoup une emphase mise sur la production, le bonus, mais entre eux... D'abord, parce que peu de temps où ils sont ensemble, et, comme le projet n'est pas nécessairement très avancé, on n'a pas eu l'occasion non plus de... Il y a certains emplois ou types d'emplois qui sont considérés comme étant plus difficiles. Par exemple, pour l'utilisation de certains équipements : les plus neufs vont être utilisés par les plus anciens et les moins neufs par les nouveaux. Les moins neufs sont susceptibles de se briser plus souvent. Lorsqu'une machine est brisée et que le travailleur ne peut pas travailler durant la journée parce que la machinerie est brisée, pour lui, au niveau de la production, ça vient carrément nuire à la production. Il y a cet aspect-là... Mais pour dire comment ils se représentent le travail... Il y a peu d'écrits. Il y a un chapitre de livre dans lequel était décrite une initiation observée dans le cadre d'une étude qui avait été menée. Il y avait, entre autres, cette petite initiation faite à un nouveau dans une mine souterraine, par exemple. Le fait de se cacher et de lui faire peur en le surprenant par l'arrière pour voir comment il allait réagir, et indépendamment comment la personne réagit... parce qu'il y a une question de lien de confiance. S'il arrive quelque chose à côté de moi, j'ai besoin d'avoir confiance en mon collègue, si la personne qui est à côté de moi panique... Ça, c'est un écrit, ce n'est pas nous qui l'avons observé. Mais peut-être que plus le projet va avancer, plus on aura des informations sur ces aspects-là.

Jean-Marc Pierre (ergonome) : quels sont les attendus de cette recherche en termes de rendu ? Est-ce que cela va être juste une étude complexe et fournie ? Ou est-ce que vous envisagez de mettre en place des éléments de transformation ou des situations de travail ou des situations de formation ? Par exemple, élaborer des contenus de formations, ou des groupes de travail pour faciliter les relations pédagogiques entre les anciens et les nouveaux, ce genre de choses ?

Sylvie Ouellet : l'objectif du projet, comme je le mentionnais, c'est d'identifier des pistes de solutions. L'idée, c'est de documenter comment ça se passe, quels sont les obstacles pour l'intégration, la transmission des savoirs, quels sont les facteurs facilitant, parce que, s'il y a déjà des structures mises en place, ça serait aussi pour enrichir ce qui est déjà mis en place. L'idée, c'est de proposer des pistes d'améliorations sur le processus d'intégration et de la formation. C'est avec le comité de suivi qu'on va identifier comment faire le transfert des connaissances, soit par les outils, mais aussi comment, par la suite, on peut faire en sorte que, dans chaque entreprise, il peut y avoir des améliorations ou des transformations. L'idée n'est pas juste de documenter, c'est vraiment de trouver des pistes de solutions avec des gens du milieu, incluant les partenaires.

Gérard Grosse : (institut de recherche de la FSU) une toute petite question. Sur une des diapositives, il était question des capitaines. J'aimerais savoir ce que sont les capitaines. Quel type de profession ? Deuxième question un peu plus générale, quel est, au Québec, le statut professionnel des mineurs ? Est-ce que c'est une profession qui, comme c'était le cas en France – il y a quelques décennies –, faisait partie de l'aristocratie ouvrière ? Ou est-ce que c'est un statut professionnel plus

dévalorisé, d'une manière générale, je ne parle pas forcément dans les mines où vous avez enquêté, mais d'une façon générale ?

Sylvie Ouellet : pour être mineur, il existe une formation d'étude professionnelle en extraction de minerais, qui est une formation d'un peu plus de neuf heures, et, pour travailler sous terre, il est obligatoire de faire ce qu'ils appellent la « formation modulaire ». Ce sont différents modules, par exemple : un module sur la santé/sécurité, un module sur le forage. Et, cette formation modulaire varie en termes de temps, indépendamment du nombre de modules, mais le minimum est autour de soixante-seize heures. Il y a une formation de métier de mineur. Effectivement, ce n'est pas nécessairement un métier qui était très valorisé au départ. Il y a beaucoup de travail qui est fait actuellement pour donner une certaine reconnaissance à ce métier. Le travail qui est fait au Québec, et dans différents secteurs, et, actuellement, c'est fait dans le secteur minier. C'est qu'ils développent une norme professionnelle pour le mineur sous terre, et cette norme vient tout juste d'être développée à l'échelle canadienne, mais bon, Québec-Canada, ce n'est pas le même contexte. Donc c'est un peu adapté... C'est une norme professionnelle dans laquelle on identifie les compétences nécessaires pour réaliser le travail de mineur, et, à partir de cette norme, il va y avoir un programme d'apprentissage en milieu de travail qui va être développé pour favoriser le développement de ces compétences-là. L'objectif qui est exprimé, c'est de donner une reconnaissance professionnelle au métier de mineur sous terre, et, c'est entre autres, de favoriser ou faciliter la mobilité professionnelle entre les entreprises, ou même d'une entreprise du Québec vers le Canada, ou vers d'autres provinces canadiennes. Et il va y avoir aussi ce qu'ils appellent un certificat... une attestation... en fait, une reconnaissance des acquis professionnels. Par exemple, un mineur d'expérience pourrait faire la demande, et il y a un processus actuellement pour reconnaître ces compétences professionnelles de mineur. Ce sont des processus qui sont mis en place, et dont l'objectif est de donner plus de reconnaissance au métier de mineur.

Le capitaine, c'est un peu l'équivalent d'un contremaître général. C'est le patron de surface des contremaîtres qui sont sous terre et, après ça, il y a quand même superviseur et puis il y a surintendant. Mais, c'est dans ce secteur-là qu'on utilise le terme de capitaine. On ne l'a pas vu dans d'autres secteurs...

Anne-Françoise Molinié : j'ai aussi une petite question, mais je ne sais pas si cela est pertinent... c'est quand tu as parlé de la femme qui faisait « mineur conventionnel » et, tout d'un coup, tu parles de formation au métier de mineur. Et là, on voit un métier particulier ou un poste particulier, et je me suis demandé comment ça se passaient les questions d'expertise, de polyvalence ou pas. Est-ce que les anciens, les expérimentés, cela veut dire qu'ils peuvent faire beaucoup de tâches ? Ou est-ce qu'ils sont spécialisés sur certaines tâches particulièrement complexes ? Et, pour les jeunes, qu'est-ce que ça veut dire les former ? Est-ce qu'on veut qu'ils acquièrent une expérience de même type que celle des anciens ? Est-ce qu'on veut qu'ils soient polyvalents ? Est-ce que, dans ce cas-là, ils vont être formés par plusieurs anciens ? Cela n'a peut-être pas beaucoup de sens, mes questions dans ce milieu-là, mais je me demandais comment cela se présentait dans la mine.

Sylvie Ouellet : pour avoir connu d'autres secteurs, la question de polyvalence, c'est la perception que j'ai à partir de ce qu'on a vu. Avoir un mineur qui est capable de tenir différents postes, ça peut présenter un avantage mais ce n'est pas nécessairement l'objectif, comme on pourrait le voir dans d'autres secteurs. Il y a des postes d'entrée, et plus on monte... il y a la question du bonus qui devient de plus en plus gros. Ça peut arriver qu'un mineur qui est capable de faire une tâche dans un poste, et, lorsqu'il manque quelqu'un, puisse y aller. Mais ce n'est pas nécessairement un objectif visé de rendre les gens polyvalents. Et puis, à cause des conditions salariales, à cause des conditions physiques aussi pour les travailleurs, ce n'est pas un objectif non plus. Cela veut dire, par exemple, que, comme il faut que tu passes par certains postes pour atteindre un certain niveau, ça voudrait dire aussi que le travailleur expérimenté, qui est là, il est capable d'installer la ventilation. Par contre, s'il manque un travailleur à ce poste-là... les gens sont capables de faire différents postes, pour certains, mais l'objectif visé n'est pas nécessairement la polyvalence de façon large dans l'entreprise.

Anne-Françoise Molinié : est-ce que cela veut dire très concrètement que les jeunes qui arrivent on les met en double... comme tu disais, c'est-à-dire parfois enlever le deuxième, mais qu'avec ceux qui sont considérés comme des postes d'entrée...

Sylvie Ouellet : oui, il y a des postes d'entrée, par exemple la boulonneuse... Un nouveau ne pourrait pas arriver à la boulonneuse, parce qu'en plus pour occuper le poste de la boulonneuse, dans certaines entreprises, il faut avoir été pendant un an comme mineur conventionnel, donc utiliser les petites foreuses à béquilles. Il y a vraiment des postes d'entrée.

Chapitre 6

DU TRAVAIL SALARIÉ PENDANT LES ÉTUDES À LA RECONFIGURATION DES CONDITIONS D'ENTRÉE DANS LA VIE ACTIVE

Henri Eckert, professeur de sociologie, université de Poitiers

Serge Volkoff (directeur du Créapt, ergonomiste et statisticien) : vous avez dû repérer que, depuis hier matin, nous avons des approches de divers niveaux, de diverses disciplines, de diverses échelles d'analyse de toutes ces questions : accueil, fidélisation, échanges de savoirs... cette approche des nouveaux arrivants.

L'exposé que va nous faire à présent Henri Eckert, professeur de sociologie à l'université de Poitiers, porte..., d'une certaine manière, sur « les mêmes, pas encore arrivés », puisque ce sont des personnes qui font encore leurs études et, qui, en même temps, sont déjà dans les lieux de travail. Hier, dans l'exposé d'Alberto Lopez, on a entendu que c'était un phénomène qui commence à prendre de l'importance en France même si, pour autant que je sache, il est quand même moins développé que dans d'autres pays, mais c'est une des questions qu'on pourra aborder. En tout cas, il est important de comprendre les enjeux que cela revêt pour eux, et de comprendre comment ça peut avoir ou non des répercussions dans la suite. On imagine que ce n'est pas du tout pareil, du point de vue de l'itinéraire professionnel, d'avoir ou non travaillé pendant ses études.

Donc merci beaucoup Henri Eckert. Vous avez la parole pendant trois quarts d'heure à une heure. Enfin, le temps qu'il vous faut, mais disons quelque chose de cet ordre-là, une heure et demie en tout, questions comprises. Comme vous avez pu le voir la tradition, ici, c'est que la période de discussion soit relativement longue.

Henri Eckert : je vais vous parler de jeunes, d'emploi, d'emploi pendant les études, d'emploi après les études, de cette fameuse transition professionnelle – insertion professionnelle – selon les formulations qu'on peut choisir. Je voudrais commencer mon propos en le mettant sous le signe d'un paradoxe et d'une question. Le paradoxe a un peu à voir avec ce que Serge Volkoff vient de dire ou ce qu'il rapportait des propos qu'Alberto Lopez tenait hier, puisque nous pourrions le formuler de cette manière : alors que, d'un côté, des obstacles de plus en plus importants semblent s'opposer à l'insertion durable dans la vie active de certains individus, d'autres, au contraire, semblent être de plus en plus nombreux à cumuler les études et l'emploi. C'est-à-dire que, pour le dire autrement, les obstacles que les jeunes doivent surmonter pour s'insérer durablement dans la vie active les poussent de plus en plus à se doter d'un capital scolaire culturel plus consistant et, par conséquent, à prolonger leurs études. Ils seraient ainsi de plus en plus enclins à occuper des emplois plus ou moins réguliers durant l'année scolaire ou pendant des périodes de vacances, alors que d'autres moins dotés, souvent en situation périlleuse par rapport à leur scolarité, sont dans des situations extrêmement difficiles.

Voici donc le paradoxe, sur le fond duquel je veux tenir mon propos et la question elle-même qui me paraît importante, qui va courir derrière mon propos d'une certaine façon. J'espère ne pas trop me répéter, mais j'y reviendrai à plusieurs reprises. La question étant, n'assisterions-nous pas aujourd'hui à une sorte de contamination du temps de la jeunesse par le temps de la vie adulte ? C'est-à-dire par une espèce de retour de l'adulte dans la jeunesse-même, dès lors que ces jeunes qui sont pourtant dans ce temps dit « de la jeunesse » paraissent de plus en plus nombreux à participer à ce qui fait le propre, d'une certaine façon, de l'état adulte, à savoir la participation à l'activité productive. Cette thèse d'un probable, d'un possible retour de l'adulte dans la jeunesse va contre un

autre propos, très fréquent aujourd'hui, entretenu par exemple par le cinéma, selon lequel la jeunesse n'arrêterait pas de s'éterniser. Un film récent évoque un jeune presque adulte... Mais qui reste, on ne sait trop comment dire, comme coincé entre papa et maman. C'est du moins ce que l'affiche du film donne à voir !

Avant d'entrer dans le vif du sujet vraiment, je voudrais faire un petit détour. Ce petit détour va nous emmener vers une page d'un livre récent – non pas d'un sociologue, mais d'une journaliste, en l'occurrence Florence Aubenas. Il s'agit d'un passage tiré de son dernier livre *Le quai de Ouistreham*. La citation qui m'intéresse se trouve à la page 108 de l'ouvrage, je vais vous la lire. *Marylou* est un des personnages que Florence Aubenas rencontre, sur le quai de Ouistreham, précisément. Cette *Marylou*, qui, comme elle fait des ménages, galère, a du mal à s'insérer durablement dans l'emploi.

« Marylou habite le long du canal, à Caen, dans un ensemble de résidences modernes. (...) Elle dîne avec son homme, dans le noir, toutes lampes éteintes. Ils ont peur que les « jeunes » du quartier voient de la lumière à la fenêtre et leur fassent des problèmes. Marylou écarte précautionneusement un tout petit coin de rideau. Sur le parking, un groupe de quadragénaires écluse des canettes, autour d'un autoradio. Elle baisse la voix pour me demander :

- « Tu les vois ? Eux ? Des jeunes ? Mais ils sont plus vieux que toi ! dis-je ».

- « Jeune, ça veut dire "glandeur", tranche son homme. »

C'est bien pour cette dernière phrase (je l'ai mise en gras) que j'ai tenu à citer ce passage du livre de Florence Aubenas. Parce que jeune ne renverrait plus vraiment à une catégorie d'âge. Il s'agit d'une idée assez courante en sociologie, peut-être moins ailleurs. Les statisticiens ont pour habitude de caler la jeunesse entre 15 et 24 ans, en gros, de la quinzième à la vingt-quatrième année. On aurait donc là, puisque ce sont des quadragénaires en l'occurrence, qui boivent des canettes de bière sur le parking, on n'aurait vraiment plus à faire à une catégorie d'âges... Le mot « jeune » a pris dans la langue courante, aux yeux de certains, des sens très différents : ce sens-là a à voir avec le fait de travailler ou de ne pas travailler. Qu'est-ce que c'est un glandeur ? Un glandeur, tout le monde sait ce que c'est, je pense. Je ne sais pas si le terme est utilisé par nos collègues québécois. J'ai cherché le mot dans *Le Petit Robert* dont je disposais, mais c'est une version ancienne : le mot n'y était pas. Dans un dictionnaire plus récent, il doit s'y trouver... J'ai cherché sur le Net et j'ai trouvé que glandeur signifie : « fainéant », « flemmard », personne qui ne fait rien ou pas grand-chose. Donc, voilà, la jeunesse est bel et bien, dès lors que « jeune » veut dire « glandeur », attachée au fait de ne rien faire. Les représentations de la jeunesse, quelles qu'elles soient, ont quelque chose à voir avec le fait de travailler ou non. Ce qui veut dire qu'il y aurait d'un côté, ceux qui glandent – dont une part importante de jeunes, d'où la contamination d'un mot par l'autre –, et de l'autre côté, ceux qui travaillent – dans le sens avoir un emploi qui rémunère, qui permet de gagner sa vie.

Je m'arrête là pour signaler quelque chose qui est peut-être de l'ordre d'un obstacle épistémologique, puisqu'il apparaît, dans les représentations sociales du moins (je disais bien que nous étions dans le domaine de la représentation), il apparaît toutefois difficile d'agréger les lycéens et les étudiants – les lycéens surtout –, y compris lorsqu'ils travaillent, à des « travailleurs », puisque celui qui étudie est d'abord vu comme un étudiant, guère comme un travailleur. Je le signale d'autant plus (encore une fois, pour faire un clin d'œil à nos collègues québécois) qu'il n'en va pas de même au Québec, précisément. J'ai eu le temps de passer une année au Québec, à l'INRS, où j'ai pu m'intéresser à cette question des étudiants salariés. Il apparaît très clairement que « étudiant » et « salarié », cela va relativement bien ensemble au Québec. À tel point, pour dire combien sont éloignées les représentations franco-françaises des représentations québécoises, que d'un étudiant qui, là-bas, n'aurait pas un « job » ou « une job », comme ils disent, on se dit : il lui manque quelque chose... Il n'est pas tout à fait dans la norme qui a cours là-bas. Ne pas avoir de « job » ou sortir de l'Université sans avoir jamais occupé d'emploi durant son temps d'études, ça intrigue ! Cela peut même avoir des conséquences désagréables sur l'embauche éventuelle de la personne.

Pour avancer un petit peu, au-delà de ce petit détour, revenant au paradoxe de tout à l'heure. Si on focalise sur les jeunes en France : on a, d'un côté, des jeunes en rupture scolaire, non insérés dans l'emploi, ou en peine d'insertion dans l'emploi, et, de l'autre, des jeunes de plus en plus nombreux qui acquièrent, d'un côté, un capital culturel important au cours de leurs études et qui, de l'autre côté, cumulent ces études avec un emploi salarié pendant le temps de leurs études. C'est à eux que nous allons nous intéresser, ici. Pour le dire autrement, on aurait, d'un côté, une jeunesse « stigmatisée », « vilipendée », « accablée »... celle qu'un certain président de notre République a désigné par le terme de « racaille » et, de l'autre côté, cette jeunesse étudiante, pour reprendre ce que disait Alberto Lopez hier, des jeunes qui étudient et qui seraient aussi de plus en plus nombreux à avoir une activité salariée, parallèlement à leurs études. Deux groupes de jeunes donc, deux groupes de jeunes séparés par une frontière malgré tout poreuse, sans doute moins nette que je n'ai pu le laisser entendre jusque-là, avec de possibles aller-retour, des formes de circulation d'un groupe vers l'autre, peut-être plus fréquentes. Circulations qu'il faudrait peut-être voir de plus près. Je ne le ferai pas aujourd'hui, mais c'est une question en suspens qu'il est important de signaler.

L'exposé, lui-même, va porter sur trois points. Je vais d'abord présenter quelques données factuelles, qui permettent de situer les choses. Ensuite, je vous inviterai à réfléchir avec moi sur la question de l'articulation des temps de formation et des temps de travail dans les sociétés industrielles, post-industrielles, prendre un recul historique pour voir comment les choses ont été organisées, comment elles se transforment, éventuellement. Puis nous finirons en revenant sur ce temps de la jeunesse, qui, pour les sociologues, est une question importante, pas seulement parce qu'ils récusent la définition par la tranche d'âge 15-24 ans !

La situation québécoise

Je commencerai par parler de la situation québécoise. Le cumul d'une activité salariée avec des études est relativement récent. Cela ne date pas d'hier, d'un peu plus longtemps, même si le phénomène a été plus tardif que dans le reste de l'Amérique du Nord. Mais un rattrapage s'est produit de manière fulgurante, les choses sont allées extrêmement vite à partir des années 1970. Un phénomène relativement récent qui s'articule au Québec avec la crise des débuts des années 1970 au Québec. Aux États-Unis, le travail salarié pendant les études s'est développé dès la Seconde Guerre mondiale, prenant appui sur les effets retardés de la crise des années 1930. Dans ce contexte, un certain nombre de mesures avaient été prises pour faciliter l'accès à l'emploi de jeunes encore en situation scolaire ou d'études à l'Université. Donc, pour faciliter leur accès à des emplois salariés en parallèle de leurs études. Les choses étaient devenues possibles dans la foulée des années 1930. Elles prennent un peu plus de consistance pendant la guerre et dans l'immédiat après-guerre, mais se développent vraiment aux États-Unis au cours des années 1960. Le phénomène prend alors de l'ampleur. Cette évolution a d'ailleurs suscité des inquiétudes : en témoigne notamment le livre publié non pas par des sociologues mais par deux psychologues, en l'occurrence Ellen Greenberger et Laurence Steinberg. Ce livre n'est pas traduit en français. Son titre anglais est évocateur : *When Teenagers Work*, et leur démarche s'organise autour de cette grande question, formulée dès le début de l'ouvrage : *is working good for adolescents ?* Est-il bon pour des adolescents – au sens nord-américain du terme, c'est-à-dire pour des jeunes entre 13 et 18 ans, de participer à l'activité productive en occupant un emploi salarié ?

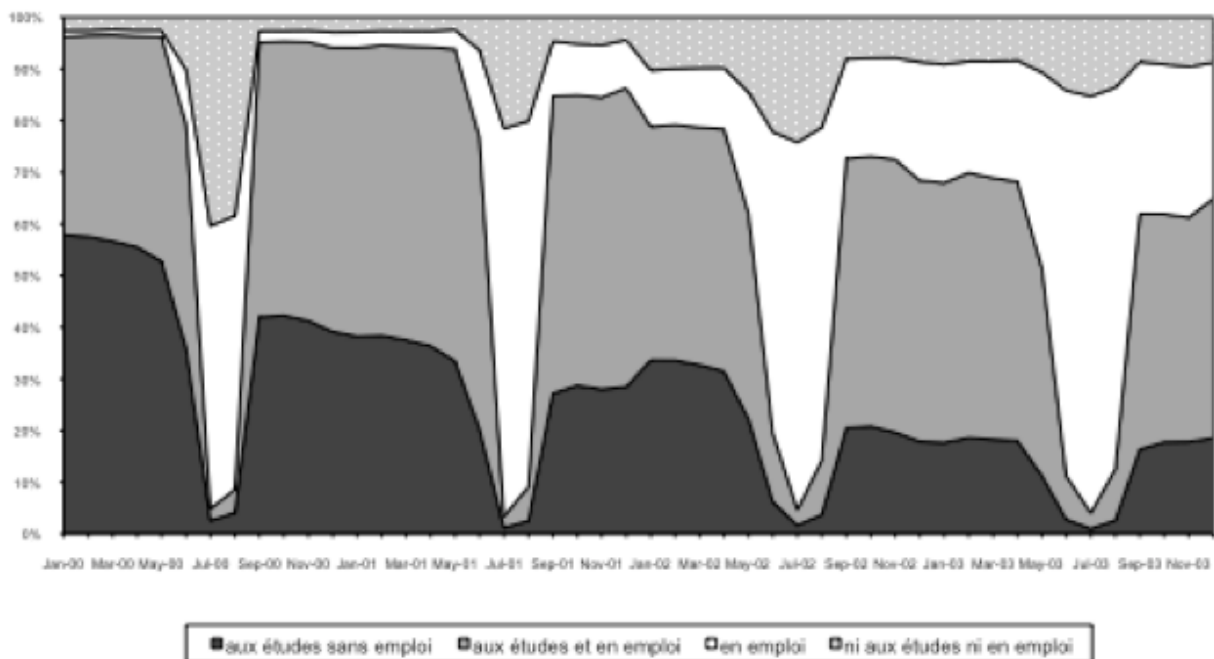
Au Québec, les choses se passent un peu plus tard. C'est au cours des années 1980 que les comportements des jeunes Québécois s'alignent sur ceux des jeunes États-Uniens et des autres canadiens, le phénomène s'étant développé un peu plus tôt dans les provinces anglophones du Canada. La crise économique du milieu des années 1970 est l'événement qui déclenche le processus. Le développement d'un salariat étudiant au Québec, à en croire certaines analyses conduites par le Conseil supérieur de l'éducation de la province, résulterait des transformations de l'économie du fait de la crise. Le Québec passe alors d'une économie industrielle à une économie postindustrielle, marquée par le développement des services. Or, ces services ont besoin d'un type

de main-d'œuvre qui, à cette époque-là, se raréfie puisque, d'un côté, les jeunes continuent d'aller à l'école, alors qu'ils sont, du fait de l'inflexion du développement démographique de la province, de moins en moins nombreux. Un certain nombre d'emplois, notamment dans la vente, dans le commerce trouvent difficilement la main-d'œuvre nécessaire. Les jeunes pourraient, pourtant, répondre à cette demande : les trous de leurs emplois du temps étudiants leur permettraient d'occuper ces emplois de vendeur, de barman, d'animateur socioculturel, d'animateur sportif, etc. ! Cette évolution se produit au Québec dans les années 1980. La situation économique a créé une demande et les jeunes se seraient saisis de l'opportunité qui se présentait, d'autant plus volontiers que les revenus tirés de leur activité pouvaient leur ouvrir l'accès à des consommations auxquelles ils n'auraient pu prétendre sinon.

La question qui se pose alors au Québec est exactement la même que celle qu'avaient posée aux États-Unis Ellen Greenberger et Laurence Steinberg, à savoir : jusqu'où ces jeunes peuvent-ils aller dans la participation à l'activité salariée pendant leur études ? Je dis bien pendant leurs études, pendant le temps des études, pas pendant les vacances : pendant l'année scolaire. Il semblerait, à une époque du moins, qu'une espèce de consensus se soit formé entre les chercheurs qui travaillaient sur ces questions-là et les autorités provinciales soucieuses du problème pour fixer la limite autour de quinze-vingt heures. Selon ces études, il ne résulterait, en deçà de cette cote de quinze-vingt heures, aucun effet négatif du travail salarié sur les performances scolaires des individus, notamment sur leur santé. Mais le développement d'un salariat étudiant n'en a pas moins préoccupé chercheurs et autorités scolaires.

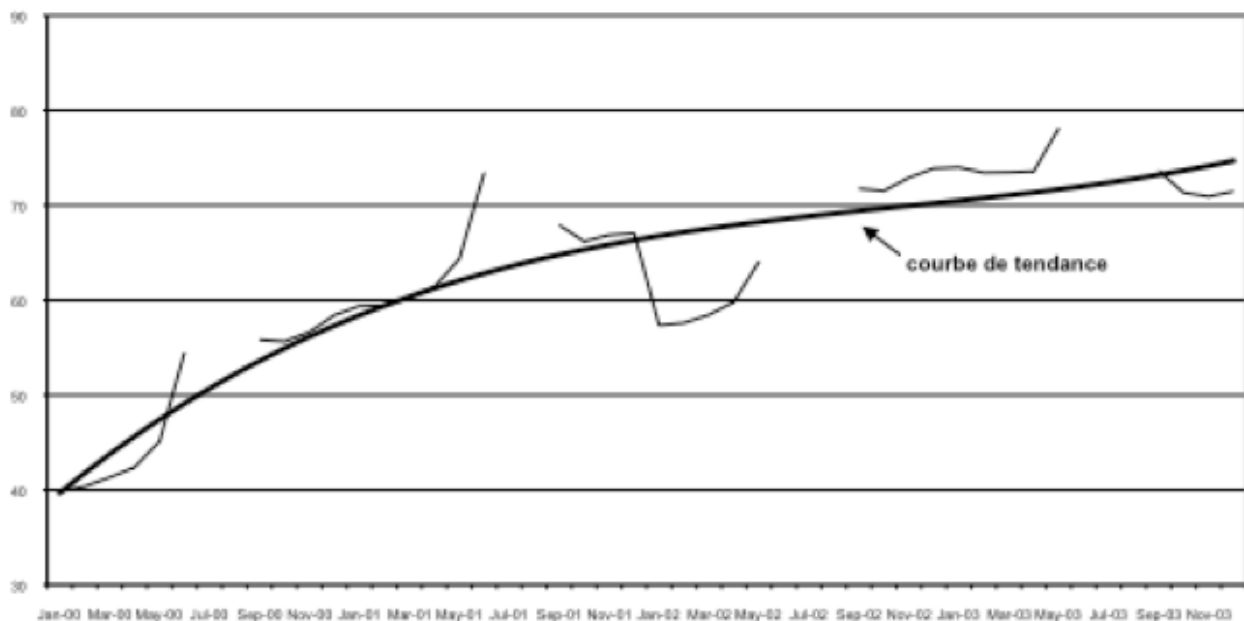
Nous allons approcher un peu plus la situation québécoise à travers le chronogramme ci-dessous, dont je vais vous guider la lecture. Il s'appuie sur une enquête réalisée régulièrement au Québec et dans tout le Canada, l'enquête « EJET », une enquête auprès des jeunes en transition entre formation et vie active. C'est une enquête importante par le nombre d'individus interrogés (plusieurs milliers) : elle prend appui sur les enquêtes PISA, que vous connaissez sans doute, qui proposent une évaluation internationale des connaissances acquises par des individus d'une quinzaine d'années. Elle se développe sous la forme d'un panel, puisque les jeunes enquêtés sont réinterrogés régulièrement sur leur progression dans le système de formation et dans l'emploi.

EJET - Québec - Individus nés en 1984, interrogés en 2002 et 2004
Évolution de leur situation entre janvier 2000 et décembre 2003



Le graphique montre comment des individus nés en 1984 et interrogés en 2002 et 2004 ont évolué entre janvier 2000 et décembre 2003, au cours des quatre années considérées. Il y a ceux (en sombre, tout en bas du chronogramme) qui sont, comme on dit au Québec, « aux études sans emploi » ; en un peu moins sombre, au-dessus, on a ceux qui sont « aux études et en emploi » ; en blanc, ceux qui sont « uniquement en emploi » ; en grisé, et tacheté de blanc, tout en haut, ceux qui ne sont « ni aux études » « ni en emploi » (ceux qui « glandent » si je puis me permettre). Qu'est-ce que donne à voir le graphique ? Les cassures, sortes d'abîmes, correspondent aux périodes de vacances universitaires. Pendant ces périodes de vacances, les individus ne sont plus aux études et ne peuvent donc être « aux études » et « en emploi ». Ils sont, pour la plupart d'entre eux, en emploi et, pour d'autres, en vacances. Mais qu'observe-t-on pendant les périodes universitaires, pendant les périodes de cours ? On observe certes que, petit à petit, les individus quittent le système de formation. Mais si l'on s'intéresse plus particulièrement à ceux qui sont « aux études », on se rend compte que la proportion, le rapport entre ceux qui n'ont pas d'emploi, qui sont uniquement « aux études », et ceux qui sont « aux études et en emploi », cette proportion évolue considérablement. La part de ceux qui, étudiants, ont un emploi parallèle ne cesse d'augmenter.

EJET - Québec - Individus nés en 1984, interrogés en 2002 et 2004
Part des individus qui ont un emploi parmi ceux qui sont aux études à temps plein -
évolution entre janvier 2000 et décembre 2003



Le graphique ci-dessus nous donne une indication de cette proportion : la courbe de tendance nous indique l'évolution du rapport, parmi les individus qui sont « aux études », entre ceux qui ont une activité salariée durant l'année scolaire et ceux qui n'en n'ont pas. Qu'est-ce qu'on constate ? Alors, que 40 % environ des individus « aux études » ont un emploi en début de période – ils ont alors autour de 16 ans –, ils sont plus de 75 % dans cette situation quatre ans plus tard – ils ont alors 20 ans. Trois sur quatre des individus qui font des études universitaires, collégiales pour quelques-uns, ont aussi une activité salariée pendant l'année scolaire.

Petite précision pour bien comprendre la courbe elle-même et le sens de l'évolution : il ne faut pas comprendre que 25 % n'auraient jamais d'activité salariée : en fait, durant l'année scolaire, nombre d'entre eux changent de situation. Ils ont, par exemple, « une job », mais, quand la période des examens approche, qu'ils doivent préparer un examen important, ils disent à un camarade qui n'a pas à faire face à la même urgence : « là, j'ai ma job, je vais être obligé de la quitter. Est-ce que cela t'intéresserait pas de la reprendre pendant quelques mois, deux ou trois mois le temps que je

« passe mon examen ? ». Le camarade qui n'avait pas d'activité à ce moment-là prend le boulot, et, au bout des trois mois, lorsque le premier a obtenu son examen, eh bien, il reprend « *sa job* » ou se trouve un autre emploi. Cela signifie qu'il y a des individus qui sont entre « études » et « emploi » et que la grande majorité des étudiants québécois travaillent à un moment ou à un autre durant l'année scolaire. Rares sont ceux qui n'ont jamais d'emploi pendant l'année scolaire. La question qui se pose à leur propos est alors du genre : « *Ben pourquoi ? Il est manchot ?* »

La situation française

La situation française se présente différemment dans la mesure où l'évaluation du phénomène est difficile. Non pas qu'on manque d'une enquête du type EJET, par exemple. Il y a les enquêtes « Génération » qui, par certains côtés, remplissent la même fonction. Alors pourquoi l'évaluation est-elle difficile ? D'abord, parce qu'il y a des divergences d'une enquête à l'autre. Mais se posent encore d'autres problèmes, plus épineux. Le cumul études-emploi n'est pas toujours déclaré : là est sans doute la plus grosse difficulté. Il n'est pas toujours déclaré dans un double sens : il n'est pas déclaré dans le sens où, très souvent, les activités professionnelles que peuvent avoir des lycéens ou des étudiants sont des activités non déclarées, au sens juridique du terme. C'est du « travail au noir », comme on dit en France. Mais il faut, aussi, entendre l'expression dans un autre sens : souvent les jeunes eux-mêmes hésitent, voire refusent, de déclarer qu'ils travaillent pendant leurs études. Je ferai juste mention d'une citation de François Dubet, dans un ouvrage qu'il a consacré aux lycéens. François Dubet a été l'un des sociologues qui ont abordé cette question du travail des lycéens pendant l'année scolaire. Un jeune lui dit : « *mais, c'est la honte... ! C'est la honte de devoir travailler pendant les études* ». Si c'est la honte, il ne va pas se découvrir lui-même, il ne va pas le déclarer, il va se taire, il ne dira rien. J'ai rencontré moi-même, au cours d'une de mes enquêtes, des jeunes qui m'ont dit, bien après les faits : « *Oui, oui, je ne l'ai jamais dit. Mais depuis que je vais au collège, depuis la fin de mon collège en gros, je travaille tous les samedis au marché. Je me lève à 3 h 00 du matin pour aller avec tel marchand sur le marché de Mulhouse, monter le stand et je passe la matinée à faire ça. J'y passe toutes mes vacances et j'y passe aussi d'autres moments. Je ne l'ai jamais déclaré parce que cela ne se fait pas* ».

Il y a là, dans une perspective de comparaison entre la France et le Québec, une différence culturelle fondamentale. Les Québécois sont peut-être de lointains cousins, mais ils baignent dans une autre culture que la nôtre et nous, dans une autre culture que la leur.

L'évaluation du travail pendant les études en France est difficile pour ces deux raisons. Joue, en outre, une approche – c'est surtout vrai pour les enquêtes « Génération » – profondément marquée par le souci de l'insertion et la tendance à mettre en rapport l'éventuelle activité salariée pendant les études avec une insertion plus favorable.

Par exemple, l'enquête *Emploi du temps* de l'Insee nous apprend que lycéens et étudiants de tous âges auraient consacré en moyenne entre douze minutes, pour les femmes, et dix-neuf minutes, pour les jeunes hommes, chaque jour à un travail professionnel. Ce qui, rapporté à une semaine, donne un résultat de l'ordre de une heure et demie à deux heures. Relativement peu, en somme ! Il s'agit là d'une évaluation qui minimise fortement ou, en tout cas, laisse entendre que le travail pendant les études est une chose pas très importante. Il y a pourtant d'autres indications, également issues de l'Insee : une publication de 2001 annonçait qu'un tiers des étudiants a une activité rémunérée au cours de l'année. Le temps consacré à un travail salarié pendant les études est, cette fois, plus consistant. Or, quelques années plus tard, une autre publication de l'Insee encore révèle que deux étudiants de l'enseignement supérieur sur dix ont un emploi : la proportion retombe à un sur cinq environ... Je ne vais pas m'appesantir sur ces données : elles montrent avant tout qu'il y a une divergence dans les appréciations quantitatives du travail salarié pendant les études en France. Et que ces divergences tiennent sans doute au fait que ces enquêtes ne visent pas tout à fait les mêmes objectifs. Je vais entrer davantage dans l'enquête « Génération », qui comporte une série de questions sur le travail pendant les études.

L'une des questions est ainsi libellée : « *Parallèlement à vos études, aviez-vous un emploi régulier, c'est-à-dire une activité salariée qui vous occupait huit heures par semaine pendant toute l'année scolaire ?* » La question est extrêmement restrictive. En quoi ? Il convient de relever trois choses : il y est question d'emploi régulier ; mais que veut dire emploi régulier, exactement ? Un étudiant qui aurait eu une activité salariée pendant le premier semestre de l'année universitaire, qui l'aurait abandonné pendant quelque temps et repris en fin de deuxième semestre, a-t-il travaillé de manière régulière ? Oui et non. Non, parce qu'il y a interruption ; oui, en ce qu'il a occupé cet emploi de manière régulière pendant au moins une période. Mais il aurait fallu, en outre, que cet emploi régulier soit d'une durée de huit heures par semaine : un emploi de sept heures et demie ne sera donc pas pris en compte. Il aurait fallu, enfin, qu'il dure toute l'année. Or, des étudiants qui travaillent dans un *Mac Do*, par exemple, peuvent avoir des interruptions, ils peuvent avoir des périodes où ils travaillent quinze heures dans la semaine et des périodes où ils ne travaillent que trois heures ; ils sont capables de moduler leurs emplois du temps comme leurs cousins québécois en prenant en compte des contraintes variables. Une autre question de l'enquête « Génération » porte sur les « *job* » de vacances. Où passe la frontière entre ces petits boulots et des activités plus ou moins régulières ? Ces petits boulots d'été peuvent accaparer les étudiants à d'autres moments, périodes de vacances diverses et, parfois, déborder sur l'année universitaire !

| Au cours de leurs études ▶ | Ils ont occupé un ou des emplois réguliers | | Ils n'ont effectué que des petits boulots | | Ils n'ont jamais travaillé | Total |
|---|--|---------|---|---------|----------------------------|--------|
| | Plusieurs | Un seul | Fréquemment | Parfois | | |
| | | (en %) | | (en %) | (en %) | (en %) |
| Non diplômé | 1 | 8 | 10 | 34 | 47 | 100 |
| CAP ou BEP | 1 | 8 | 14 | 36 | 41 | 100 |
| Tertiaire | 2 | 8 | 13 | 36 | 41 | 100 |
| Industriel | 1 | 7 | 16 | 36 | 40 | 100 |
| Baccalauréat | 2 | 16 | 20 | 41 | 21 | 100 |
| Professionnel ou technologique tertiaire | 3 | 15 | 19 | 40 | 23 | 100 |
| Professionnel ou technologique industriel | 2 | 12 | 23 | 43 | 20 | 100 |
| Général | 2 | 20 | 19 | 39 | 20 | 100 |
| Bac+2 | 3 | 13 | 25 | 45 | 14 | 100 |
| De la santé ou du social | 4 | 13 | 22 | 42 | 19 | 100 |
| Tertiaire | 3 | 14 | 26 | 44 | 13 | 100 |
| Industriel | 2 | 10 | 27 | 48 | 13 | 100 |
| Licence | 6 | 26 | 20 | 39 | 9 | 100 |
| Licence professionnelle | 2 | 11 | 29 | 47 | 11 | 100 |
| LSH, Gestion, Droit | 7 | 32 | 17 | 37 | 7 | 100 |
| Maths, Sciences et Techniques | 6 | 23 | 20 | 40 | 11 | 100 |
| Bac+4 | 7 | 21 | 20 | 42 | 10 | 100 |
| Master | 5 | 12 | 18 | 47 | 18 | 100 |
| LSH, Gestion, Droit | 8 | 20 | 21 | 41 | 10 | 100 |
| École de commerce | 5 | 9 | 20 | 41 | 25 | 100 |
| Maths, Sciences et Techniques | 3 | 12 | 21 | 48 | 16 | 100 |
| École d'ingénieurs | 2 | 4 | 12 | 55 | 27 | 100 |
| Doctorat | 4 | 16 | 14 | 40 | 26 | 100 |
| Ensemble | 3 | 14 | 18 | 40 | 25 | 100 |

Champ : ensemble de la Génération 2004, hors jeunes issus de l'apprentissage (617 000 individus).

Le tableau ci-dessus est précédé d'un encadré qui annonce que les trois quarts des jeunes de la « Génération 2004 » auraient travaillé durant leurs études. Commentaire optimiste, sinon dans l'air du temps... Ou dans l'air de l'attendu... Le chiffre de 75 % des jeunes de la « Génération 2004 » ayant travaillé durant leurs études est juste : si on fait le total, en bas du tableau, 3 + 14 + 18 + 40, on arrive effectivement à 75, mais si on y regarde de plus près les choses sont bien moins claires. On a moins d'un étudiant sur cinq qui aurait eu un emploi régulier pendant l'année scolaire, contre deux tiers d'entre eux ayant eu un boulot de vacances.

On ne sait donc pas très bien où l'on en est dans la mesure du travail étudiant pendant les études. J'en profite pour renvoyer à une tout autre approche de la question du « travail étudiant » durant l'année scolaire : je désigne le très beau travail d'une jeune collègue qui s'appelle Vanessa Pinto. Elle s'est intéressée au travail des étudiants par le biais d'une enquête à caractère ethnographique, fondée sur l'observation et l'entretien. Dans cette étude, elle montre que les étudiants travaillent de plus en plus souvent. Mais, surtout, elle permet de comprendre comment ce travail pendant les études prend place dans leur cursus : aux activités provisoires, parce qu'on a besoin d'un petit boulot pour une raison ou pour une autre, s'opposent des activités professionnelles dans lesquelles, selon son expression, les individus finissent parfois par s'éterniser, décrochant de leurs études petit à petit, à moins que, arrivés au bout de leurs études, ils ne poursuivent leur activité professionnelle parce que, dans un contexte d'emploi saturé, elle leur permet de vivre. Entre les deux, une activité salariée en rapport avec le contenu des études, et qui serait du côté de l'anticipation. L'individu, cette fois, déploie une stratégie dans l'exercice d'un emploi pendant le temps de ses études, dans la mesure où il essaye de trouver des emplois en relation avec ce qu'il compte devenir au terme de ses études.

Si nous sortons des approches factuelles et des tentatives de mesures du phénomène, il peut s'avérer utile de reprendre les choses avec un peu de recul, un recul historique en l'occurrence : en s'inscrivant dans un temps historique plus long. On aurait alors, d'une part, une temporalité qui s'organise autour du temps scolaire, et progressivement gagne contre la mise au travail précoce. D'autre part, une mise au travail qui jouerait, elle, contre une extension trop forte, trop massive du temps scolaire lui-même.

Où il est question de mise au travail

Cette question de la mise au travail renvoie à des débats sociologiques anciens. Pour cadrer brièvement les choses : à la thèse de la surabondance de la main-d'œuvre au cours des XIX^e et XX^e siècles, liée à l'exode forcé des populations rurales et couplée avec celle de l'armée de réserve – cette fameuse armée de réserve qui permettrait de jouer contre les intérêts de ceux qui vendent leur force de travail et donc contre un prix trop élevé de cette force de travail – s'oppose la thèse de la difficile mise au travail des populations excédentaires des campagnes. La révolution industrielle aurait, tout au long du XIX^e siècle, rencontré d'importantes difficultés pour mettre au travail des populations rétives au travail industriel. Je me contenterai ici de renvoyer à Werner Sombart qui a été celui qui a le plus fortement développé cette thèse, reprise par Fernand Braudel et, d'une certaine manière, par Gérard Noiriel. Lorsque Gérard Noiriel nous explique comment s'est constituée la classe ouvrière en France, il insiste sur les stratégies développées par les populations rurales, par ces populations qui hésitent à vendre leur force de travail dans les usines, et peuvent y résister parce qu'elles disposent encore, dans les campagnes, de ressources économiques, de ressources pour survivre, quitte à se rendre dans les usines sporadiquement.

J'avancerai ici l'hypothèse selon laquelle nous en serions à un moment où l'exigence de mise au travail viendrait jouer contre le mouvement historique qui avait, par le biais de la scolarisation, différé la mise au travail des jeunes générations. Le report de la mise au travail des enfants est lié à l'histoire de l'industrie et du capitalisme au XIX^e siècle ; il est scandé, dans l'histoire française, par une série de dispositions légales. Des lois adoptées en 1841, 1874, 1892 et 1900 vont progressivement reculer l'accès des jeunes à l'activité professionnelle et prolonger le temps de leur scolarisation. La loi de 1841, par exemple, interdit le travail des enfants de moins de 8 ans, autorisant toutefois un horaire de travail quotidien de huit heures pour les 8-12 ans et même de douze heures pour les 12-16 ans. Il faut attendre 1874 pour que soit interdite l'embauche d'enfants de moins de 12 ans ; en 1892 est fixé le seuil de 13 ans. Cette évolution est à mettre en rapport avec les progrès de la scolarisation et l'action de la III^e République pour imposer l'obligation scolaire. On constate comme un engrenage des outils législatifs, qui vont d'un côté, organiser et prolonger les scolarités des individus jeunes et, de l'autre, interdire l'accès trop précoce des jeunes à l'emploi. Ce

mouvement se poursuit par les deux explosions scolaires, la première prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la seconde provoquée par création, en 1985, du baccalauréat professionnel mais articulée au fameux slogan des « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ». C'est l'époque où l'âge de sortie du cycle de formation et l'âge moyen d'entrée dans l'activité professionnelle bondit à 20 ans, voire un peu plus.

On constate donc un mouvement très profond qui vise à réguler le travail des enfants, à en finir avec le scandale du travail des enfants. Je ne résiste pas au plaisir de citer Villermé, peut-être parce qu'il parle de petits mulhousiens et que je suis moi-même d'origine mulhousienne : il faut voir, dit-il, « *cette multitude d'enfants maigres, hâves, couverts de haillons, qui se rendent dans la manufacture pieds nus par la pluie et la boue, portant à la main et, quand il pleut, sous leurs vêtements devenus imperméables par l'huile des métiers tombée sur eux, le morceau de pain qui doit les nourrir jusqu'au retour* ». La situation de ces enfants envoyés dans l'industrie textile, courir sous les métiers à tisser, exposés à des giclées d'huile de graisse qui vont comme imperméabiliser leur tunique était en effet scandaleuse. Un mouvement progressif régleme le travail des enfants, tandis que l'État organise leur scolarisation. La politique des « 80 % de classe d'âge au niveau du baccalauréat » en constitue l'avancée extrême : reculer l'entrée dans la vie active pour dilater le temps de formation des individus, de plus en plus nécessaire dans la mesure où la main-d'œuvre, même dans les usines et dans les services des administrations, nécessite cette éducation.

D'autres éléments vont jouer petit à petit, diversement liés aux coûts publics ou privés de la prolongation des scolarités. Robert Ballion, l'un des sociologues qui se sont intéressés (outre François Dubet déjà cité) au travail des étudiants ou des lycéens, dans son livre *Le petit boulot des lycéens*, si je ne me trompe, parle ainsi des effets non contrôlés de la scolarisation de masse. Par exemple : les jeunes contraints de prolonger leur scolarité se trouvent dans l'obligation de travailler pour faire face aux coûts de la prolongation de leurs études. Ce coût n'est pas toujours pris en compte par les dispositifs d'aide aux familles dans le besoin. Il y a donc un coût privé de la prolongation des études, qui va entraîner l'accès à l'emploi pendant la durée des études pour un certain nombre de jeunes. Mais il faut compter aussi avec le développement des formes de consommations juvéniles : tel jeune Québécois explique, par exemple, que : « *ben, oui, j'ai besoin d'un peu d'argent parce que j'ai envie d'inviter ma copine au restaurant, et que je ne peux pas compter sur papa et maman pour me donner l'argent qu'il me faut* ». Ou tel autre : « *j'ai envie de m'acheter la PlayStation, qui coûte je ne sais pas combien... ou une chaîne stéréo...* ». À côté des coûts privés, il faut, en outre, prendre en compte les coûts publics d'une scolarisation prolongée.

Cette remise en cause de la longueur des scolarités trouve une de ses formules les plus rudes dans des propos tenus par Marie Duru-Bellat, qui va jusqu'à parler d'école « désocialisante ». Face à ce qu'elle désigne comme une inflation scolaire, il y aurait lieu de se demander (ce sont ses propres termes) si des études longues sont toujours formatrices, s'il n'y a pas un moment où elles deviennent « désocialisantes » ou « déséducatives » parce qu'elles maintiennent les jeunes dans un univers fermé où les contraintes sont légères, les enjeux flexibles et l'occasion de prendre des responsabilités plutôt rare. Cette thèse permet de situer la problématique actuelle, celle qui, à l'encontre du mouvement long de scolarisation de plus en plus poussée des jeunes générations, tend à proposer désormais un rapprochement de l'école avec l'entreprise et une insertion plus précoce des jeunes dans le monde du travail. Ces temps séparés, temps de la formation et temps de la mise au travail, qui ont eu tendance à se séparer, ont eu tendance à constituer le monde des activités économiques et le monde de l'école comme deux mondes séparés, en France en particulier. Serions-nous sur le point d'entrer, serions-nous déjà entrés dans une nouvelle phase où la tendance serait désormais à l'imbrication de ces temps, dans l'intention de favoriser une nouvelle convergence du temps des études avec le temps du travail ? Le mouvement prendrait différentes formes, la valorisation de l'alternance par exemple, et des manières nouvelles de concevoir les relations entre formation et travail productif.

Il s'agirait surtout de hâter la mise au travail des individus pour réduire les coûts sociaux de la formation des individus et maximiser l'efficacité de connaissances directement mises en jeu dans

l'activité productive. Éventuellement dans un cadre nouveau, dans un cadre post-salarial qui verrait émerger la figure de l'auto-entrepreneur, entrepreneur dans le champ économique et entrepreneur de soi. L'un des défauts du système de formation français trop scolarisé serait de maintenir les études trop loin de l'entreprise et les individus trop longtemps éloignés des lieux de production, donc trop éloignés des comportements que valorise l'entreprise. Serait en jeu également l'engagement dans le travail.

Pour finir, je reviens à la question de la définition de la jeunesse par les sociologues. Parsons parle de cette époque de la vie des individus comme de « l'âge de la frivolité ». L'allongement de la jeunesse, dont parle Galland, aurait dilaté ce temps de la frivolité, jusqu'à en faire un temps de désocialisation ou d'irresponsabilité, pour reprendre les termes de Marie Duru-Bellat. Or, je pense qu'il y a lieu de s'interroger sur le modèle lui-même, proposé par Olivier Galland, dans la mesure où la question n'est pas seulement celle de la succession des temps de la vie mais bien, aujourd'hui, celle de l'imbrication des temps. La question n'est pas seulement de repérer comment se déplacerait la césure entre la fin de la scolarité et le moment du travail, qu'il y ait passage immédiat de l'un à l'autre, ou un temps de latence et de précarité entre la fin de scolarité, mais aussi quelque chose qui aurait à voir avec une contamination du temps de formation par le temps de travail. En d'autres termes, un retour de l'adulte dans la jeunesse...

Débat avec la salle

Anne-Françoise Molinié (Créapt) : il y a quelque chose qui m'interroge... enfin, je n'y connais rien sur le sujet. Mais le fait de parler d'emploi salarié et parler de travail, ce n'est pas la même chose. Je me demande dans quelle mesure on n'a pas aussi des lunettes sur ce rapport, entre le travail et la scolarité, qui sont marquées par cet aspect emploi salarié, et donc visibilité aussi. Parce que, moi, j'ai été assez marquée en travaillant sur cette enquête *ESTEVE* que l'on a faite, à un moment, quand on interroge les gens de différentes générations, rétrospectivement, sur leur parcours professionnel. On se rend compte que c'est assez difficile pour eux de dire qu'est-ce que c'est le premier emploi. C'est quoi un premier emploi ? Est-ce qu'on peut le dire ? Souvent, quand il y a des réponses, et qu'on va réinterroger après, on trouve d'autres choses... notamment, dans des générations plus élevées... En plus, il y a des questions homme-femme, fondamentalement. Il y avait le poids de l'agriculture. Alors travailler : aider ses parents, travailler à la ferme, travailler dans le jardin... Est-ce que c'est un emploi ? Est-ce que ce n'est pas un emploi ? Pour quelqu'un qui devient jardinier après, des fois il dit déjà que c'était un emploi, quelqu'un qui va faire complètement autre chose ne dira pas que cela est un emploi. Même chose pour une petite fille, qui va aider sa mère, si le travail domestique déjà n'est pas un travail qui a une existence, qui n'est pas un travail salarié, elle ne dira pas que c'est un emploi, mais n'empêche qu'elle peut travailler aussi. Donc je crains que si on a une approche trop... comme celle que vous développez, on a l'impression, comme l'emploi salarié était peut-être moins fréquent, qu'il y avait des schémas en termes de partage de scolarité, emploi/salarié, qui, pendant un temps était plus séparés. On croit que scolarité et travail étaient plus séparés, je pense que les frontières étaient plus floues que ce que vous montrez dans le schéma.

Henri Eckert : je comprends, bien volontiers, que la rigueur dans l'usage des termes est importante. Et là, à l'oral, j'ai peut-être eu tendance à trop facilement employer le terme « travail », qui me gêne beaucoup plus lorsque j'écris les choses, où j'essaie de rester plus rigoureusement dans une distinction entre étude et emploi salarié pendant les études. En toute rigueur, c'est de ça que je parle : des études qui correspondent d'une certaine façon à un travail intellectuel, un travail d'apprentissage, de maîtrise, etc. Même si ce n'est pas un travail au sens économique du terme, je suis d'accord. Et, de l'autre côté, il y a l'emploi salarié pendant ce temps-là. En toute rigueur, il faut effectivement parler d'emploi salarié et, là, je suis d'accord avec la remarque que vous faites. Le travail au sens d'un travail domestique s'imbriquait beaucoup dans l'existence des jeunes ruraux dans les années 1950-60 encore, et même plus tard je pense, ils ont continué de contribuer au travail familial. Et où il y a une imbrication de ce temps de travail domestique, et des effets de ce temps de travail domestique sur le travail scolaire. Et je me souviens d'instituteurs qui, justement, mettaient en garde contre la trop grande dispersion des enfants dans les activités domestiques qui nuisaient précisément là aussi à leur performance scolaire. Mais pour revenir à la question, je pense qu'il faut repenser les termes, les rapports entre les choses, entre l'activité scolaire, tout ce qui va avec l'activité scolaire, et, de l'autre côté, tout ce qui va avec une activité salariée qui vient interférer, et qui, me semble-t-il, est quelque chose de neuf. La multiplication, je vois ça par exemple dans les amphithéâtres de l'université de Poitiers où des étudiants me disent : « *Monsieur, si je m'en vais à 11h30, ce n'est pas parce que votre cours ne m'intéresse pas, c'est parce que je vais travailler à la cantine de l'école « machin » où je vais servir à manger aux jeunes enfants* ». Et ça, ce développement de l'emploi salarié est une chose, je crois, qui est mal évaluée en France, mais qui est en développement, me semble-t-il...

Anne Françoise Molinié : ce que je voulais juste dire par rapport à cela. Pour nous qui nous préoccupons des questions d'itinéraires professionnels, des questions de santé prises dans ces itinéraires, parfois indépendamment des questions que vous posez, et ça, je pense que c'est tout à fait vrai, des enjeux de travail précoce quel que soit le salarié ou non, laissent des traces sur les

itinéraires et sur la santé des personnes. C'est pour cela que je voulais réintroduire ce débat-là dans nos préoccupations.

Serge Volkoff : symétriquement, si je peux mettre un grain de sel, il y a la situation exactement inverse, pour les lecteurs des romans ou récits d'Annie Ernaux par exemple, ce que signifie une post-adolescence dans une famille, dont les parents tiennent une petite épicerie, où elle n'aide pas du tout, où il y a eu un choix de la famille de l'en dispenser, de la mettre complètement à l'écart de ça. C'est un choix par moments vécu douloureusement, et notamment une forte critique du voisinage qui juge très très critiquable que cette jeune fille, dont les parents s'échinent au travail dans ce café-épicerie, soit dispensée de toute participation à ce travail-là au nom de ses études, que, d'ailleurs, elle réussit ensuite très brillamment. C'est visiblement un enjeu psychique lourd pour elle, dont elle reparle dans des romans cinquante ans après.

Henri Eckert : je suis tout à fait d'accord avec l'importance de la question qui est soulevée, là, en termes de travail, mais je pense qu'il ne faut pas pour autant recouvrir la question que je posais, par rapport à l'emploi salarié, avec cette question-là. Je pense qu'il faut les distinguer méthodologiquement, et je pense aussi, peut-être un peu au-delà, qu'il faut distinguer les deux questions... pour prendre la mesure des phénomènes qui me paraissent, moi, aujourd'hui, profondément liés aux formes plus modernes, plus actuelles, de mise au travail salarié, de mise au travail productif, de mise au travail dans la sphère non pas domestique mais dans la sphère économique. Je pense que (je n'ai pas eu le temps d'évoquer ces choses-là) toute la pression qu'il y a, aujourd'hui, contre le redoublement des enfants dans les scolarités au départ, toute la pression à ce que les étudiants accomplissent leur cursus par exemple dans des temps impartis, qu'ils fassent leur licence en trois ans, qu'ils fassent leur master en deux ans. Toute cette pression que j'ai vue monter en Allemagne, qu'on voit très fortement en France aussi, qu'on voit peut-être un peu moins au Québec, j'ai l'impression, mais encore que... mais il y a toute une pression en quelque sorte qui a à voir avec la mise au travail, et qui a à voir avec des éléments et des logiques plus larges, mais qui est une mise au travail, ou un maintien au travail, aux deux extrémités de la vie professionnelle habituelle. C'est-à-dire, en amont, mettre au travail plus tôt, et, en aval, maintenir au travail plus tard. Il y a tout un mouvement qui me paraît essentiel, et je dis bien que la question que vous posez par rapport au travail, au sens plus substantiel par certains côtés, ne doit pas être écartée, bien sûr, mais ne doit pas recouvrir l'autre.

Geneviève Raynaud (conseillère emploi) : je voudrais évoquer justement deux enquêtes que je viens de faire, qui m'ont surprise, et que je trouve très en évolution. Ce sont des structures économiques, des entreprises, qui créent leur activité autour et grâce à l'emploi étudiant, notamment *Chrono drive* que je viens d'enquêter, il y a une semaine. En fait, sur un effectif de soixante personnes vous avez trois salariés à temps plein, et le reste ce sont des étudiants en CDI à temps partiel, exclusivement des étudiants, c'est-à-dire que le concept économique est construit comme ça, et cela est assez nouveau et c'est en train de se développer. J'ai deux ou trois exemples. En fait, je n'avais pas vu apparaître ce type de concept il y a encore cinq-six ans.

Dominique Cau-Bareille : vous avez identifié effectivement un changement quelque part au niveau d'un profil étudiant, mais ce que vous n'avez pas du tout évoqué... et, là, je réagis en tant qu'enseignante, c'est que ce type de fonctionnent va percuter l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire, comme vous le disiez tout à l'heure, vous avez des étudiants qui viennent vous voir en début de cours en vous disant : « moi, il faut que je parte une demi-heure avant, je ne pourrais pas venir aux TD, je ne peux pas venir le jour de l'examen parce que j'ai ceci, cela »... Enfin, j'allais dire, ça pose un certain nombre de problèmes, et cette dimension-là vous ne l'avez pas du tout évoquée. Je voulais savoir si vous l'aviez traitée ? Parce que ça joue sur l'activité de l'enseignement, ça questionne les pédagogies, ça re-questionne un présentisme, ou un absentisme, des étudiants qui peut être mal interprété. Enfin, je pense qu'il y a cette dimension-là qui peut être importante dans l'analyse.

Henri Eckert : oui, oui, je ne peux malheureusement qu'acquiescer à ce que vous dites, dans le sens où effectivement il y a des effets sur les pratiques enseignantes. Simplement, je ne me suis pas, pour l'instant, intéressé à ces questions-là. J'ai l'expérience personnelle d'enseignant confronté à des étudiants de plus en plus nombreux qui ont une activité salariée, qui peut aller dans le sens de l'exemple que j'ai donné tout à l'heure, d'étudiant qui me dit : « *monsieur, si je m'en vais à 11 h 30, c'est parce qu'il faut que je sois à midi à l'école où je vais travailler pour faire manger les enfants* ». Mais il y a aussi d'autres situations, moins fréquentes, par exemple d'un étudiant qui m'expliquait « *je suis projectionniste au cinéma à la salle T. de la ville de P., comme je travaille essentiellement en soirée, et très tard le soir parfois, j'ai la journée disponible pour venir en cours* », il y a des formes de combinaisons qui sont très diverses, mais qui ont après des effets, parce que ça peut aller, pour l'enseignant lui-même, jusqu'à la nécessité d'aménager les modalités de contrôles continus par exemple, pour que ces étudiants ne soient pas pénalisés. Mais ça peut aussi avoir d'autres incidences plus, comment dire... qui jouent sur des choses pleines de sens par rapport au travail lui-même, et par rapport à des expériences dont ces jeunes-là peuvent faire état dans un cours de sociologie, pour éclairer un certain nombre de choses qui apparaissent dans ce cours. Mais ça irait sans doute au-delà. C'est-à-dire que quelqu'un qui s'intéresserait vraiment au travail d'enseignant, ce que je n'ai pas fait jusqu'à présent... j'ai enseigné le français, il y a très longtemps, dans un collège et dans un lycée, mais, je ne me suis pas pour autant intéressé à ce travail, depuis. Mais je suis d'accord avec vous, il y a des incidences très fortes sur le travail d'enseignant.

Dominique Cau-Bareille : c'est-à-dire que ces jeunes peuvent être en demande, par rapport aux enseignants, de documents écrits. Alors que, pour l'enseignant, il n'avait pas forcément prévu de le faire. Je veux dire que c'est un travail supplémentaire qui est nécessité par ces nouveaux fonctionnements. Je pense que cela peut-être vraiment intéressant de tenir les deux dimensions.

Henri Eckert : oui, oui, ça a des effets sur la forme de l'enseignement, mais aussi sur les contenus, c'est ce que je voulais dire par la dernière remarque. Il n'y a pas des effets que sur les formes ou sur les modalités, sur les accommodements nécessaires pour tomber d'accord et faire en sorte que l'étudiant s'en sorte le mieux possible. Mais aussi je pense que, dans les continuums de l'enseignement, cela peut avoir des incidences. Par exemple, les étudiants en sociologie qui font un travail de sociologie en sciences du travail, sur leur propre activité, et sur la normalisation du travail par exemple d'une éducatrice qui va s'occuper de jeunes enfants à l'interclasse de midi tous les jours, avec les conflits qui se produisent avec d'autres personnes qui font la même activité, qui ne sont pas étudiantes... Ou les problèmes de définition de l'activité par rapport à l'autorité de tutelle communale, par exemple. Il y a non seulement des interactions ou des effets sur la forme que peut prendre l'enseignement sur des aspects plus formels, si tant est que la distinction soit vraiment pertinente, mais aussi sur des aspect de fond et sur des aspects, je dis bien, pédagogiques, de contenu d'enseignement, de manières d'aborder le travail prescrit par exemple pour ces jeunes-là, qui font un certain nombre d'activités professionnelles salariées. Ça prend sens très vite, beaucoup plus vite que pour les autres.

Auditeur : j'ai juste une demande de précision, j'ai eu du mal à suivre certains éléments de votre exposé, parce qu'en fait je me suis demandé... vous dites étudiant, être en études, les formes de formations sont très variées entre un jeune qui est en contrat d'apprentissage et quelqu'un qui est à l'Université. Il me semble que c'est tout à fait différent. Les temps possibles d'emploi extérieurs ne sont pas du tout les mêmes, en école d'ingénieur, ou ailleurs, de quels étudiants parlez-vous ? Est-ce qu'on parle uniquement de l'Université ? Et la deuxième précision est très liée. Il m'a manqué quelque chose sur les catégories socioprofessionnelles, quand vous comparez Québec et France, je me demande aussi, avec un même statut, par exemple les étudiants à l'Université, sont-ce vraiment les mêmes publics qui sont à l'université ? Et cette évolution du travail salarié, est-ce qu'elle n'est pas aussi due au statut tout simplement des parents, à l'évolution de ce statut-là, cadres ou employés ? Et du coup, j'ai dû mal à comprendre votre exposé de manière globale parce qu'il me

semble qu'il manque, en tout cas pour ma lecture, une précision sur ce que sont les études, et, qui sont ces gens dont vous nous parlez.

Jean-Marc Pierre : est-ce que justement cette salarisation des étudiants ne provient pas d'un accès aux études supérieures pour des catégories socioprofessionnelles qui n'y accédaient pas autant que ça, il y a 30 ans, par exemple, ce qui amène les parents à attendre de la part des enfants qu'ils participent au financement de leurs études. Ça, c'est une des variables sur laquelle je m'interroge ; la deuxième étant sur le surenchérissement du prix des loyers et puis la rareté des logements disponibles d'une certaine manière pour les étudiants qui amènent à des pratiques de colocation à l'heure actuelle. Donc est-ce que ce ne sont pas des éléments, aussi, qui déterminent en partie cette question de la salarisation précoce, ou croissante, des jeunes, indépendamment d'une pression pour étendre la durée de la vie active ?

Auditeur (cnam) : je reviens sur la partie de votre conférence sur l'explosion scolaire à 16 ans, et le projet d'amener 80 % d'une classe d'âge au bac. Aux dernières statistiques que j'ai pu lire, 64 % d'une classe d'âge ont le bac. Mais je me demande si le plus grand producteur de travail anticipé des jeunes, ce n'est pas le système universitaire lui-même. Je m'explique : j'avais lu des statistiques il y a quelque temps, sur cent étudiants et étudiantes qui s'inscrivent en première année de fac... (je ne parle pas des grandes écoles, c'est un cursus à part). En quatrième année, master 1 comme on dit maintenant, il n'y en a plus que 25 %, c'est-à-dire un déchet d'environ 70 % à 75 % de la première à la quatrième année. Une grande partie de ces étudiants ne finissent pas leurs études. Il serait intéressant, je n'ai pas de statistiques en tête, de voir combien d'étudiants ressortent avec un diplôme après s'être inscrits en première année. Alors cette grande misère de l'enseignement supérieur, je dirais : n'est-elle pas voulue quelque part ? Ça, c'est politique ! Et on a fait un effort vers le secondaire tout en sachant qu'on acheminait le plus grand nombre vers l'échec, c'est-à-dire vers la rentrée anticipée dans le monde du travail avec un sentiment, souvent, d'amertume.

Henri Eckert : j'essaierai de ne pas oublier de répondre à votre dernière proposition sur la grande misère de l'enseignement supérieur. Mais je vais d'abord répondre aux questions qui portent sur la prise en compte de l'origine socioéconomique des familles. Je n'y ai pas consacré un propos explicite, mais j'y ai quand même fait allusion, et c'est par rapport à la question que vous posez, vous. J'ai quand même fait allusion à travers Robert Ballion, quand j'évoquais l'effet de la prolongation des scolarités sur le fait d'accéder à l'emploi (j'avais prévu d'en parler un petit peu plus longuement, mais j'ai été bousculé par le temps). Effectivement, il y a des déterminations qui jouent fortement. Je réponds là aussi peut-être un peu trop vite, mais il y a une chose qui m'avait beaucoup intrigué lorsque je m'étais penché sur le travail salarié chez les élèves du secondaire, et des étudiants du Cégep ou de l'Université au Québec. Parce que, au début des explorations que j'ai faites, j'ai pu bénéficier d'une enquête qui avait été faite auprès d'étudiants du Cégep. Le Cégep, c'est une structure (pour ceux qui ne connaîtraient pas), c'est une structure qui existe entre la fin du secondaire, et l'Université proprement dite, deux années ou trois années, selon la filière que l'on poursuit. J'avais été très étonné de constater qu'il y avait très peu de lien entre le fait d'avoir un emploi salarié au Cégep et l'origine socioéconomique de la famille. Alors j'avais cerné l'origine socioéconomique de la famille à travers une variable qui permettait de l'approximer, comme on dit, c'est-à-dire à travers le niveau d'études des parents. Au Québec, on ne dispose pas des PCS à la française, et donc j'avais biaisé, j'avais trouvé un détour là-aussi qui était de passer par le niveau scolaire des parents, et on se rend compte qu'au Québec il n'y a pas de différence notable entre jeunes qui travaillent, du point de vue de leur origine socioculturelle. Je pense que l'explication est sans doute liée au fait que le phénomène est devenu massif au Québec. Donc, je pense que tous ceux qui accèdent aux études universitaires, d'une manière ou d'une autre, vont travailler pendant leurs études quel que soit leur milieu d'origine. Alors, certains vont travailler pour des raisons différentes que d'autres ; certains vont travailler effectivement pour se payer une moto, ou un resto avec la copine, et d'autres – c'est le cas notamment de jeunes femmes qui sont parfois déjà mères de famille qui, elles, sont contraintes de travailler par nécessité économique. Ça peut jouer, mais c'est plus une situation actuelle de l'étudiant qui joue à ce niveau-là. Et je pense qu'en France on va

vers une situation un peu à l'identique. C'est-à-dire que le développement de l'emploi salarié pendant les études, cette massification du phénomène lié, entre autres, à ce que vous disiez tout à l'heure, cette massification va aussi faire que les différences sociales vont s'estomper. Jusqu'à un point, parce que ceux qui vont pouvoir continuer de vivre une adolescence « frivole » pour reprendre le terme de Parsons sont quand même plutôt issus de certains milieux que d'autres. Pour revenir à la dimension de la détermination par l'origine socioéconomique de la famille, c'est quelque chose qui est assez complexe. On ne peut pas réduire ça comme ça... ce ne sont pas les enfants des milieux les plus modestes qui travaillent le plus. C'est peut-être vrai dans une certaine mesure au lycée. Les cas que j'ai rencontrés au lycée sont majoritairement des jeunes issus de milieu populaire, affectés par le chômage, dont le père est très généralement directement atteint, la mère aussi, mais plus souvent le père. Par exemple, si on va y voir de plus près, les enquêtes « Génération », celles de 2004 à 2007, on se rend compte que les enfants dont les deux parents sont nés ailleurs qu'en France sont beaucoup plus nombreux à avoir un travail régulier pendant l'année, que les jeunes dont les deux parents sont nés en France. Ce qui est une forme de différence sociale, qui n'est peut-être pas du même ordre que la PCS directement, mais qui est liée à l'origine socioculturelle – disons-le comme cela. Pour le dire autrement, les enfants de migrants sont plus souvent à avoir un emploi salarié pendant leurs études, très précocement, je dirais au lycée professionnel, et parfois même déjà au collège. Le cas que j'ai évoqué tout à l'heure, c'est un garçon qui fait les marchés, c'est un jeune issu de l'immigration qui, depuis le collège, fait les marchés. Là, il y a une dimension sociale très importante.

Je voulais répondre là-dessus, je n'ai pas eu le temps de tout dire tout à l'heure. Déjà, j'aurais voulu m'appesantir un peu plus sur cette question d'origine sociale, ou d'origine ethnique, raciale, socioculturelle... je ne sais pas comment il faut dire. Ensuite, j'ai peut-être un peu perdu le fil sur le prix des logements et le logement étudiant. Je ne suis pas sûr que le prix des loyers, etc... Je crois que la réaction, en milieu étudiant par rapport au renchérissement des loyers, est une très grande inventivité à notre niveau. Effectivement, ils développent des formes d'habitats collectifs qu'on avait connues aussi dans les années 1970. Ils développent d'autres solutions encore, je veux dire qu'à Poitiers il y a eu des tentatives qui ont été faites d'habitats collectifs contre services dans les quartiers, qui est une forme très intéressante, et elle passe beaucoup par là.

Il faut dire une chose sur la grande misère de l'enseignement supérieur, je ne veux pas tenir ici un propos corporatiste d'enseignant qui défend sa boutique, mais je trouve que l'Université, où je suis en tout cas, développe énormément de choses pour favoriser la réussite étudiante, et éviter cette déperdition trop forte dans les premières années, liée à des phénomènes que l'Université ne peut pas contrôler. Vous avez peut-être lu l'ouvrage de Stéphane Baud « 80 % au bac »... *et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, où il montre très bien ces jeunes hommes dans une Cité, qui restent dans leur Cité, qui vont à l'Université un peu, un peu moins, qui ne savent pas très bien ce qu'ils veulent, qui auraient voulu faire autre chose, etc. Je pense qu'avant de vilipender l'Université, il faudrait aussi se reposer la question de savoir comment cela fonctionne, et comment on a pu arriver à des situations paradoxales, où des individus peuvent s'inscrire relativement librement dans des cursus universitaires qui sont particulièrement exigeants, alors qu'on les prive d'accès à des cursus qu'ils auraient souhaité suivre, qui sont moins exigeants d'une certaine façon, au moins en termes académiques strictes, dans lesquels ils voulaient s'inscrire et dans lesquels ils auraient peut-être eu des chances de réussite bien plus grandes du fait de leur passé scolaire, de leur provenance de baccalauréat technologique, voire baccalauréat professionnel, etc. Alors que voulez-vous, on n'a pas appris à un bachelier professionnel, et Dieu sait que j'ai une sympathie pour les bacheliers professionnels à qui j'ai consacré pas mal de temps depuis que je fais des recherches dans ce domaine-là, on ne leur a jamais appris à faire une dissertation.

Chapitre 7

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS ENTRE SOIGNANTS : UNE RELATION À CONSTRUIRE

Jeanne Thébault, ergonome, doctorante au Créapt-CEE

Je vais vous présenter des éléments relatifs à mon travail de doctorat que je réalise actuellement au sein de l'équipe du Créapt, et autour duquel je travaille en collaboration avec Corinne Gaudart, Esther Cloutier et Serge Volkoff dans le cadre d'un projet financé par l'ANR.

Il s'agit d'une recherche sur la question de la transmission des savoirs professionnels entre anciens et nouveaux soignants (notamment ici aides-soignantes et infirmières) au sein d'un centre hospitalier universitaire. J'ai choisi d'axer ma présentation sur le fait que la transmission des savoirs professionnels en situation de travail représente une relation à construire. Pour étayer cela, ma présentation va aborder les points suivants : je vais d'abord rappeler les principaux champs théoriques convoqués pour argumenter notre problématique ; j'aborderai ensuite les enjeux importants présents dans le secteur hospitalier, qui justifient l'intérêt de réaliser cette étude dans ce secteur en particulier ; j'aborderai ensuite la manière dont nous avons appréhendé les choses au sein du CHU, en termes de méthodologie mise en œuvre ; je vous présenterai ensuite les principales analyses et les résultats majeurs, à l'aide de plusieurs exemples de situations ; et je vous proposerai enfin quelques éléments de conclusion et discussion.

Les cadres théoriques convoqués

Je commence donc ici par présenter les cadres théoriques qui sont convoqués. Trois champs principaux sont abordés :

- l'inscription de cette problématique dans une approche développementale ;
- les spécificités des situations de service, et plus particulièrement les situations de soins ;
- les principales caractéristiques de la transmission, du point de vue ergonomique, qui ont été mises au jour, entre autres, par une étude réalisée par Esther Cloutier et collaborateurs en 2002, au Québec, auprès de cuisiniers et d'usineurs.

D'abord, notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une problématique plus large, celles des relations entre âge-santé-travail, située dans une *approche développementale*, où le vieillissement est vu comme un processus continu de transformations d'ordre à la fois biologique et cognitif ; transformations qui mêlent processus de déclin et processus de construction. La littérature nous donne des indications sur la manière dont l'expérience professionnelle se construit au fil du temps. Deux spécificités de l'expérience peuvent être soulignées. D'une part, l'expérience s'acquiert dans et par la pratique, et d'autre part, l'expérience exige une prise de conscience de la situation, avec le développement d'activités réflexives, avec le développement de métaconnaissances. C'est en lien avec cette pratique réflexive que les compétences peuvent s'élaborer. Ces compétences vont permettre d'établir des compromis entre efficacité productive, préservation de soi et de sa santé, et aussi de sa place dans le groupe.

Ensuite, une importante littérature existe sur les *situations de service*, parmi lesquelles se trouvent les situations de soins. Plusieurs éléments sont importants à prendre en compte. D'abord, ces situations sont abordées en termes de « relations de service ». Cette relation implique plusieurs dimensions. Elle s'inscrit d'abord dans une dimension institutionnelle et collective. Ensuite, la

dimension temporelle y est très importante. Enfin, il existe une forte dimension intersubjective entre les « interactants ». De plus, le client, ou le patient dans les activités de soins, est considéré comme co-producteur de cette relation. Comme l'ont souligné Esther Cloutier et ses collègues dans leur étude sur les AFS (l'équivalent des aides-soignantes) et infirmières à domicile, il y a nécessité d'établir des modalités de coopération pour se protéger mutuellement des risques pour la santé. Ces auteures, parmi d'autres, ont aussi souligné que les activités de soins impliquent une forte dynamique relationnelle et nécessitent une relation durable dans le temps. Ainsi, l'élaboration du métier, qui se joue dans la transmission des savoirs professionnels entre soignants, va concerner, non seulement des savoirs techniques, mais aussi des savoirs relatifs à cette dimension relationnelle. Et potentiellement aussi, des savoirs qui permettent de « se développer », de « travailler en santé », et de pouvoir faire un « travail de qualité ».

Ce travail de qualité, pour le soignant, se joue dans l'articulation du « *cure* » et du « *care* ». Le « *cure* » correspondant à l'ensemble des activités techniques relatives aux soins. Le « *care* » correspond plutôt, pour sa part, à l'ensemble des activités qui répondent aux exigences caractérisant les relations de dépendance, et qui consistent à apporter une réponse concrète aux besoins des autres (en référence à la définition de Paperman, 2006). D'après Pascale Molinier, en 2006, le « *care* » se traduit par des « savoirs discrets » qui mobilisent tout à la fois des connaissances techniques, le souci du confort psychologique de l'autre et d'économie de soi. Ces savoirs s'appuient sur la capacité de pouvoir anticiper son travail et celui des autres. Ce sont des savoirs qui vont nécessiter des dispositions organisationnelles particulières pour être mis en œuvre. En termes, par exemple, de disponibilité, de continuité des soins. Ils nécessitent aussi des temps, des espaces, pour débattre des difficultés du métier. Le problème, on va le voir ici dans les situations, c'est que ce sont justement ces dispositions organisationnelles qui sont touchées par les formes actuelles de rationalisation du travail à l'hôpital, éléments que nous allons aborder dans quelques instants.

Mais avant cela, pour terminer sur les cadres théoriques convoqués ici, je voudrais vous présenter les *différentes caractéristiques de la transmission* déjà mises au jour. Ces caractéristiques, nous les retrouvons dans nos propres analyses, et il était important pour moi de vous les présenter dès à présent, pour que vous les ayez en tête par la suite, par rapport aux illustrations que je vais vous proposer. D'abord, la transmission en situation de travail est appréhendée comme une nouvelle activité de travail, qui s'ajoute à l'activité principale. Du coup, les contraintes de l'activité principale vont conditionner directement l'activité de transmission. Ensuite, l'activité de transmission est une activité située, c'est-à-dire qu'elle va dépendre du contexte et du processus d'action et d'interaction entre des personnes d'expériences différentes. Elle peut être organisée et formelle, mais aussi informelle. Elle présente également une dimension collective importante et indispensable : l'activité de transmission va se construire dans une dynamique de relation en binôme – entre un travailleur expérimenté et un nouveau – mais aussi avec et dans un collectif de travail. Enfin, la transmission n'est pas unidirectionnelle, elle se situe dans un processus dynamique et évolutif où l'expérimenté, à l'occasion de la transmission, est susceptible d'élaborer une activité réflexive qui peut enrichir son savoir, et où, de son côté, le nouveau peut également être porteur de connaissances, de savoir-faire, qu'il pourra lui-même mutualiser avec les anciens.

Les enjeux de la transmission des savoirs professionnels dans le secteur hospitalier

Ce tour d'horizon des cadres théoriques étant fait, je vais maintenant aborder les enjeux importants dans le secteur hospitalier. Je le rappelle de manière générale, et cela a déjà été dit, mais la question de la transmission des savoirs professionnels est vraiment à la croisée des enjeux concernant d'une part, les évolutions démographiques et d'autre part, les évolutions du travail. Et ces enjeux, on va les retrouver fortement dans le secteur hospitalier.

Du côté des évolutions démographiques dans le secteur hospitalier, il y a des départs à la retraite qui ont déjà commencé et qui vont s'amplifier ; certains auteurs pronostiquent que ces départs vont

doubler d'ici 2015. Il y a une proportion de quinquagénaires encore importante, et dont les effectifs devraient encore être croissants pendant au moins une décennie. Enfin, un rajeunissement qui s'amorce déjà avec l'arrivée de promotions plus nombreuses du fait de l'augmentation des quotas de formation.

Du côté des évolutions organisationnelles, le secteur hospitalier se caractérise par des évolutions en continu. D'une manière assez globale, on remarque que la réforme hospitalière et la mise en place du plan de retour à l'équilibre sur le plan financier, font qu'aujourd'hui l'hôpital connaît une réduction des effectifs, ce qui amène les services hospitaliers à travailler avec des effectifs calculés « au plus juste ». La mise en place de pôles d'activités se traduit par une exigence de mutualisation et de polyvalence des soignants. L'hôpital est également amené à réorganiser l'ensemble de ses services, ce qui peut se traduire par exemple par des changements de spécialité des services et donc des caractéristiques des patients qui sont accueillis. Changements qui vont impliquer, pour les personnels soignants, de s'adapter aux nouvelles populations accueillies, et donc, d'adapter et de changer leurs pratiques professionnelles. Ces changements ne sont souvent ni discutés au sein des équipes soignantes, ni accompagnés de formations spécifiques aux nouvelles pathologies traitées. Autre élément important, la prise en charge du « circuit patient », associée à la tarification de l'activité, entraîne un *turnover* des patients au sein des services et rend nécessaire une importante coordination entre les services d'un même établissement, et avec des services d'établissements extérieurs. Les personnels doivent ainsi au quotidien faire face à une reprogrammation incessante de leur activité, et se retrouvent souvent à devoir réaliser leur activité en situation de « juste à temps ».

Enfin, la tarification à l'activité et l'accréditation ont aussi pour conséquences de renforcer la traçabilité ainsi que la « procéduralisation » du travail, notamment par un travail de *reporting* important qui est demandé aux soignants. Et cette quantification des actes participe en quelque sorte aux modes de calcul des effectifs et se base principalement sur des indicateurs qui restent pauvres par rapport à l'activité réellement déployée au quotidien par les soignants. Le fait, par exemple, de ne pas pouvoir dire qu'on a fait plusieurs fois la même chose, ou ne pas pouvoir y inscrire des éléments liés à la dimension relationnelle avec les patients, éléments qui, aujourd'hui, n'ont pas leur place dans les indicateurs, alors que la dimension relationnelle, on y reviendra par la suite, peut être vue comme une des dimensions essentielles des métiers des soignants.

La transmission des savoirs professionnels va donc devoir s'insérer dans un contexte déjà difficile pour les personnels soignants, en termes de changements organisationnels et d'intensification du travail. Le constat a été fait que l'organisation du travail et ses transformations actuelles jouent un rôle important dans l'insatisfaction professionnelle des soignants, dans un contexte de travail difficile : les temps de chevauchement des équipes se réduisent, et la mutualisation des effectifs déstabilise les collectifs. Ces transformations ont ainsi des conséquences sur les métiers des soignants.

Deux autres éléments de contexte s'ajoutent aux précédents et vont influencer directement la transmission des savoirs professionnels. D'un côté, on a une augmentation des quotas de formation, qui demande à l'ensemble des services d'accueillir et de former, de manière permanente et continue, un nombre de plus en plus important d'étudiants. D'un autre côté, on note une volonté de développer la mobilité des personnels soignants, la mobilité interne au sein des pôles d'activités *via* la mutualisation des ressources humaines, deux éléments qui, au sein des services, vont démultiplier le nombre de nouveaux arrivants, avec des parcours diversifiés.

Quelques éléments méthodologiques

D'un point de vue méthodologique, cette étude a été réalisée en partenariat avec le service de médecine du travail du CHU. Dans le cadre de cette étude, on a eu la volonté de mettre en place un comité de pilotage, composé de personnes concernées par la problématique de la transmission des savoirs professionnels : la directrice des ressources humaines, la directrice des soins, les directions

de la formation initiale, de la formation continue et de la formation des cadres, et plusieurs autres personnes, infirmières et médecins du travail. Ce comité de pilotage permettait d'avoir des échanges sur des résultats. Il a facilité la mise en place de cette étude au sein du CHU, et l'intérêt, pour nous, était d'avoir des réflexions avec ces personnes, qui ont un certain pouvoir décisionnel dans l'établissement, afin de réfléchir sur les transformations possibles, concrètes, par la suite.

Des cartographies démographiques au sein du CHU ont été réalisées. Et nous avons investigué trois services différents : un service de chirurgie cardiaque, qui est plutôt la vitrine de l'hôpital, mais qui est de plus en plus soumis à la rentabilité ; un service de rhumatologie, qui est un service polyvalent où les patients ont des pathologies hétérogènes ; enfin, un service de soins de suites et de réadaptation qui connaît de profondes transformations, notamment dans les pathologies traitées, ce qui impose aux personnels soignants de changer leurs pratiques professionnelles. C'est, en fait, un service de gérontologie qui ne dit pas son nom.

Treize situations de transmission ont été observées (en majorité sur des vacations horaires entières) : des situations d'accueil d'élèves en stage, des situations d'accueil de nouveaux salariés, des situations de personnels extérieurs au service qui appartiennent aux équipes volantes de remplacement au niveau du CHU. Nous avons également pu observer des situations sans nouveaux avec des personnels soignants avec des anciennetés différentes dans le métier. Deux niveaux de transmission de savoirs professionnels ont donc été envisagés : d'un côté, entre anciens et nouveaux dans des dispositifs d'insertion et de formation ; de l'autre, la mutualisation des pratiques professionnelles entre personnes d'anciennetés différentes.

Les questions auxquelles nous cherchions à répondre sont les suivantes :

- qui sont les acteurs concernés par la transmission ?
- quels sont leurs statuts ?
- quelles sont les ressources qu'ils mobilisent ?
- quelle est la nature de ce qui est transmis ?
- quels sont les moments, les lieux, les contextes les plus propices, ou non, à la transmission ?
- quelles sont les formes que peut prendre la transmission suivant les situations ? Et quels en sont leurs déterminants ?
- quelles sont les conditions favorables, ou non, à la transmission ?

Le principal constat qui ressort des analyses démographiques, c'est le niveau élevé des mouvements de personnel entre services – surtout pour les infirmières entre l'hôpital et l'extérieur. Ces mouvements constituent une raison importante de prêter attention aux conditions de la transmission des savoirs professionnels. Mais ils peuvent aussi la rendre difficile car, dans certains services et à certains moments, les personnels ayant de l'ancienneté peuvent se faire rares et doivent faire face à une forte affluence de nouveaux.

Du côté des aides-soignantes, les mouvements externes sont fortement liés à l'âge avec des arrivées de jeunes et des départs d'âgées. Ces mouvements sont peut-être prévisibles dans une certaine mesure, et l'organisation des relèves et des accueils, dans un contexte où la plupart des aides-soignantes ont des âges et des anciennetés moyens au CHU, devrait pouvoir s'organiser de manière relativement maîtrisée par le CHU. Mais le problème est plus compliqué pour les infirmières, car l'accueil des nouvelles, qui sont presque toutes jeunes, revêt un enjeu majeur, puisque beaucoup d'entre elles ont tendance à partir rapidement du CHU, phénomène que le CHU souhaite limiter. Ces départs contribuent eux-mêmes à diminuer les anciennetés du personnel en place et à accroître le volume des arrivées, ce qui complique les conditions d'accueil. Insistons enfin sur la grande diversité des âges, des anciennetés, des degrés de mobilité, d'un service à un autre, au sein du CHU. L'idée aussi ici, c'est que cette grande diversité va influencer les contextes de transmission.

Je souhaiterais maintenant vous présenter les résultats de nos *analyses ergonomiques des situations de transmission*. Je vais lister les différents éléments que je veux aborder. En fait, on a fait plusieurs constats :

- la tâche, liée à l'accueil et à l'encadrement des nouveaux au sein du CHU, est en fait une tâche peu formalisée au sein des services de soins ;
- les statuts d'anciens et de nouveaux sont en fait des notions composites ;
- cette tâche, peu formalisée au sein des services, nécessite une redéfinition individuelle de la tâche de la part des personnels soignants ;
- il y a nécessité d'une co-construction de la relation dans la transmission, dans les interactions au sein du binôme ;
- il y a nécessité, pour les soignants, de concilier la transmission et les soins dans leur activité au quotidien ;
- au-delà du binôme, les composantes collectives sont importantes dans la mise en place et le déroulement même de la transmission.

On a caractérisé la transmission comme tâche discrétionnaire, car de manière formelle. L'encadrement *in situ* de nouveaux au sein du CHU est présent à deux niveaux ; il existe deux dispositifs institutionnels : d'un côté, les stages, donc l'accueil des élèves en formation (formation d'un an pour les aides-soignantes, et de trois ans pour les infirmières), et d'un autre côté, un dispositif qui concerne l'accueil de nouveaux collègues, qui s'appelle la « doublure », où une personne du service « accompagne » le nouveau pour une période de deux semaines.

La transmission, une tâche discrétionnaire

Nous avons donc défini la transmission comme une tâche discrétionnaire, parce qu'il n'y a pas d'aménagements prévus, ni en termes de temps, ni en termes de formation pour les encadrantes, et il n'y a pas non plus de discussions sur les contenus. On pourrait imaginer qu'il existe des liens entre les services de soins et les centres de formation, pour discuter sur les contenus des stages par exemple, mais dans les faits, non. Cela veut dire que la transmission peut être réalisée par « n'importe qui » entre guillemets, c'est-à-dire que cette tâche est réalisée par les personnes qui sont présentes, au moment où il faut encadrer un nouveau, quel que soit leur statut d'ancien ou de nouveau. De ce fait, la transmission des savoirs professionnels doit faire sa place en fonction des ressources, des contraintes et des aléas de l'activité de travail. La transmission peut donc être principale, secondaire, ou concurrente à l'activité de soins. Elle devient une activité opportuniste à la fois pour les encadrantes et les encadrés.

Comme je le disais précédemment, il y a une diversité de statuts possibles, à la fois pour les nouveaux et les anciens. Ce sont des notions composites. Du côté des nouveaux, on trouve des élèves en formation, mais aussi des nouveaux diplômés pour qui, soit c'est la première affectation ou qui arrivent dans le service après une courte période dans un ou plusieurs autres services, soit ils sont issus de promotions professionnelles avec de l'ancienneté dans un autre métier, par exemple des aides-soignantes qui sont devenues infirmières. On retrouve aussi parmi les nouveaux, des personnes qui ont déjà de l'ancienneté dans le métier, qui viennent soit d'un autre service soit d'un autre établissement. Parmi eux, certains sont amenés à y rester, ils sont donc là pour remplacer des postes vacants ; d'autres viennent juste pour faire des remplacements, je vous parlais de l'équipe de remplacement sur l'ensemble de l'établissement (le « *pool* de remplacement »). On retrouve aussi une diversité du côté des anciens, en termes de connaissance et d'expérience du secteur des soins lui-même, de l'établissement, du métier, mais aussi des spécialités médicales et des services...

Redéfinition individuelle de la tâche d'accueil et d'encadrement des « nouveaux »

Face à cette tâche discrétionnaire, il y a une redéfinition individuelle de la tâche d'accueil et d'encadrement des nouveaux. La transmission, pour celles qui encadrent, n'est pas seulement vécue comme une obligation : « *Encadrer, c'est une mission de ton métier, mais c'est aussi une volonté* », nous dit une infirmière, « *c'est parce que tu veux participer à leur formation* ». C'est une mission du métier, mais c'est aussi une valorisation de leurs savoirs. Il est important, du point de vue des soignantes, que les encadrantes soient volontaires pour réaliser cette tâche. C'est aussi une

résultante de leur propre parcours. Il s'agit pour elles de reproduire une expérience initiale réussie, ou au contraire, d'éviter à d'autres une arrivée difficile comme celle qu'elles ont connue ou vécue.

Les soignantes réalisent également un enrichissement des objectifs vis-à-vis de la transmission avec des principes généraux, comme par exemple, aider les nouveaux à devenir des professionnels capables de prendre en charge eux-mêmes les soins, avec l'idée de faire de ces nouveaux de bons professionnels, avec qui elles sont susceptibles de travailler un jour. Pour les élèves par exemple, il s'agit de les rendre autonomes, de les laisser faire seuls les soins, de comprendre comment ils s'organisent, de leur donner confiance, et, dans certains cas, les motiver ou les freiner. Certains buts sont plus précis : certains sont ciblés sur le fonctionnement et les habitudes des services ; d'autres sont ciblés sur la personne elle-même, par exemple lui apprendre à se détendre et à accepter de ne pas tout savoir ; d'autres encore insistent sur l'importance des relations dans le collectif et avec les patients ; enfin, d'autres soulignent l'importance d'avoir une approche globale des patients, avec la prise en compte de leur environnement.

Il s'agit, dans cette redéfinition individuelle de la tâche pour les encadrantes, de se donner les moyens de transmettre, de pouvoir dégager du temps dans son activité, mais aussi de se sentir soi-même disponible, vis-à-vis de son état de fatigue ou de la charge de travail qu'il y a à réaliser. Un certain nombre de stratégies existent : « *dire beaucoup de choses le premier jour, et après, dire les choses au fur et à mesure* ». Il existe cependant certaines étapes. Vis-à-vis des élèves, par exemple : « *leur montrer, les regarder faire, et après, les laisser faire seuls* ». Dans certaines situations, quand l'examen du diplôme est proche, des tâches supplémentaires sont affectées aux étudiants.

Un dernier élément vis-à-vis de cette redéfinition individuelle de la tâche, c'est le fait de tenir compte du statut des nouveaux. Les soignantes n'ont pas les mêmes attentes vis-à-vis des nouveaux. Quand il s'agit d'élèves, les encadrantes considèrent que ceux-ci doivent « rester à leur place ». De manière contrastée, quand il s'agit de nouveaux collègues, les encadrantes considèrent plutôt que ceux-ci doivent « prendre leur place » au sein de l'équipe. Il y a aussi des cas particuliers. Quand il s'agit de nouveaux diplômés, les encadrantes se donnent comme rôle de « *superviser, mais pas contrôler* ». Un élément important qui entre en jeu correspond aux temporalités différentes entre la prise en charge d'un élève, et l'accueil d'un nouveau collègue. Pour les élèves, « *on sait qu'on ne les reverra certainement plus* », alors que, pour les collègues, « *on aura toujours le temps pour revenir sur quelque chose qu'on n'a pas encore abordé* », si cela est nécessaire. En retour, pour celles qui encadrent, c'est une occasion d'apprendre et de consolider leurs connaissances. Quelques *verbatim* illustrent ce propos : « *l'encadrement permet d'être toujours au point sur les nouveautés* », « *encadrer, c'est très formateur, parce qu'ils[les nouveaux] peuvent poser des questions qui réinterrogent ma façon de faire* ». C'est aussi l'occasion, pour les encadrantes, de pouvoir discuter collectivement, par exemple lors de l'évaluation des élèves en fin de stage.

Une co-construction de la relation

Arrêtons-nous maintenant sur ce que j'ai appelé « co-construction de la relation ». En phase initiale (de rencontre), l'encadrant va chercher à « *savoir à qui l'on a affaire* », à connaître la personne qu'il encadre. Pour cela, l'encadrante va s'informer auprès du nouveau, pour savoir quelles sont les personnes qui l'ont encadré sur ses vacances précédentes, et l'interroger sur les connaissances qu'il a déjà acquises. Et en fonction de ces éléments, qu'elle réajuste en permanence, l'encadrante va sélectionner les tâches que le nouveau va pouvoir prendre en charge. Selon les contraintes du service, les types de soins à réaliser et l'état des patients, l'encadrante va déterminer les différentes modalités de transmission possibles. L'encadrante peut, par exemple, mettre en œuvre des tests de connaissances du nouveau, mais aussi des situations de « simulation » ou de « débriefing ». Par exemple, proposer à l'élève de réaliser une tâche en lui disant : « *je te laisse cinq minutes pour réaliser ce soin, et au bout de ces cinq minutes, on fera un débriefing. Je ne te dis rien pendant tout ce temps-là, et après, je te ferai un retour, des commentaires, sur les éléments* ». On a aussi assisté à la mise en place « d'examens blancs », afin de préparer les élèves à leur examen de fin de cursus.

Dans l'idée de co-construction, le nouveau est lui aussi actif. Il s'agit pour les nouveaux, d'eux-mêmes, de donner à voir leurs connaissances ou leurs lacunes, une attitude qui est par ailleurs très attendue de la part des encadrantes. L'idée étant, de leur point de vue, qu'il y a des choses qui sont incorporées pour elles (encadrantes), et qu'elles ne peuvent pas forcément se rendre compte de ce dont les nouveaux ont besoin.

Voici ici trois exemples, où sont abordées différentes dimensions de l'activité de soins. Ces trois situations concernent des étudiants infirmiers.

Le premier exemple concerne la manière de présenter les informations concernant les patients lors de la mise en situation professionnelle (ou MSP), qui correspond à un examen pratique, en vue de l'obtention du diplôme. Exemple de *verbatim* d'un élève infirmier : « *Je ne sais jamais ce qu'il faut dire. Est-ce qu'il faut aller dans les détails de tous les antécédents ?* » C'est un enjeu important pour l'élève de connaître les éléments importants qu'il sera amené à présenter lors de l'examen.

Le second exemple repose sur une tâche administrative, et du coup, là, il s'agit moins d'enjeu pour la réussite à l'examen que des tâches habituelles qu'il faut savoir maîtriser au quotidien pour le bon fonctionnement du service. Exemple de *verbatim* d'un élève infirmier : « *j'ai fait une entrée hier, mais le dossier de sortie, j'en ai jamais fait* ». Ici, l'élève donne ce renseignement à l'encadrante pour l'informer qu'elle ne connaît pas cette procédure, tout en sachant qu'il s'agit d'une procédure importante pour le bon fonctionnement du service, dans la prise en charge du patient.

Le troisième exemple concerne, cette fois, la réalisation d'un soin auprès d'un patient. Il s'agit d'un échange entre une infirmière et un élève. L'élève exprime le fait qu'elle ne se sent pas forcément prête pour ce type de soin (extrait du *verbatim*) : [infirmière :] « *tu en es où ?* », [élève :] « *je pense que c'est fini...* », [infirmière :] « *tu te prépares pour la perfusion et les électrodes* » et là, l'élève précise : « *je ne sais pas trop...* ». On s'est posé la question de savoir à quoi correspondait cette intervention. En fait, dans la situation et les échanges que l'on a pu avoir, on s'est rendu compte que l'ablation des électrodes est un soin assez éprouvant. Il s'agit d'enlever des électrodes qui ont été posées pendant l'opération, électrodes qui sont rattachées directement au cœur. Cela demande une certaine tension pour pouvoir les enlever. C'est un soin assez éprouvant à la fois pour la personne qui doit faire le geste, et aussi pour le patient. Dans cet exemple, l'élève précise qu'elle n'est pas forcément à l'aise pour réaliser ce soin. Cela nous renseigne sur le fait que l'élève n'a jamais réalisé ce soin, c'est donc une première pour elle.

Nous avons observé d'autres types d'interventions de la part d'un nouveau. Une autre façon d'agir consiste, pour le nouveau, à prendre l'initiative de réaliser une tâche et, par ailleurs, d'insister pour que l'encadrante contrôle le résultat. Un exemple ici. [L'infirmière :] « *tu fais l'entrée, c'est bien* », [l'élève :] « *mais il faut que tu vérifies* ». Mais donner à voir ses connaissances, ne se limite pas forcément à parler de ses incertitudes ou défaillances. Dans certains cas, le nouveau peut préciser au contraire des aspects qu'il pense maîtriser, même si, dans l'exemple donné ici, l'encadrante ne renonce pas pour autant à sa fonction de contrôle. [L'aide-soignante :] « *tiens, je te montre pour les draps* », [nouvelle :] « *tu sais, je sors d'un service, je sais un peu* », [aide-soignante :] « *oui, mais quand même, les draps ne sont pas forcément pliés comme ça* ».

Dans l'exemple suivant, il s'agit du même binôme que précédemment (nouvelle et ancienne aide-soignante), avec une spécificité pour cette nouvelle aide-soignante, car elle a une expérience de deux ans en tant qu'agent hospitalier dans le service voisin de pneumologie. Dans l'échange qui suit, la nouvelle n'est plus en position de demandeur d'informations, mais dans celle de pourvoyeur de connaissances vis-à-vis de l'ancienne. Voici un extrait.

Nouvelle AS : *c'est dans l'autre sens.*

Ancienne AS : *tu connais ça ?*

Nouvelle AS : *oui*

Ancienne AS : *c'est nouveau pour nous, la dernière fois on a cherché longtemps. Alors là, comment je fais ?*

Nouvelle AS : *il faut que tu scratches de ton côté.*

Ancienne AS : *ha d'accord, et là je scratche aussi.*

| Nouvelle AS : oui, voilà.

Ici, c'est la nouvelle qui sait fixer ce type de changes, car elle a eu l'occasion d'en utiliser dans son service précédent.

Enfin plus hardie encore, dans l'exemple qui suit, qui se déroule en chirurgie cardiaque, l'élève va jusqu'à rectifier une erreur qu'elle détecte dans des échanges entre l'infirmière qui l'encadre et l'aide-soignante à qui elle s'adresse, à propos de la date à laquelle il faut retirer les « Ioban », une sorte de pansement antimicrobien installé lors de l'opération. L'infirmière s'adresse à l'aide-soignante : « *Je te laisse enlever les Ioban* » ; l'élève intervient alors : « *normalement, on l'enlève à J5, vous êtes à J3 là, non ? Un Ioban, j'enlève pourtant à J5...* ». On voit ici que l'élève est dans une situation un peu embarrassante. Elle le dit quand même à haute voix, et cela fait réagir l'infirmière qui répond : « *mais tu as raison ! Ils se sont trompés dans la concordance des J+. J5 c'est samedi* », sous-entendu, ce n'est pas le bon jour (J c'est le jour de l'opération, J+ quelque chose, correspondent aux jours suivants). Là, l'élève arrive à récupérer une erreur qui n'était pas sans importance pour le patient.

Des arbitrages entre activité de transmission et activité de soins

Il s'agit maintenant, dans les exemples qui vont suivre, de la question des arbitrages que les soignants ont à réaliser entre activité de transmission et activité de soins. Il s'agit de la comparaison de deux situations d'encadrement d'élèves infirmiers par deux infirmières d'anciennetés différentes dans le service de rhumatologie, d'un jour à l'autre. Ce qui est intéressant dans cette configuration, c'est que ce sont les mêmes patients qui sont présents dans ces deux situations.

Je vous le disais précédemment, le service de rhumatologie présente un flou dans les caractéristiques des patients accueillis. On trouve beaucoup de patients âgés, atteints de polyopathologies, mais ce service sert aussi à accueillir des patients pour « désengorger » le service des urgences ; donc, des patients aux pathologies hétérogènes. Concrètement, le service est composé de trois secteurs géographiques, avec chacun dix patients, pour un effectif constitué d'un binôme d'une aide-soignante et d'une infirmière, par vacation horaire.

Pour chacune des deux situations, un élève infirmier est présent. Ces deux élèves infirmiers sont en fin de cursus de formation. Ils débutent tous les deux leur troisième semaine de stage au sein du service et doivent passer tous deux leur examen de diplôme la semaine suivante. C'est, pour ces deux étudiants, le premier jour avec l'ensemble du secteur à prendre en charge, soit dix patients.

Dans la première situation (A), on est sur une vacation d'après-midi, l'infirmière à trois ans d'ancienneté dans le service ; le binôme infirmière/élève se connaît, elles ont déjà eu l'occasion de travailler ensemble de manière continue sur plusieurs jours consécutifs, et savent aussi que se sera encore le cas le lendemain sur le même type de vacation.

En contraste, dans la situation du lendemain matin (B), l'infirmière a vingt ans d'ancienneté dans le service ; le binôme ne se connaît pas, ils n'ont jamais travaillé ensemble et ne se sont même jamais croisés au sein du service. De son côté, l'élève a déjà eu quatre encadrantes différentes de manière discontinue depuis le début de son stage, donc il n'a jamais eu la même encadrante plus de deux jours de suite. Du côté de l'infirmière, elle découvre juste en début de vacation qu'elle a cet étudiant à prendre en charge sur l'ensemble de la vacation.

On voit, par la présentation de ces deux contextes de situation, que d'emblée les contextes d'accueil peuvent être plus ou moins favorables, indépendamment des personnes qui sont directement engagées dans la situation de transmission.

Dans la première situation (A), nous sommes sur une vacation d'après-midi. Le binôme a passé la quasi-totalité de la vacation ensemble dans les mêmes lieux, soit 98 % du temps de la vacation. C'est vraiment un temps commun et partagé dans les différents lieux du service. Au fil de la vacation, plusieurs dimensions du travail ont été abordées. L'infirmière a profité « d'opportunités »,

de moments particuliers pour expliquer en détail certaines procédures. Elle insiste sur le fait qu'il existe une diversité d'organisations possibles suivant les contextes des situations (le nombre d'entrées et de sorties des patients, l'état de santé des patients...). Elle aborde également des règles locales et collectives, par exemple, dans la mise en place de perfusions, sur une répartition en termes de temps, qui est spécifique à ce service.

Mais les échanges les plus longs dans cette situation concernent d'un côté, les liens entre les exigences pour l'examen et la pratique réelle du métier au quotidien, et d'un autre côté, l'importance de la dimension relationnelle aux patients et à leur famille. Ces deux types d'échanges ont pour point commun d'être centrés sur l'élève et son parcours professionnel à venir. Au fil de la vacation, l'infirmière regarde l'élève préparer et réaliser les soins. Elle fait des commentaires au fil de l'eau, en essayant aussi d'envoyer l'élève réaliser, seule, les soins, avec l'idée qu'il faut que l'élève prenne confiance en elle. Mais, à un moment donné, à l'occasion de l'arrivée d'une nouvelle patiente dans le service, l'infirmière reprend la main sur les soins. L'infirmière prend donc en charge une tâche que l'élève aurait dû réaliser, mais qu'elle a omise ou différée à tort, du point de vue de l'infirmière. De son point de vue, il y avait des marges de manœuvre suffisantes pour que l'élève puisse réaliser cette tâche. Mais comme l'élève est accaparée par un soin, celle-ci n'a pas réagi à l'arrivée d'une patiente. À ce moment-là, l'infirmière a considéré que la prise en charge de cette patiente entrante ne pouvait plus attendre, elle l'a donc assurée elle-même. Lors d'un débriefing avec l'élève, l'infirmière en profite pour ré-aborder cet événement particulier, elle lui dit : « *Quand tu as une entrée, tu finis ton soin, mais ta priorité, c'est l'entrée. Aujourd'hui, ce n'était pas à moi de le faire. La priorité, c'était d'installer ton entrée avec la sape et la seringue* ». À la fin de la vacation, sachant qu'elles travailleront de nouveau ensemble le lendemain, l'infirmière précise à l'élève : « *demain, je te laisserai faire* ». On voit ici la dimension temporelle importante du point de vue de la transmission.

En contraste, dans la deuxième situation (B), le binôme ne passera que 44 % du temps ensemble dans les mêmes lieux. On constate un décalage important entre les objectifs posés par l'encadrante « *laisser l'élève faire seul, ne pas imposer sa propre organisation pour que l'élève arrive à trouver la sienne* », et ce qui se passe réellement en situation. De fait, la transmission va se faire sous fortes contraintes temporelles, et plutôt dans l'interruption. Contrairement à la situation précédente où l'activité de transmission était présente et continue, ici, l'infirmière va prioriser sa tournée de soins, en réalisant une partie des soins en parallèle à ceux réalisés par l'élève, et cela, sans concertation directe avec lui. Leurs échanges au cours de cette vacation sont très hachés et amènent l'infirmière à être plutôt directive, voire à contraindre l'élève à réaliser d'autres tâches que celles que lui-même propose. Voici un extrait. [L'infirmière à l'élève :] « *Tu vas dans la chambre 109. J'irai en 110, ça sonne. Je ne sais pas ce que le patient veut* », [l'élève :] « *je veux voir 104* » ; l'infirmière lui répond : « *non* ». Au terme de cette vacation, l'élève se déclare être frustré de ne pas avoir pu faire l'ensemble des soins et se retrouve plutôt embarrassé de ne pas savoir précisément quels soins l'encadrante a réalisés (il aura même interrogé un patient à ce sujet).

Plusieurs éléments permettent d'expliquer le déroulement de cette situation (B). D'une part, les contraintes temporelles de la vacation, mais aussi l'impossibilité pour l'encadrante d'évaluer les connaissances de l'élève qu'elle ne connaît pas, et avec qui elle n'a jamais travaillé. S'est ajoutée à cela l'arrivée d'un second élève infirmier qu'elle a dû prendre en charge. Ce second élève n'était d'ailleurs pas prévu/attendu par l'encadrement de proximité. L'infirmière se retrouve donc contrainte d'encadrer deux élèves en même temps sur la vacation.

Certaines dimensions sont abordées au cours de la vacation qui relèvent plutôt de la préservation de soi, « *éviter les va et vient inutiles* ». De plus, des éléments abordés dans le cadre de l'autoconfrontation avec l'infirmière nous amènent à prendre en compte d'autres facteurs pour interpréter le déroulement de cette situation. Lors des échanges avec l'infirmière, celle-ci nous a clairement exprimé des éléments qui relèvent d'une usure professionnelle. De son propre point de vue, après vingt ans passés dans ce service, c'est impossible pour elle de changer de service, car cela serait trop difficile de changer de situation, malgré les contraintes liées à la situation. En ce qui

concerne son activité d'encadrement, elle est plutôt découragée par le nombre important de nouveaux à encadrer, des nouveaux qui sont le plus souvent en nombre important (comme dans cette situation) et qui ne restent pas longtemps dans le service, et qui ne sont de toute façon pas amenés à y rester.

Dans ces deux situations, on voit bien que les infirmières arbitrent différemment entre activité de soins et activité de transmission. Dans la situation-A, les arbitrages sont plutôt en faveur de la transmission, tandis que, dans la situation-B, ils sont plutôt en faveur de la réalisation des soins. Mais ce sont toujours des éléments liés aux contraintes des situations.

On voit aussi que l'encadrement peut être vécu comme une tâche supplémentaire par l'encadrante, une tâche qui vient s'ajouter aux tâches de soins. L'encadrante doit ainsi prendre en charge à la fois l'ensemble des patients et l'encadrement de l'élève (voire des élèves). De son côté, l'élève peut également se trouver dans une situation de débordement. Par exemple, dans la situation-B, du fait que l'infirmière ait pris en charge différents soins en l'absence de l'élève, ce dernier ne sait pas ce qui lui reste à faire..., ce qui peut aussi poser des soucis au niveau des soins...

Les dimensions collectives de l'activité de transmission

La troisième situation permet d'approcher les dimensions collectives de l'activité de transmission. Elle se déroule dans le service de soins de suites et de réadaptations (SSR), qui a connu plusieurs profonds changements. C'est un service qui a changé de spécialité médicale, il est passé d'un service de chirurgie orthopédique, à un service de soins de suites de chirurgie, pour être aujourd'hui, un service de soins de suites et de réadaptation. Le terme de « gérontologie » n'est pas employé, mais on y retrouve des éléments similaires. Les caractéristiques des patients accueillis au sein du service ont changé : ils sont plus âgés et recouvrent davantage de polyopathologies. Ces éléments imposent alors aux personnels du service, qui ont connu l'évolution du service, de changer leurs modes de prise en charge des patients, et donc de changer leurs pratiques professionnelles. Ces changements n'ont en outre pas été discutés, dans le service et avec l'encadrement de proximité (qui a lui-même changé). De plus, aucune formation, spécifique à la prise en charge des personnes âgées n'a été prévue. Enfin, ce changement de spécialité médicale du service a eu un impact important sur la composition des effectifs : les effectifs ont été réduits, principalement du côté des aides-soignantes.

Je vais prendre ici l'exemple d'une situation où il ne s'agit pas d'un binôme, mais d'un trinôme. Les « actrices » (protagonistes) de cette situation sont les suivantes :

- une élève aide-soignante, présente dans le service depuis quatre semaines, qui passe son examen de diplôme le lendemain ;
- une aide-soignante avec trois ans d'ancienneté dans le service, que nous appellerons « ancienne » ; elle a connu les transformations du service ;
- une « nouvelle » aide-soignante, présente dans le service depuis moins d'un mois, mais qui a trois ans d'ancienneté dans les soins à domicile auprès des personnes âgées.

J'ai pu assister, lors de cette vacation, à différents moments du processus de transmission. Plusieurs étapes peuvent être identifiées dans son déroulement : avant, pendant et après le passage de l'examen blanc de l'élève. Pour la compréhension, j'utiliserai les termes suivants : (A) pour ancienne, (E) pour élève et (N) pour nouvelle.

L'histoire de cet encadrement débute trois semaines plus tôt. L'ancienne aide-soignante (A) avait proposé à l'élève (E) de lui faire passer un examen blanc durant leur prochaine vacation commune. Ce jour-là (jour de notre présence, et veille de l'examen réel pour l'élève), l'équipe des aides-soignantes, de manière exceptionnelle et non planifiée, est en surnuméraire. Elles sont quatre au lieu de deux. En début de vacation, en salle de soins, (A) précise à ses collègues son projet d'examen blanc avec (E), et (N) fait part de son souhait d'y participer. Les deux autres aides-soignantes participent aux discussions et acceptent de prendre en charge davantage de patients, afin de dégager du temps pour le binôme d'encadrantes qui va réaliser l'examen blanc. C'est un premier niveau de

régulation collective au sein de l'équipe. Le deuxième niveau de régulation collective se réalise au sein même du binôme d'encadrantes. Elles choisissent de commencer par réaliser leur tournée de soins, à deux, sans la présence de l'élève, dans l'objectif de gagner du temps et d'être disponibles en même temps pour encadrer l'élève. La phase suivante, c'est l'examen blanc. Le trinôme se retrouve dans la chambre d'une patiente. Les deux aides-soignantes regardent l'élève réaliser des soins et prennent des notes. Cet examen aura duré cinquante minutes, c'est un temps important.

Dans cette « étape », des échanges à mi-voix s'amorcent entre les deux aides-soignantes sur les gestes réalisés par l'élève. La nouvelle va, à un moment donné, « interrompre » entre guillemets l'examen blanc, en parlant directement à la patiente, en lui demandant : « *tout se passe bien ?* ». Car, à ce moment-là, l'élève avait laissé la patiente seule dans la salle de bains pour réaliser sa toilette ; l'élève était en train de préparer le matériel pour le soin suivant. Après l'examen blanc, les deux encadrantes décident de confronter leurs points de vue, avant de faire un retour à l'élève. Là, ce sont des échanges qui se déroulent en l'absence de l'élève. À l'occasion des échanges et des commentaires qu'elles envisagent de faire à l'élève, on voit qu'elles en viennent à échanger sur leurs propres pratiques professionnelles. Ces échanges vont durer douze minutes au total. Et plusieurs thèmes vont être abordés. Voici quelques extraits.

débriefing entre les 2 As en l'absence de l'élève

□ L'ancienne AS met l'accent sur les règles d'hygiène et la technique

Ancienne AS : *j'ai marqué qu'elle devait mettre le linceul par terre avant d'enlever les bas*

Nouvelle AS : *mm*

Ancienne AS : *qu'elle remplisse la cuvette*

Nouvelle AS : *mm*

Ancienne AS : *le sac poubelle qui doit pas être sur la chaise... normalement le sac poubelle, si elle se sert de l'adaptable, il doit être noué à côté pour mettre le sale*

□ La nouvelle As met l'accent sur la dimension relationnelle

Nouvelle AS : *elle [élève] dit « attendez », « mettez votre jambe là ». Il y a la façon de tourner les choses, parce que là elle donne des ordres à la patiente, c'est pas bien je trouve. Elle exige quelque chose de la patiente, je préférerais qu'elle dise « je vais vous demander de lever votre jambe » et d'expliquer pourquoi, tu vois.*

Ancienne AS : *mm*

➤ Différentes dimensions des soins sont mises en avant

Ces extraits montrent qu'ancienne et nouvelle ne mettent pas l'accent sur les mêmes dimensions des soins. L'ancienne (A) évoque des éléments plutôt relatifs à la technique et à l'hygiène des soins, alors que la nouvelle insiste davantage sur des éléments relatifs à la dimension relationnelle des soins. La nouvelle (N), en référence à son expérience passée en soins à domicile auprès des personnes âgées, juge l'élève trop directive avec la patiente.

Ce que l'on a pu analyser, dans l'ensemble de leurs échanges (tout n'est pas repris ici), c'est que la nouvelle met l'accent sur cette dimension relationnelle à un double niveau. D'abord, dans la formulation elle-même, en évitant de donner des ordres et en donnant des explications sur ce qui est en train de se faire. Ensuite, elle aborde le dialogue avec le patient comme aide aux soins, accompagnant et sollicitant la patiente. Ces deux fonctions du dialogue font référence à une articulation dont on a parlé tout à l'heure, entre le « *cure* » et le « *care* ». Le « *cure* », ici, correspond à un objectif important, qui est de pouvoir maintenir l'autonomie des personnes âgées. La nouvelle (N) expliquera par la suite, que « *dire des banalités* », c'est essentiel, et que c'est quelque chose qui s'apprend, que cela fait partie du métier d'aide-soignante. Elle évoquera aussi

son propre apprentissage et l'expérience qu'elle s'est construite auparavant auprès des personnes âgées en soins à domicile.

Après cette mutualisation entre ancienne et nouvelle, un débriefing avec l'élève se déroule dans la salle commune, en présence de l'infirmière. La nouvelle aide-soignante (N) n'est pas présente pendant ce débriefing, puisqu'elle est retournée réaliser des soins auprès des patients, elle répond à leurs requêtes (sonnettes). C'est donc l'ancienne (A) qui va prendre en charge ce débriefing. Elle va évoquer la dimension relationnelle au patient, mais en des termes différents que ceux qui étaient énoncés par la nouvelle lors des échanges précédents. Alors que la nouvelle était plus dans le registre de « ce que c'est d'être un bon professionnel » en termes d'éthique de métier, l'ancienne replace ces éléments davantage du côté du contexte technique et les oriente vers la réussite de l'examen.

De plus, l'infirmière, présente au moment de ce débriefing avec l'élève, va participer à la discussion en donnant des précisions, notamment sur des éléments médicaux. Enfin, une dernière étape de cette situation correspond à un échange, qui a lieu plus tard, entre la nouvelle aide-soignante et une autre collègue aide-soignante (l'une des deux autres aides-soignantes présentes sur la vacation), à propos de la manière de parler au patient. La nouvelle vient chercher ici une validation (des échanges précédents), auprès de cette autre collègue, sachant que celle-ci a travaillé pendant de nombreuses années dans un service de gérontologie. Elles en viennent à échanger sur la manière de parler aux patients en pointant l'idée suivante : il y a une différence entre « être directif » et « diriger » un patient.

Ces différentes situations nous permettent d'approcher différentes dimensions importantes de la transmission. Il s'agit d'un engagement individuel et collectif, avec ici un soutien du collectif, appuyé par un effectif suffisant. On voit que la transmission se réalise en réseau, avec plusieurs acteurs de différents métiers. Les contenus transmis diffèrent suivant les situations et les parcours de chacun, en termes de parcours professionnels, de parcours de santé, de parcours d'encadrement. Enfin, l'encadrement d'un élève devient un espace de débats et de mutualisation des pratiques entre personnels soignants d'anciennetés différentes, et aussi entre « anciens ».

La transmission : révélateur et activité productive

En matière de conclusion, je souhaiterais proposer d'aborder la transmission comme un « révélateur » à la fois des aspirations professionnelles des personnels soignants, mais aussi, révélateur des contraintes engendrées par l'organisation du travail et ses évolutions. Enfin, révélateur des enjeux qui en résultent du point de vue de la qualité des soins.

Je souhaite également proposer de voir la transmission comme une réelle activité « productive », en termes de construction de la santé au travail, pour les anciens comme pour les nouveaux. En termes de développement de compétences individuelles et collectives. Enfin, la transmission participe à la qualité des soins à la fois pour les patients, pour les personnels, mais également pour l'organisation.

Pour la discussion, maintenant, je souhaiterais proposer une toute récente caractérisation de la transmission, élaborée dans le cadre de l'ANR. Il s'agit du fait d'appréhender la transmission comme une « activité nodale ». La transmission permet de tisser, d'élaborer le métier par une mutualisation des pratiques professionnelles entre anciens et nouveaux, mais aussi entre anciens aux parcours diversifiés. La présence d'un nouveau devient l'occasion de se poser des questions, de se tenir au courant et donne aussi l'occasion de se former soi-même. Elle va bien au-delà de l'accueil et de la formation des nouveaux, parce qu'elle devient un espace et un temps où il est possible de débattre des pratiques professionnelles, des règles de métier, et d'élaborer collectivement une éthique de métier. Enfin, cette mutualisation prend tout son sens dans des collectifs qui accueillent des nouveaux, et fait également sens tout au long de la vie professionnelle, car elle permet d'élaborer une expérience individuelle et collective pour répondre aux ajustements permanents qu'impliquent le travail et ses évolutions actuelles.

Je vous remercie.

Débat avec la salle

Gérard Cornet : vous avez montré que c'était une activité productrice importante. Comment est-elle valorisée pour le transmetteur ?

Jeanne Thébault : le fait d'insister sur la vision de la tâche d'accueil et d'encadrement comme une tâche discrétionnaire, cela insiste sur le fait qu'elle n'est pas forcément reconnue aujourd'hui par l'ensemble de l'établissement. Ce qu'on a pu recueillir, et c'est sur ce point-là que je voulais insister, en montrant la redéfinition individuelle de cette tâche par les encadrantes, c'était de dire que ça pouvait les valoriser du point de vue des connaissances déjà acquises par leur expérience. Mais aujourd'hui, ce n'est pas forcément reconnu par l'institution... C'est quelque chose qui se fait – ça doit se faire. Du coup, il n'y a pas forcément de valorisation en dehors des collectifs, et de la reconnaissance que les encadrantes ont, à la fois des retours des élèves qu'elles encadrent, et également des nouveaux qu'elles accueillent. Le retour se fait aussi dans cette relation encadrant/encadré.

Auditeur (Cnam) : au cours de votre étude, est-ce que vous avez noté des évolutions, avec la mise en œuvre du nouveau programme formation/infirmière, en 2009 ? Ma deuxième question serait : dans votre étude, le rôle du cadre de santé dans l'organisation de la transmission des savoirs, à la fois vis-à-vis des étudiants qui sont intégrés, comme maîtres de stage et comme désignateurs du tuteur de stage pour l'étudiant, et la démographie des nouveaux arrivants... ?

Jeanne Thébault : du point de vue de l'évolution du cursus de formation des infirmières, quand nous sommes allées observer ces situations, c'était encore un projet, il me semble qu'il n'est pas encore mis en place actuellement, dans ce CHU en tout cas⁶. Il y a beaucoup de réflexions qui sont en cours – c'est en discussion au niveau du CHU. Il y a des réflexions au niveau du tutorat et de l'accueil des élèves en formation. Le rôle des cadres de santé c'est également un point important, sur lequel je n'ai pas insisté pour le moment, mais c'est un élément qui ressort. Là, l'intérêt, pour nous, c'était de regarder comment cela se passe en situation réelle. En situation de production. Le rôle des cadres – au moment de notre observation –, c'était d'organiser les plannings, et ils se retrouvaient en difficulté parce que leurs échanges avec les IFSI (Institut de formation en soins infirmiers) n'étaient pas fréquents. C'est-à-dire qu'eux-mêmes se retrouvaient en difficulté du fait de ne pas être mis au courant, à l'avance, de l'arrivée des élèves dans les services. Alors, c'est peut-être spécifique à ce CHU, je ne sais pas, mais les élèves qui sont en formation dans les services viennent de différents centres de formation. Il y a une diversité qui existe. Par exemple, pour prendre la formation d'infirmières, il y a un IFSI qui est rattaché directement au CHU, mais aussi des étudiants qui viennent de la Croix-Rouge et des étudiants qui viennent d'un autre centre de formation. Les discussions avec les différents centres de formation ne sont pas forcément fréquentes. De ce fait, l'organisation de l'arrivée des élèves est vraiment très compliquée pour les services.

Du point de vue des cadres, parce qu'ils sont souvent pris dans des tâches de gestions vis-à-vis des patients, concernant notamment leurs entrées et sorties, l'accueil des nouveaux, c'est assez particulier. De ce fait, la semaine de doublure est souvent écourtée. Ils essayent, le plus possible, de les mettre avec des collègues qui ont de l'ancienneté et des connaissances du service. Quand cela n'est pas possible, ça peut être quelqu'un qui est là depuis une semaine ou deux, et qui, déjà, doit accueillir un nouveau dans le service. Mais c'est vraiment très compliqué. Ce sont des questions que j'aimerais creuser par la suite, le fait que les cadres sont responsables de l'encadrement, du tutorat.

Marylène Cahouet (institut de recherche de la FSU) : ce sont des professions très féminisées. D'ailleurs, j'ai remarqué qu'à un moment donné vous ne parliez qu'au féminin. Ma question est : quand même, il y a des personnels masculins... est-ce que vous voyez une différence entre la

⁶ La réforme de la formation avait bien eu lieu, mais le dispositif de « tutorat » n'était pas encore déployé dans tous les services.

transmission aussi bien du côté des encadrants que des encadrés, quand vous avez à faire au genre masculin, si je puis dire ?

Ma deuxième question, c'est la question de l'âge. On sait, et vous l'avez rappelé, que ces professions, ces métiers connaissent un fort *turnover*. D'ailleurs, dans les exemples que vous avez donnés on voyait toujours : expérience de trois ans en moyenne. Est-ce qu'il y a eu des encadrants qui avaient une ancienneté plus importante ? Et dans ce cas, est-ce qu'il y avait des choses différentes, c'est-à-dire par exemple des conflits de générations, pour aller vite (je ne sais pas comment le nommer) ? Mais, est-ce que vous avez vu des différences sensibles, parce que trois ans d'ancienneté ça rapproche beaucoup me semble-t-il les encadrants des encadrés par rapport à ce qu'on maîtrise du métier ?

Jeanne Thébault : pour répondre à la question du genre, je n'ai pas vu forcément de différences importantes à ce niveau-là. C'est vrai qu'en termes de nombre il y a très peu d'hommes, même en formation. Après ce qui est pris en compte, je pense, c'est plutôt comment se déroule l'encadrement. Et plutôt comment réagissent les étudiants. Que ce soit un garçon, une fille, ce qui semble important, c'est : est-ce qu'on est en capacité de lui laisser faire des choses ou pas. Je pense que c'est ça qui est le plus pris en compte. Parce que j'ai deux exemples en tête, concernant des hommes notamment, et, dans les deux situations, ça s'est passé totalement différemment. Ce qui se jouait, ce n'était pas le fait que ce soient des hommes, c'était le fait qu'il y en avait un qui se débrouillait plus que l'autre, la différence était plus à ce niveau-là.

Est-ce que j'ai pu voir des choses en termes de conflit de génération... ? Ce sont des questions qui sont arrivées dans certaines situations où le nouveau accueilli était quelqu'un qui avait vingt ans d'ancienneté dans le métier – il changeait de service en fait –, il était accueilli par une personne qui était nouvellement diplômée, c'était complètement le renversement. Dans ce cas particulier, cela peut être mal vécu par les personnes. Mais, à partir du moment où les échanges sont possibles, et dans cette situation, c'était le cas, il y a pu avoir des échanges au sein de ce binôme et au sein de l'équipe. Je pense que c'est important de replacer, toujours... ce n'est pas forcément en relation dans un binôme qu'il faut penser les choses, mais c'est également dans les ressources qui sont disponibles vis-à-vis du collectif et de l'équipe entière.

Pour aller plus en détail. Cette situation par exemple où cette ancienne-nouvelle dans le service rôlait - (puisque c'est plutôt comme ça qu'il faut voir les choses) : elle n'était pas contente d'être encadrée par une plus jeune. Elle avait quand même trouvé des éléments intéressants lors de l'encadrement d'une élève par cette nouvelle diplômée. En fait, c'est à l'occasion des échanges entre une élève et la nouvelle que cette ancienne a eu des éléments de compréhension sur le fonctionnement du service (des informations qu'on ne lui avait pas données directement). C'est pour ça que je disais que ça se passe toujours au sein du « réseau », toujours au sein de l'équipe. Moi, j'ai du mal à ne réfléchir qu'en termes de binôme encadrant/encadré, ou de tuteur/tutoré.

Gérard Grosse : j'aurais une question également sur le contexte. Vous avez fait des observations dans trois services différents. On sait qu'en général d'un service à l'autre il peut y avoir des ambiances et, notamment, des ambiances en termes de hiérarchie qui sont différentes d'un service à l'autre. Dans les rapports entre infirmiers et aides-soignants, entre médecins et infirmiers ou aides-soignants, alors peut-être est-ce le cas ou peut-être pas ? Et, dans quelle mesure est-ce que d'éventuelles différences dans la hiérarchie, qui peuvent être sensibles dans certains domaines, par exemple tutoiement ou pas entre les médecins et les infirmières et réciproquement, est-ce que vous avez pu observer des différences en termes de modalité de transmission du fait de ce contexte hiérarchique qui peut être différent ?

Jeanne Thébault : la grande différence dans les services investigués, c'était plutôt en termes de présence médicale. Et donc des contacts possibles avec l'équipe médicale. En chirurgie cardiaque, il y a beaucoup plus la possibilité d'avoir un médecin présent qu'en SSR, ou en rhumatologie. Mais je n'ai pas vu de situation où la hiérarchie intervenait dans les statuts. Par contre, il y avait des situations où les infirmières qui avaient de l'ancienneté dans le service, prenaient en charge

l'encadrement des nouveaux, l'encadrement d'élèves, et en plus, elles prenaient en charge les nouveaux internes, qui eux, ne connaissaient ni l'établissement, ni le fonctionnement du service par rapport à la spécialité. Là, c'est une responsabilité très forte pour les anciennes infirmières. Dans cette situation, si elles n'avaient pas été là, je ne sais pas comment l'interne aurait pu réaliser les soins.

Claire Tourmen (Agro-Sud Dijon) : merci pour cette belle présentation. C'est vraiment précieux d'avoir des données, je pense, sur ce type de moment. J'avais un point à soumettre à discussion, qui était plutôt sur le choix du concept de transmission en lui-même. Il me semble, mais je ne veux pas aller trop loin dans mon interprétation, qu'il y a une sorte d'impensé derrière qui serait une sorte de modèle un peu transmissif de l'apprentissage où il y a quelqu'un qui sait, qui donne, et puis quelqu'un qui reçoit, mais finalement on ne sait pas très bien comment il reçoit, qu'est-ce qu'il en fait, etc. Et, je me demande si, en prenant la chose par des concepts d'étayages, ou de tutelles, comme dans les travaux de Jérôme Bruner sur les aides d'étayages et de tutorat, on ne réintègre pas dedans l'activité de la personne – du nouveau en l'occurrence – en essayant de se demander comment le tuteur interagit avec l'activité de la personne, et qu'est-ce qui se construit du côté du nouveau dans un modèle un peu plus constructiviste de l'apprentissage ? Mais c'est juste pour la discussion... après les choix vous engagent, vous et vos encadrants.

Jeanne Thébault : oui, ça poursuit nos échanges de tout à l'heure, mais comme je le disais, tout ce qui concerne ces concepts-là, c'est des choses que je suis amenée à découvrir en ce moment, donc à voir dans l'avenir...

Gérard Cornet : ma question concerne l'usage des technologies dans la transmission dans les deux sens. Qu'avez-vous observé ? Puisque vous avez dit et souligné, à juste titre, que l'hôpital était en pleine transformation, en pleine exigence de productivité, et qu'on voit bien l'arrivée des technologies dans l'hôpital avec, peut-être, une faible formation ou sensibilité, mais peut-être des opportunités d'échanges entre anciens et nouveaux s'ils sont formés. Qu'avez-vous observé ?

Jeanne Thébault : vis-à-vis des nouvelles technologies, je n'ai pas forcément observé des situations qui étaient autour de ces éléments-là. Dans les services, il y a certaines tâches administratives qui doivent se réaliser sur informatique, mais je n'ai pas forcément d'éléments concernant vraiment l'usage de ces technologies.

Corinne Gaudart : pour continuer la discussion, je ne sais pas si Jeanne a présenté les choses aussi clairement ou pas, mais il me semble que le terme de « transmission » a été choisi parce qu'on veut le situer dans une approche constructiviste. Alors que le modèle auquel vous faites référence, pour moi, fait peut-être plus référence à la notion de « transfert de compétences », où on aurait un échange dans un seul sens, entre quelqu'un qui donnerait des connaissances et l'autre qui serait en capacité de les recevoir. Là, la transmission, elle se situe dans une perspective développementale, en étant située, et en étant basée sur un principe de réciprocité. On sent qu'on est dans ce que vous avez évoqué.

Isabelle Jay (ergonome consultante) : ce qui m'intéresserait, c'est d'avoir votre avis sur le lien entre transmission et la nature du travail de soins et, notamment je pense, au rapport à la douleur et au rapport à la mort dans ce type de travail. Est-ce que les personnes l'ont abordé ou pas du tout, et pourquoi ?

Jeanne Thébault : certaines situations ont été un peu déstabilisantes pour moi qui ne suis pas du tout de ce milieu-là. Je peux me faire l'écho d'une situation en rhumatologie. Je suivais le binôme : une nouvelle aide-soignante avec deux ans d'ancienneté dans le service de pneumologie en tant qu'agent hospitalier, et une aide-soignante qui l'encadrerait qui, elle, avait un an d'ancienneté dans le service.

Au cours de la vacation, après des échanges sur l'organisation du service, la disposition du matériel... j'ai pu assister, élément important, aux trois premiers jours d'accueil de cette nouvelle aide-soignante dans le service. Les deux premiers jours avec cette aide-soignante qui n'avait qu'un

an d'ancienneté dans le service, et le troisième jour avec une aide-soignante qui avait trois ans d'ancienneté dans le service. Je ne sais plus si c'était au cours du premier jour, ou du deuxième jour, mais en tout cas, c'est arrivé très vite dans les tout premiers jours de l'arrivée de la nouvelle. Après la description de l'organisation des locaux, « *les chambres s'organisent ainsi* », le matériel, « *on se sert de ça* », de l'organisation des salles de soins, car il y en a deux dans le service, « *elles sont disposées différemment mais on retrouvera toujours le même matériel* ». Après tout cela, elles en sont venues à parler du linge, « *le linge est livré à ces horaires-là* ». Donc, à propos du linge, elles se dirigent vers la première réserve avec le matériel, il y a des échanges à propos de cette première réserve. Puis elles arrivent dans la seconde réserve, et là, à l'occasion de la présence de bracelets sur les étagères, la nouvelle dit : « *ah ! Tiens, vous les avez ? Vous les utilisez pourquoi ?* » Donc l'ancienne dit : « *on en a deux utilisations : à la fois pour les personnes qui errent et qui peuvent se perdre, donc on leur met ; mais c'est aussi en cas de décès* ». Et c'est à cette occasion qu'une discussion s'est engagée sur les possibilités de chacune de pouvoir réaliser des soins sur un patient qui vient de décéder. Elles sont rentrées vraiment dans le détail de ce que chacune pouvait faire, et à l'occasion de la vue de ce bracelet – qui est un élément déclencheur –, et de l'usage qui en était fait, elles en sont venues à discuter de ce que chacune était en capacité de faire vis-à-vis de cette situation. Je ne sais pas s'il faut que je rentre dans les détails leur échange, mais en tout cas elles en sont venues à discuter de ces éléments-là.

La question était : est-ce que c'était dans le registre technique ou pas ? Dommage, je n'ai pas les éléments ici, mais c'était à la fois la nouvelle qui demande à l'ancienne : « *est-ce que toi, tu bouches ?* », « *moi, j'arrive qu'à boucher la bouche ; l'anus, je n'y arrive pas* », la nouvelle répond : « *moi, non plus ; dans ce cas-là, il faut faire appel à une autre personne qui l'a déjà fait* ». Et c'est la règle implicite : c'est celles qui l'ont déjà fait, à qui on demande de le faire, quand elles sont présentes et quand il y a besoin de le faire. C'est à la fois un registre technique, parce que ça reste des soins techniques, mais c'est aussi sur ce qu'on est en capacité de faire soi-même vis-à-vis de ces situations plutôt difficiles.

Corinne Gaudart : un autre élément, d'un autre registre, qu'on peut apporter, en essayant de regarder les échanges entre les nouveaux et les anciens sous l'angle du « *cure* », la dimension technique, et la dimension plus relationnelle autour des questions du « *care* ». On s'est rendu compte aussi, et c'est même assez explicite dans certaines situations... Enfin, cela est posé par les anciennes, en gros : être en capacité de prendre en charge la relation au patient, et entre autres, la question de la douleur, il faut savoir maîtriser la technique. Donc, il y a des espèces d'étapes de progression : passage de la dimension technique à une dimension plus empathique ou plus qualitative du soin, et ça ne va pas de soi. Et, au départ, on a plusieurs situations où des nouvelles voient le patient comme réduit à un bras, parce qu'à ce moment-là il faut faire une perfusion. Il ne s'agit pas de savoir pour cette nouvelle si ça va bien pour le patient ou pas, d'ailleurs, elle ne lui parle pas, elle est complètement mobilisée, elle est angoissée par le fait de ne pas pouvoir y arriver. Il y a des espèces d'étapes, comme ça, où le « *care* », ça ne va pas de soi, ça s'apprend, et il faut maîtriser la technique.

Et la discussion qu'on pourrait avoir avec les écoles de formation, on n'est pas trop allés gratter du côté des contenus de la formation, mais on sait que la question du « *care* » est de plus en plus posée sur la table, et on essaie au niveau des formations de la mettre en savoirs pour les proposer dans les cursus d'enseignement... Mais, du coup, il y a la question du passage par la pratique qui est indispensable. Et puis, est-ce qu'on peut tout apprendre en même temps, entre le « *cure* » et le « *care* » ; ça renvoie un peu à des étapes d'apprentissage dans la manière de faire.

Agnès Van Daele : moi, j'aurais aimé revenir sur cet échange sur les concepts de transfert, de transmission. Parce qu'il me semble qu'au-delà d'une description très fine de l'activité de transmission, et vous en avez bien dégagé des points centraux... Quand vous la présentez ici comme une activité nodale, on voit toutes les choses qui sont en train de se faire dans cette activité. Il me semble qu'il y a quand même la question de dépasser le niveau descriptif pour aller vers une modélisation de ces activités... alors, appelons-les de transmission, parce que si, après, on veut les

améliorer, il faut quand même bien à un moment donné passer par une modélisation du point de vue de la recherche. Cela me paraît important de modéliser aussi ces activités-là, et ça rend un impact en termes d'amélioration des pratiques. Alors, sur ce passage d'un niveau descriptif à un niveau plus explicatif sur un modèle, qui peut être repris dans d'autres études, dans d'autres contextes... un modèle de l'activité de transmission, est-ce que vous avez un peu réfléchi à ça ? Est-ce que c'est quelque chose que vous essayez de faire ?

Jeanne Thébault : c'est en cours d'élaboration, c'est difficile pour moi d'en dire plus aujourd'hui...

Serge Volkoff : les tout derniers éléments de construction, de quelque chose autour de cette modélisation, ont été à peine effleurés par Jeanne en début d'intervention, par des formes d'assimilation entre relation de transmission et relation de service, aussi surprenant que cela puisse paraître au début, avec les dimensions organisationnelles, temporelles, intersubjectives qu'elle a pointées, qui d'ailleurs, issues d'une littérature sociologique, sont les relations de services. C'est le dernier élément de cadre théorique auquel elle essaie de s'adosser. Ça sera peut-être ce qui aidera à structurer les choses.

Enfin, pour l'instant, il y a beaucoup d'éléments de réflexion ou de méta-réflexion dans le recueil de ses données, et d'autre part, elle compte sur une phase à venir de la recherche que finalement tu n'as pas trop évoquée... Tu peux peut-être en dire un mot, sur la partie conclusion, de ce qui va se passer maintenant... puisque, sur le terrain, la recherche n'est pas terminée, et qui pourrait aider précisément à se donner les fondements d'une modélisation. Je te laisse dire en gros ce qui est en chantier.

Jeanne Thébault : l'idée serait de mettre en place des groupes de travail avec différents soignants : d'un côté, avec des encadrants ; d'un autre côté, avec des élèves pour aborder des éléments en termes de ce qu'on est en capacité de pouvoir transmettre et de recevoir en présence du patient ou pas. Est-ce qu'on dit la même chose quand le patient est là ou pas ? En termes de risques : à la fois risques pour l'encadrant, l'encadré, mais aussi risques pour les soins en eux-mêmes vis-à-vis des patients. Une troisième dimension serait d'approfondir ces arbitrages entre – temps de transmission et temps de soins – et de savoir quels effets cela pourraient avoir en termes de prise en charge des patients et d'apprentissage du métier.

Serge Volkoff : ce qu'on voudrait, c'est éviter, je crois que, de ce point de vue-là, on a une culture très commune... de plaquer une modélisation cérébralement construite. Donc, le meilleur remède contre ça, c'est essayer d'ouvrir des espaces de mutualisation réflexive sur la transmission elle-même, entre les personnes qui y ont participé à un titre ou à un autre, anciens, nouveaux, élèves, etc. Et, au travers de ça, finir de forger un cadre de présentation qui soit, à tout le moins, validé par les propos des personnes elles-mêmes.

Merci à Jeanne, merci à tous.

Chapitre 8

LORSQU'UNE ENTREPRISE DE LA PÉTROCHIMIE ACCUEILLE DES NOUVEAUX POUR ACCOMPAGNER LA « FIN DE VIE » D'UN SITE, QUELS ENJEUX POUR LA SÉCURITÉ ET LA PRODUCTION ?

Karine Chassaing, maître de conférences en ergonomie, ENSC-IPB

Corinne Gaudart, ergonome, Lise-CNRS/Cnam, Créapt

Le site de pétrochimie : la transmission des savoirs dans le cadre de fermeture de site

Karine Chassaing : dans le cadre de cette communication, je vais vous raconter une intervention réalisée avec Corinne Gaudart, Alain Garrigou (ergonome et enseignant chercheur à l'Université de Bordeaux 1) et Yvan Boissières (sociologue, à l'ICSI - Institut pour une culture de sécurité industrielle, basé à Toulouse). C'est un travail collectif.

Cette intervention s'est réalisée dans une entreprise de pétrochimie qui fait de l'extraction de gaz. Cette entreprise a vécu, et vit encore aujourd'hui, un changement organisationnel assez important, à savoir sa fermeture en 2013. Je vais revenir sur ce contexte. L'objectif de la communication est de mettre en évidence les enjeux de la transmission des savoirs dans la fiabilité organisationnelle et la sécurité.

L'objectif est de montrer en quoi cette intervention a pu permettre la reconnaissance des savoir-faire qui sont élaborés par les expérimentés, la reconnaissance de la réalité de la transmission des savoirs, les régulations mises en œuvre par les opérateurs pour produire en sécurité et assurer la formation de nouveaux afin d'en tenir compte dans la construction d'indicateurs de gestion de l'entreprise.

Alors, rapidement pour comprendre le contexte et l'origine de la demande, c'est un changement organisationnel important dû à la fermeture de l'exploitation en 2013. Fermeture, parce qu'il y a un épuisement des ressources en gaz au niveau du gisement. Donc, c'est la raison pour laquelle l'entreprise doit fermer. Et, si elle ferme, ça veut dire qu'il va falloir diminuer progressivement la production. C'est-à-dire qu'au fur et à mesure que les installations de production ferment, on réduit progressivement les effectifs.

Pour faire face à ce changement organisationnel, ce que prévoit l'entreprise, c'est une diminution des effectifs par des départs naturels en retraite. Mais ce n'est pas suffisant. Une autre solution qui est mise en place, c'est une GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) qui aura pour but une incitation à la mobilité du personnel dans le groupe ou ailleurs. C'est-à-dire que ce sont des personnes assez expérimentées qui ont entre 40 et 50 ans qu'on appelle « cœur de cible identifié », et qu'on incite à bouger au sein du groupe. C'est une grosse entreprise et, là, nous sommes sur un site de production particulier. L'idée, c'est de les inciter à la mobilité au sein du groupe et, donc, à partir. En même temps que les effectifs diminuent, l'entreprise déploie la polyvalence au sein des unités de production pour permettre de la flexibilité dans la gestion des effectifs et continuer à produire. C'est la logique RH qui a été mise en place pour accompagner cette fermeture. Mais, évidemment, ce qui n'a pas forcément été anticipé, c'est qu'en mettant en place cette logique RH ils se sont retrouvés dans des situations de sous-effectifs, et ils avaient minimisé la différence que l'on pouvait faire entre effectif et compétence. Ils étaient plutôt dans une

logique assez comptable où c'est un nombre de personnes et pas forcément de savoir-faire, sachant qu'on est dans une entreprise à risques (ce n'est pas du chocolat qu'ils fabriquent, c'est du gaz). La sécurité est quelque chose d'important. Les savoir-faire nécessaires pour la conduite des installations en sécurité sont importants. À la base, c'est la direction qui nous appelle. Le management a sous-estimé les besoins en personnel et en compétences, en se focalisant trop sur la fermeture. On a ouvert les vannes mais sans logique qualitative, à savoir que les compétences partaient. Ils étaient face à un problème de cet ordre-là : en manque d'effectif, une politique RH a été mise en place ; et on nous appelle dans un contexte de rupture de dialogue social entre les syndicats et la direction. Donc, dans un contexte assez chaud et compliqué.

Le constat de la direction : baisse des effectifs, alors qu'il faut produire en sécurité

Quelles solutions et quels effets dans ce contexte ? Pour faire face, la solution de la direction a été de faire venir des nouveaux. Là, on est sur le thème plus précis du séminaire. C'est-à-dire qu'il va falloir faire venir des nouveaux et recruter pour pallier ce problème d'effectif. Et, du fait qu'il manque du monde pour pouvoir travailler en sécurité, ils font appel à des intérimaires formés. Mais ils ne peuvent pas les embaucher. Et, en même temps, la politique du groupe, c'est : on ferme, donc forcément on n'embauche pas ; il faut réduire les effectifs.

- Alors, on va chercher les intérimaires, mais on ne pourra pas les embaucher ;
- On va appeler des « cadets », c'est-à-dire que ce sont des jeunes qui sont prêtés par le groupe – sur une durée de trois ans. Ce sont des jeunes qui ont un bac+2 sans expérience. Ils vont profiter de cette usine d'extraction de gaz pour pouvoir se former et acquérir les compétences qui sont assez spécifiques, et pouvoir après partir souvent en expatriation dans le groupe ;
- Et des salariés du raffinage, c'est-à-dire que les sites de raffineries prêtent aussi des salariés pour une durée limitée, en l'occurrence autour de deux années, jusqu'à la fin 2013.

Donc, des nouveaux avec plusieurs profils sont présents pour essayer de pallier ce problème de sous-effectif, et ce contexte a des effets. Il y a des incompréhensions du côté de la production. Quand je dis côté production, c'est, tout particulièrement, une zone de l'usine qui s'appelle THC (traitement des hydrocarbures). C'est la zone de production où on épure le gaz, on le désulfurise. C'est toute cette zone qui est concernée, particulièrement par la fermeture des installations et la réduction des effectifs. Il y a des incompréhensions du côté productif – surtout au niveau THC qui est la partie qui va fermer – avec des sentiments de surcharge de travail, alors qu'on ferme et qu'on réduit l'activité au sein de THC, de la production et du management de proximité. Ces derniers disent : « *on est complètement en surcharge de travail* », « *on sent qu'on prend des risques pour la sécurité* », « *on ne maîtrise plus grand-chose* », « *on perd des compétences avec les gens qui bougent* ». Ils expriment un sentiment de non-reconnaissance de leurs compétences, parce qu'on est vraiment sur des logiques d'effectifs et pas vraiment sur des logiques de compétences. Ils expriment aussi des désaccords avec la direction centrale sur le temps des formations pour être compétent. Voici ce que nous renvoient le DRH et la secrétaire générale : « *Ce n'est pas normal : pour être polyvalent, pour être bon, pour être compétent, il faut du temps. Eux, disent que cela n'est pas suffisant* ». Et, en même temps, on voyait apparaître des arrêts de travail au niveau THC, et parfois des refus assez forts d'accueillir les premiers raffineurs qui venaient des autres sites...

Donc, il y a vraiment une rupture de dialogue, c'est un contexte très chaud. Il y a une rupture de dialogue entre la direction et la production. THC devient une boîte noire. Pour la direction, quand elle nous appelle, c'est la boîte noire : « *on ne sait pas ce qui s'y fait ; il y a du blocage au niveau du management de proximité pour faire remonter les informations* ». Quand ils nous appellent, c'est pour une résistance au changement, au départ. Donc, on a dit qu'on allait creuser. Vu, le contexte, on a fait une grosse phase d'analyse de la demande. Cela a pris énormément de temps pour essayer de mieux comprendre et aller au-delà de cette première formulation en termes de résistance au

changement. Ce qu'on a pu voir, au début de notre travail, c'est qu'il existait des tensions entre la logique professionnelle/culture de métier qui est portée par les gens de la production, et les transformations organisationnelles qu'ils étaient en train de vivre depuis un certain nombre d'années.

Qu'entendons-nous par logique professionnelle/culture de métier ? Il faut savoir que ce site de production a une histoire nationale très particulière. C'est le seul site sur le territoire qui produit du gaz. C'est un site où il y a, de la part des salariés, une culture d'usine à l'intérieur : c'est du haut débit au niveau de la production. Ils fournissent tout le territoire et il y a cette reconnaissance. C'est la seule activité sur le territoire. Il y a une valorisation de leur expertise ; ils ont développé un énorme savoir-faire en termes de maîtrise du risque notamment H2S (hydrogène sulfuré). C'est le seul endroit où on fait ce style d'activité ; il y a une valorisation d'expertise de ces personnes. C'est pour cela qu'on envoie sur ce site les cadets pour les former. Il y a quelques années, et pendant de longues années d'ailleurs, il y avait un primat fait à la production : ils fournissaient, seuls, le territoire français. Donc, un haut débit de production ; donc, c'est une fierté très présente encore aujourd'hui dans l'histoire du métier.

C'est un lieu, quand on est dans cette logique de culture de métier, où il y a une progression à l'ancienneté, c'est-à-dire qu'on commence par être opérateur. Les opérateurs sont ceux qui travaillent au milieu des tuyaux, qui vont tourner les vannes sur les installations. Et puis, vous avez les techniciens que l'on appelle « pupitreurs » qui sont, eux, en salle de contrôle et qui font la conduite du processus *via* les consoles et guident les actions des opérateurs sur les installations. Il y a une logique, c'est-à-dire qu'il faut d'abord aller voir ce qui se passe sur les installations, avant de devenir technicien en salle de contrôle. On progresse à l'ancienneté ; il faut passer un certain temps par les installations. Derrière cette logique de métier, il faut des collectifs de travail assez homogènes, parce que le collectif de travail joue un rôle très important, notamment en salle de contrôle pour pouvoir gérer les incidents qui arrivent, les alarmes, faire du diagnostic pour savoir comment agir. Il faut se connaître, il faut connaître les compétences des autres : « ... *des effectifs stables et suffisants pour pouvoir continuer à travailler en sécurité...* ». Il y a donc des perspectives locales et de continuité. C'est-à-dire que, dans cette culture, on est à vie dans cette entreprise. Même encore en 2008-2009 quand on est intervenu, et que la fermeture était annoncée pour 2013... Quand on parle avec les opérateurs et les techniciens, c'est : « *on y était à vie, et on peut tout à fait évoluer dans l'entreprise* ».

Tout cela, c'est toute la logique qui était portée du côté de la production. Et puis, face à ça, il y a des transformations organisationnelles qui arrivent. Alors, je vous parlais de celle qui était importante avec la fermeture en 2013. Mais, depuis 1970, ils connaissent des transformations organisationnelles assez importantes avec des phases. Il y avait un primat fait à la production. Et puis après, il y a eu un primat fait à la sécurité : on ne vous dit plus vraiment de produire, mais l'accent est mis sur la sécurité avec tout un tas de normes et de réglementations. Après ce qui est arrivé avec AZF... les primats à la sécurité arrivent, forcément ça change les comportements de production. On incite à la polyvalence pour être plus flexible. On diminue les effectifs avec la fermeture. Il faut former des nouveaux. Et les nouveaux qui arrivent sont nombreux. Les collectifs sont multiples. C'est plutôt une progression au mérite avec des gens qui arrivent diplômés et qui ne passent pas forcément très longtemps par la phase opérateur sur les installations, cela pose problème. Il y avait des conflits à ce niveau-là entre les transformations organisationnelles et la réalité du travail. Pour nous, l'enjeu était de dire : la transmission des compétences est un enjeu majeur dans ce contexte, il est intéressant de construire des indicateurs de gestion qui soient beaucoup plus proches de la réalité du travail, et de ce qui se passe réellement. Tout l'enjeu de l'intervention était de renouer des liens entre ces transformations organisationnelles et cette logique de métier.

Vous l'avez compris, d'un point de vue méthodologique et stratégique, la construction sociale de l'intervention était importante. C'est-à-dire qu'on a passé plusieurs mois à construire le problème avec les interlocuteurs. C'est qu'au départ, quand on a été appelés, et en plus dans ce contexte-là, il

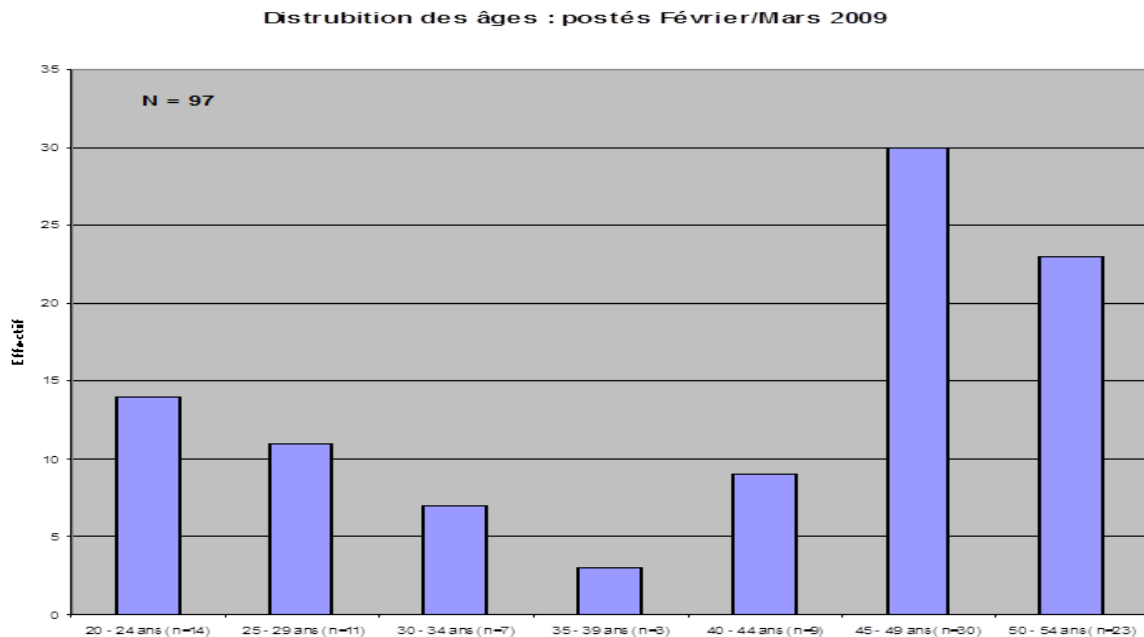
y avait la GPEC qui avait été mise en place. Alors, on s'est dit : on ne va pas faire non plus de la GPEC. Alors on a rencontré toutes les organisations syndicales, on a passé énormément de temps, on a fait des entretiens avec chaque représentant d'organisation syndicale pour pouvoir les impliquer, puisqu'il y avait une rupture de dialogue. Nous ne pouvions pas faire sans eux, ni sans la collaboration des opérateurs et des techniciens. Et les acteurs stratégiques à ce niveau-là étaient les managers de proximité. C'est lors de l'analyse de la demande, de la construction du problème, que nous sommes arrivés à identifier cette opposition entre logique de métier et transformations organisationnelles. Mais la construction s'est faite tout au long de l'intervention, c'est-à-dire qu'on a mis en place des espaces de discussion : régulièrement, on faisait des réunions d'étapes avec la direction, la secrétaire générale et le DRH, avec le management de proximité, avec les OS... Nous avons aussi mis en place une analyse ergonomique du travail. On a fait des observations en salle de contrôle et sur les installations. On a mené des entretiens avec divers acteurs. On a fait aussi une analyse démographique du travail mais au niveau du THC (traitement hydrocarbure), qui est le traitement de la zone des hydrocarbures.

Si on revient sur l'accueil des nouveaux : on est quand même dans une usine, un groupe, une entreprise qui a les moyens. C'est aussi une entreprise à hauts risques où la sécurité prend une part importante. Il y a des parcours qui sont organisés pour l'accueil des nouveaux. C'est-à-dire qu'il y a une formation théorique – tout à fait planifiée. D'ailleurs, au sein du site, il y a un centre de formation. Donc cela veut dire que, lorsqu'il a fallu envisager le recrutement de nouveaux pour pallier cette baisse des effectifs, il y a eu tout un parcours de formation qui a été organisé. Il y avait une première partie de formation : c'est une alternance entre de la formation théorique et une formation par compagnonnage. Le responsable formation me disait : *« il n'est surtout pas question que la formation théorique se substitue au compagnonnage »*. Il y a une période qui est sur le terrain et une période de théorie. Après, c'est sûr que les parcours de formation étaient différents en fonction des statuts des nouveaux et leur niveau d'expérience. C'est-à-dire que pour les cadets qui arrivaient – des personnes qui sont présentes pour trois ans – on les forme pendant trois ans et puis ils s'en vont. En gros, quand ils sont bons, il faut recommencer, il faut en former d'autres. C'est du prêt de personnel pour le groupe pour trois ans. Ils sont plutôt jeunes, ils sortent de l'école bac+2, pas beaucoup expérimentés, et c'est pour répondre aux exigences de formation du groupe. Ils ont constitué un livret d'accueil avec un plan individualisé et pluriannuel de formation. Il y a des étapes sur trois années et le groupe, en prêtant ces cadets, est très exigeant en termes de compétences à acquérir pour, après, aller travailler en expatriation notamment. Ce livret est assez précis et fortement exigeant pour pouvoir former ces jeunes. Les raffineurs, c'est à peu près le même parcours, sauf qu'eux c'est un personnel plus pérenne. Ils sont là jusqu'à la fermeture en 2013. Ils ont déjà une expérience, ils ont la même formation théorique, ils ont la même formation que les cadets mais ils n'ont pas une formation en anglais ; les cadets ont cinquante heures d'anglais. Il y a une étape de connaissances théoriques sur l'hygiène, la sécurité. C'est l'apprentissage des savoirs, mais avec des enseignements assez précis en termes de connaissances sur la chimie.

Ces parcours sont organisés, le plan de formation est établi en discussion avec un responsable du centre de formation, avec le management THC, et le formé. À chaque fois, ils tiennent compte du parcours de l'individu, de son expérience – ils vont faire certains modules – ou l'adapter en fonction de son parcours. Il y a une procédure qui est établie, c'est-à-dire que ces nouveaux sont censés être en sureffectif pendant quatre à six mois dans les équipes, et, au bout de ces quatre à six mois, c'est le management de THC, c'est-à-dire le CO (le chef opérateur) et deux responsables THC du management qui valident. Ils ont une grille avec les compétences qui sont requises, et ils valident au bout des six mois si la personne est compétente ou pas. Évidemment, comme vous pouvez vous en douter, ce dispositif théorique, même s'il est très organisé, est mis à mal par les conditions réelles de production, et aussi par la politique RH qui a été mise en place. Du coup, c'est ce qu'on a mis en évidence dans le cadre de l'intervention – et je vais accentuer cette mise à mal par deux points. Le premier qui est le contexte démographique, puisqu'on a fait une étude démographique, qui va montrer comment il est difficile de former ou de pouvoir assurer cette formation des cadets, et en

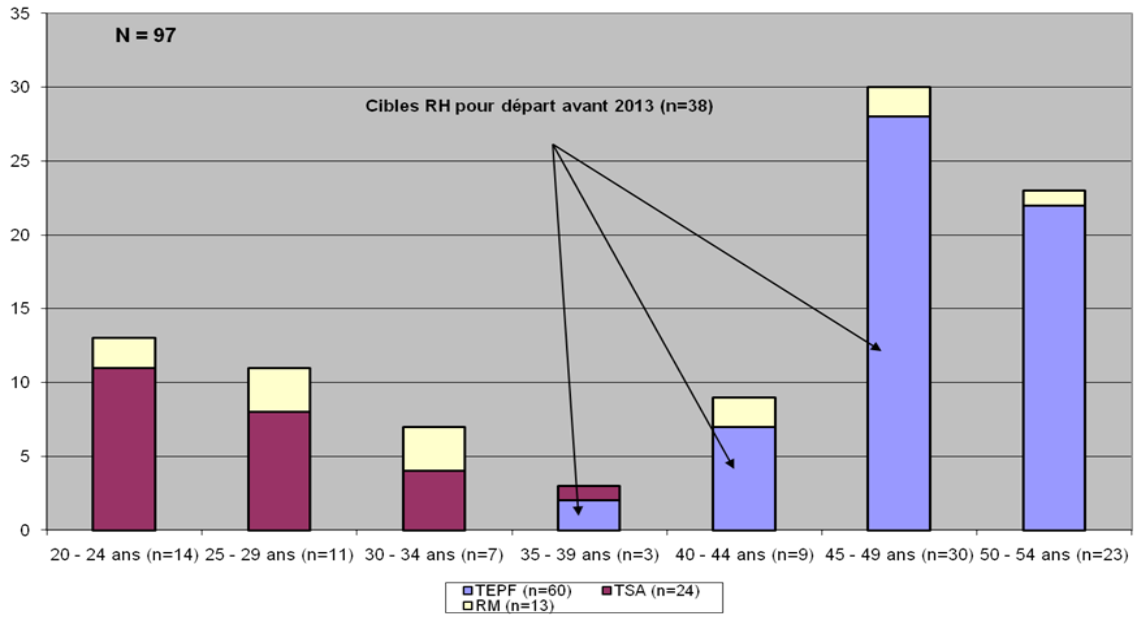
même temps les exigences de production. Comment articuler au THC production et formation qui sont deux objectifs pas toujours compatibles ?

Alors, concernant le contexte démographique au niveau de THC, rapidement, si on examine la répartition de la structure des âges, c'est du process continu et donc le personnel travaille en poste et tourne en trois huit. Ce qu'on peut voir sur la figure ci-dessous, c'est qu'il y a une forte représentation des plus âgés, que c'est une structure plutôt vieillissante, même s'il y a des nouveaux qui arrivent. On voit bien que cela ne va pas suffire à rééquilibrer la pyramide.

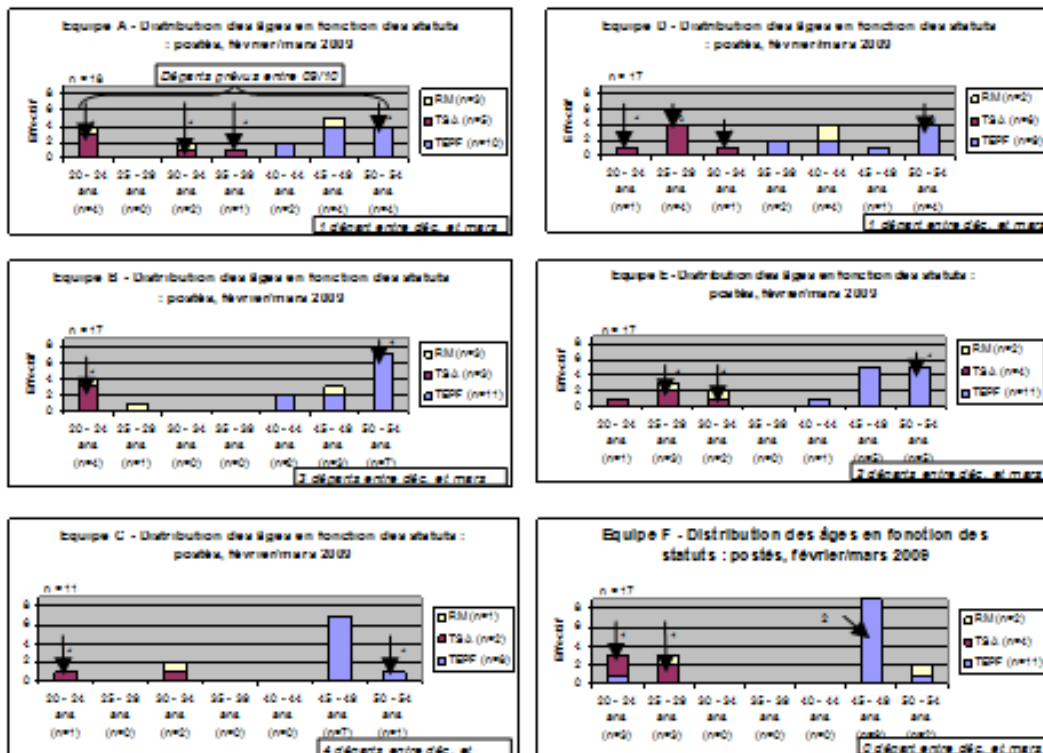


Évidemment, on va essayer d'aller un peu plus loin, on va regarder ce qui se passe à l'intérieur de chacun de ces bâtons (figure ci-dessous), et on va croiser avec le statut des personnes. En bleu, vous avez les titulaires du groupe ; la partie jaune clair, ce sont les raffineurs, qui viennent des raffineries, et la couleur bordeaux, ce sont les fameux cadets. On voit bien que les nouveaux et les plus jeunes sont plutôt les cadets et que les plus anciens sont les titulaires. Ce qu'on a ciblé, ce sont les cibles RH pour le départ en 2013, on voit que ceux qui sont compris entre 35 et 49 ans sont ceux qu'on cible, et qu'on incite à la mobilité dans le cadre de la mise en place de la GPEC. Ça pose la question, si ces gens-là s'en vont, du déficit de compétences que cela va impliquer pour pouvoir assurer la production en sécurité. Il s'agit là d'une diapo faite en février-mars 2009. On a pu voir, si on prend cela de façon un peu plus dynamique, que, depuis trois ans jusqu'en 2009, on est passé d'un effectif de 120 à un effectif de 97. On voit bien que cela bouge et que cela n'arrête pas de bouger. Il y a un *turnover* assez important du fait des départs à chaque fois des cadets qui s'en vont parce qu'ils ont fini d'être formés, parce que les premiers ont été recrutés entre 2005-2006. Donc, en 2009, il y en a qui sont déjà partis. Il y en a même qui partent au bout de deux ans. Il y a un *turnover*, mais ça ne bouge pas tout ça, même avec l'arrivée et le départ de nouveaux, et il y a une baisse de l'effectif, on est à moins 20 personnes.

Distribution des âges en fonction du statut : postés février/mars 2009



Et si on regarde encore plus précisément la distribution des âges en fonction des statuts par équipe (figure ci-après), c'est-à-dire qu'il y a six équipes qui tournent pour assurer la production, on voit que, selon les équipes, il y a des inégalités en termes d'effectif et en termes de compétence ; on pointe la différence entre effectif et compétence. C'est juste pour pointer l'idée, si on regarde plus finement, que, suivant les équipes, elles ne sont pas toutes réparties de la même façon et que la question de l'articulation production et formation ne se pose pas de la même façon.



Il y a des différences marquées entre équipes. Des différences de niveaux de compétence dans des situations données, cela veut dire qu'il y a des différences en termes de possibilité de polyvalence.

Évidemment, si on a un déficit de compétences, on a aussi des spécialisations, on ne peut pas faire bouger les gens, ils ne sont pas compétents sur tous les postes. On a aussi des différences en termes de personnes qui sont « clés » dans les équipes, les cœurs de cible notamment, avec certains chefs opérateurs, et le départ peut provoquer un déséquilibre. Cette analyse démographique révèle tout un tas de questions qu'on a pu renvoyer. À la fois, il y a des instabilités au sein de chaque équipe : qui va partir ? Qui va être remplacé et par qui ? En même temps, cela pose des questions en termes d'objectifs de formation : quelles sont les compétences qui sont nécessaires pour que cela continue à tourner dans ce contexte-là ? Se posent aussi des questions en termes d'effectifs nécessaires : qui laisser partir et quand ? Ce n'est pas qu'une histoire de nombre. Il y a des différences assez probantes.

Le point sur lequel on a insisté, c'est le contexte démographique qui montre bien la difficulté qu'il y a, et qui se renforce, à tenir à la fois la formation et la production. THC est un lieu de production, il faut quand même continuer à extraire le gaz, même si on leur dit que, maintenant, la priorité, c'est la sécurité, c'est d'aller tranquillement vers la fermeture en 2013. N'empêche qu'il faut quand même continuer à produire, et on est quand même avec des gens qui pendant des années – plus de cinquante ans – avaient un primat à la production où, aujourd'hui, on leur dit que ce n'est pas très grave si on produit un peu moins, « beaucoup moins de tonnages » entre guillemets, de gaz. Maintenant, il faut former, il faut assurer la sécurité. On est quand même sur un service THC où on produit, on continue à extraire du gaz et, en même temps, THC devient un centre de formation. Cela pose vraiment cette articulation entre produire et former. Un centre de formation qui doit tenir plusieurs objectifs dans le cadre de cette formation, c'est-à-dire à la fois l'intérêt pour THC de former des nouveaux mais aussi des anciens pour pouvoir continuer à produire en sécurité, il faut les compétences, il faut continuer à produire, on est complètement dans une logique opérationnelle. Pour le site de production c'est plutôt un objectif : on forme pour assurer le renouvellement des effectifs, on n'est plus dans une logique comptable et de gestion des effectifs. Pour le groupe, on envoie des cadets qu'il faut former, mais l'idée, c'est de pouvoir apprendre à ces jeunes formés des savoir-faire spécifiques et des compétences qui vont pouvoir être transférés après, quand ils vont aller en expatriation. Donc, il y a une confrontation de logiques au sein de ce centre de formation qui fait qu'on n'arrive pas à se parler, à se comprendre. Des oppositions de logiques non exprimées ni réglées par l'organisation du travail.

Il s'agit de former dans un contexte assez difficile parce qu'en même temps les effectifs bougent tout le temps avec sans arrêt des nouveaux qui arrivent et des départs massifs d'expérimentés. En même temps, il faut former avec des réductions d'effectifs et il faut tenir la production. Il manque des opérateurs sur les installations. Il y a beaucoup plus d'opérateurs en salle de contrôle en termes de compétences, parce que, sur les installations, il y a un déficit d'opérateurs. Il y a du personnel qui est absent pour suivre la formation plus théorique au centre de formation. Je vous ai dit, si les gens sont en formation, dans le parcours initial il y a un certain nombre de jours dans le livret d'accueil qui sont précis pour faire de la formation théorique. Donc, il faut libérer ce personnel pour qu'il aille se former au centre de formation ; cela pose aussi des questions de pouvoir le libérer tout en assurant la production en sécurité.

Ils se forment, ils arrivent à faire de la formation, il y a un apprentissage qui se passe, c'est la formation qu'on a appelée *in situ*. Alors comment se passe cet apprentissage qui a lieu au fil de l'activité et dans le contexte ? Il est vrai que, pendant quatre mois, les nouveaux sont comptés en sureffectif réellement – là, on est plutôt du côté de la formation réelle –, cela peut aller jusqu'à six mois mais c'est plus proche de quatre. Une fois qu'ils ont passé ce délai, c'est le management de proximité THC qui va valider pour que ces personnes soient comptées en effectif réel. Les tuteurs sont souvent les chefs opérateurs concernant les installations, c'est-à-dire au milieu des tuyaux et des vannes ; et en salle de contrôle, c'est plus variable, les tuteurs sont ceux qui connaissent les pupitres, c'est-à-dire plutôt les techniciens. Je reviendrai là-dessus.

Dans le déroulement réel de la formation, ce qui est certain, c'est qu'il y a une formation sur pupitre et une formation sur les installations – ce n'est pas la même. Et il y a un ordre. C'est-à-dire, au sein

du THC, quand les nouveaux arrivent – qu'ils soient cadets ou techniciens – on les fait d'abord passer sur les installations, il faut d'abord qu'ils aillent voir, et l'idée c'est qu'il faut vraiment que les nouveaux puissent voir ce qu'est la situation réelle des installations, en dimension réelle, pour pouvoir après conduire les consoles. Il est important d'aller voir à quoi correspond la taille d'une vanne. Il y a des gros tuyaux qui s'enchevêtrent partout sur des hauteurs différentes, et puis il y a des vannes qui permettent de fermer des tuyaux pour isoler des parties, soit pour des maintenances de fuites ou autres, il faut trouver la bonne vanne. Parce que la salle de contrôle dit : il faut aller isoler telle partie ou fermer telle vanne, donc les opérateurs doivent trouver la bonne vanne dans un enchevêtrement de tuyaux pour pouvoir la tourner et la fermer. Mais des vannes, il y en a de différentes tailles, sauf que sur les pupitres et les consoles la vanne a la même forme. Il faut donc prendre en considération, quand le technicien donne des ordres, d'aller ouvrir ou fermer une vanne... il faut que le pupitre qui donne l'ordre ait une représentation de la vanne en taille réelle.

C'est la même chose sur les distances, c'est-à-dire qu'on a pu voir, en faisant les observations de l'activité des opérateurs, qu'une compétence essentielle dans ce type de travail c'est la construction de la représentation topographique et géographique. Les opérateurs, il faut s'imaginer cela, c'est super grand sur plusieurs kilomètres, ils se déplacent à vélo d'une zone à une autre pour trouver des vannes, et donc il faut arriver à trouver la vanne. Ils construisent des représentations topographiques, il y a des distances réelles qui n'ont rien à voir avec la distance en centimètres d'une page d'écran d'ordinateur. Si vous êtes un pupitreur, et qu'il y a un opérateur à tel endroit, en train d'agir sur une vanne, et qu'on lui dit : « vite, vite, il faut que tu ailles fermer ou ouvrir l'autre vanne », mais qu'il y a plusieurs kilomètres entre les deux vannes – ce n'est pas la même chose. Il faut que le pupitreur ait au moins vu ce qui se passe en réalité pour prendre la mesure de ce qu'il voit sur une page d'écran. C'est pour cela qu'ils insistent sur l'importance de passer sur les installations avant d'être sur les consoles en salle de contrôle. Et la formation sur pupitre est vraiment en fonction des événements qui arrivent, c'est-à-dire bien souvent lorsqu'il y a des manipulations, des manœuvres, qu'on va enclencher une formation sur pupitre. C'est au moment où on va démarrer une zone, un compresseur ou autres, ou qu'on va faire la maintenance d'une zone, qu'on va déclencher une formation, donc c'est au gré des événements qui arrivent au fil de la production qu'il va y avoir une transmission qui se fait.

Il y a deux éléments importants à prendre en compte dans la conduite de console. Un premier, c'est lors des manœuvres où il paraît important de savoir gérer la pression, de faire des choix, et de prendre du recul. C'est-à-dire qu'il faut agir assez rapidement mais ne pas se précipiter. Je vous rappelle, c'est du gaz, c'est à risques. Quand il y a des alarmes qui sonnent partout, il faut prendre du recul par rapport à tout cela, ce n'est pas exhaustif... Mais il y a un autre élément important qui est apparu, c'est le fait de savoir gérer les communications et de savoir communiquer. C'est une zone où, en salle de contrôle, il y a des communications qui arrivent de partout, elles arrivent parce que vous êtes en lien – il y a des *Talkies-Walkies* – avec les opérateurs, et avec les chefs opérateurs, s'ils sont avec eux sur les installations. Vous avez aussi des téléphones qui sonnent, parce qu'ils sont en lien directement avec la salle de coordination qui est dans l'usine et qui permet d'avoir une vue d'ensemble, ou alors l'accueil qui appelle par moments, et vous êtes aussi avec un collectif dans la salle où il y a des tas de communications qui arrivent. Il y a des tas de communications qui arrivent, il faut prioriser ce qui est utile pour l'action et prendre des décisions. Il faut savoir communiquer à l'opérateur dans le sens que, lorsqu'on transmet une opération ou un ordre, il va falloir donner l'information juste et pertinente, pour pouvoir le faire agir correctement.

Je vais vous donner l'exemple d'une situation de transmission en salle de contrôle, organisé au gré des événements, au fil de la production, et un autre exemple en situation d'installation.

Le premier exemple en salle de contrôle concerne une situation de démarrage du KGB2 – c'est un compresseur. Il y a trois compresseurs : il y en a deux qui tournent continuellement. Et quand il y a une maintenance sur l'un des deux compresseurs qui est réalisée, il y en a un de secours. Là, en l'occurrence, il s'agit du compresseur de secours.

On est en salle de contrôle. Il faut redémarrer le KGB2. C'est l'occasion d'un événement, d'une manœuvre qui arrive, et c'est aussi l'occasion d'organiser une transmission. C'est une situation de formation pour un cadet qui est là depuis mars 2007. Mais c'est aussi une occasion de former un technicien qui est là depuis un an, et qui va devenir formateur, à être formateur. C'est la première fois qu'il est formé et il va former le cadet et, en même temps, le tout va être supervisé par un autre ancien qui, lui, part à la retraite dans les deux mois. On est, là, dans une situation où il y a des gens qui s'en vont qui portent les savoirs, les compétences, et il faut aussi former des futurs formateurs tout en formant en même temps les cadets.

Durant l'observation, c'est un cadet qui est ciblé pour la formation. En même temps, il y a un autre cadet, qui est à côté, qui regarde et profite de ce moment-là pour essayer d'apprendre aussi. On se retrouve donc à quatre dans cette situation de transmission.

Pendant le démarrage ce qu'on voit : c'est le cadet qui est mis aux commandes, il est devant sa console, il a le formateur juste à côté de lui. Donc, c'est lui qui manœuvre. En même temps, il prend beaucoup de notes sur un petit carnet et pose beaucoup de questions, il est beaucoup à l'initiative. Il échange aussi avec le second cadet, ils essayent de comprendre ce qu'ils se disent. On s'aperçoit qu'il y a tout un collectif qui se mobilise autour du cadet en formation au moment du démarrage, et chacun y va de sa stratégie... L'ancien reste quand même en retrait, il laisse faire, il n'intervient que très ponctuellement. Le technicien qui a en charge la formation, c'est le guide, il intervient beaucoup plus auprès de la personne... parce qu'en fait, quand je dis qu'il y a des conflits sur la stratégie à déployer, il y a des différences en fonction des anciens. Parce que tout l'enjeu, c'est de pouvoir redémarrer progressivement le compresseur pour ne pas le faire caler, avec la souris qu'on décale sur l'écran. Il y a tout un savoir-faire pour manipuler le curseur qui doit monter progressivement, il y a le moment précis où il faut accélérer. Certains anciens disent, eux, qu'ils accélèrent beaucoup plus vite, plus tôt, il y en a qui disent : « *non, moi, j'y vais plus doucement et puis j'accélère à ce moment-là* ». Il y a différentes stratégies qui sont mises en avant et présentées aux jeunes. Ce qui est intéressant, c'est, qu'après avoir fait ça, le jeune va évaluer son action *a posteriori*. C'est-à-dire qu'une fois que le KGB a été démarré, il va voir des courbes (sur des vues informatiques) qui permettent de voir comment s'est passé le redémarrage – par rapport à comment tourne le compresseur. Là, il a vu qu'il y avait des à-coups et l'enjeu est de démarrer avec le moins d'à-coups possible. Évidemment, quand on démarre bien, c'est qu'il y a le moins d'à-coups possible. Il est content de voir qu'il y a eu quelques à-coups, et le CO (chef opérateur) voit si tout s'est bien passé. Ici, c'est un exemple de transmission organisée au gré d'un événement, d'une manœuvre qui a lieu.

Un autre exemple de situation de transmission sur les installations, cette fois. C'est le calage d'un autre compresseur, le K8002. Lui, c'est un compresseur de secours aussi. Il a calé, donc la salle de contrôle envoie les opérateurs pour comprendre ce qui se passe. Ils vont chercher une fuite d'H₂S. Alors, pour rechercher cette fuite, il y a un CO présent, il y a un cadet qui est là depuis un an et demi, il y a un stagiaire qui est en contrat avec le Greta depuis une semaine, et puis, il y a moi qui suis. Ils recherchent cette fuite H₂S ; nous, nous sommes en retrait (je dis « nous », parce qu'il y a le stagiaire et moi), et c'est le CO et le cadet qui cherchent avec des bandelettes. Ils ont des bandes de papier, ils cherchent partout autour des tuyaux, et, quand la bande devient noire, cela veut dire que c'est là qu'il y a la fuite. Ce gaz sent un peu l'œuf pourri, mais le problème de l'H₂S, c'est qu'à un moment donné, s'il est trop concentré, on ne sent plus rien, c'est-à-dire qu'il n'y a plus d'odeur. On sent au début quand cela sent l'œuf pourri, mais, à trop forte concentration, on ne sent plus rien et, en fait, c'est là que vous risquez la mort. Donc, ils ont des dosimètres. Alors ils cherchent, ils utilisent leur nez, aussi. Alors le stagiaire observe, c'est le CO qui trouve la fuite, ensuite il guide le cadet pour qu'il ferme la vanne, et il va dire au cadet : « *vas-y, va fermer la vanne !* ». Il guide, il lui dit : « *c'est celle-là qu'il faut fermer* ». Et c'est juste après avoir fait cette manœuvre, qu'il se met complètement en recul à côté des installations, et le cadet va voir le CO, c'est à l'initiative du cadet pour avoir des explications ; là, un échange a lieu sur la fuite et sur son origine.

On a observé plusieurs situations de transmission, mais ce que cela montre c'est qu'il y a des moments pour apprendre au fil de la production, et c'est vraiment au gré des événements qu'il y a

des transmissions, que ce soit en salle de contrôle ou sur les installations. On a vu que les transmissions, elles sont organisées quand il y a un événement dont on a plutôt la maîtrise : un démarrage, en arrêt, une fuite. C'est-à-dire, souvent, on va mettre en situation le nouveau, on va le rendre acteur de l'apprentissage, mais si on maîtrise l'événement. Quand il y a des situations d'urgence, cela peut être aussi des situations d'apprentissage, mais le nouveau est moins acteur. C'est-à-dire qu'il est mis en recul et, là, ce sont des occasions d'apprendre mais il est davantage placé dans un rôle d'observateur.

Pour illustrer ce point, prenons un autre exemple avec un CO en formation sur une console en salle de contrôle, sur le démarrage du compresseur KGB2. Le chef opérateur est en salle de contrôle, il est en formation. Mais, au bout d'un moment, lors de la procédure du démarrage, il y a eu un incident, le KGB2 a calé, et puis il a fallu agir vite et prendre des décisions. Donc, le CO s'est retiré, ce sont les anciens, les expérimentés qui ont repris la main. Bien souvent, ces situations-là sont suivies d'un débriefing. Il y a des moments dans l'action où on ne peut pas échanger, ce n'est pas le moment. Donc il y a des moments de débriefing assez importants, tant en salle de contrôle que sur les installations et, là, c'est pareil, le nouveau est beaucoup plus actif, il va poser des questions pour apprendre.

Les moments d'urgence sont source de transmission, mais les moments calmes, aussi. En fait, pour apprendre sur console, parfois les week-ends ou les vendredis après-midi où il y a moins d'activité, ça devient des moments où on se familiarise avec la console, le clavier, les différentes vues. C'est aussi des moments pour apprendre. L'apprentissage prend du temps ; ça ne se réduit pas à un apprentissage technique.

Le point de vue des nouveaux

On a recueilli le point de vue des nouveaux sur la formation *in situ*. Eux, ce qui leur paraît vraiment important, c'est de pouvoir continuer à apprendre sur cette partie pratique, notamment sur les spécificités du site, tout ce qui est : matériel, organisation, géographique. La représentation topographique est très importante dans ce genre d'entreprise : apprendre à partir des manipulations. Alors ce qui est apparu important, c'est d'apprendre à se servir de son nez, de ses oreilles, de ses yeux. Il y a sur les installations énormément de savoir-faire incorporés, où les opérateurs se repèrent au bruit : le fait qu'un moteur ne tourne pas bien, qu'un compresseur ne fonctionne pas bien, qu'il y a une fuite. Ils parlent souvent « ... *de soupapes qui crachent* ». Ils se repèrent aussi au nez pour identifier le risque H2S... « *Je suis devant des fuites et je n'avais rien vu !...* ». Pour avoir été dans les installations, il y a des moments où cela sent l'œuf pourri, mais je ne savais pas discriminer cette odeur pour évaluer le risque. Et les opérateurs expérimentés, eux, savent. Ils discriminent les différents types d'odeurs et savent d'où ça vient. C'est assez impressionnant au niveau du développement de ces savoir-faire plus perceptifs. C'est pareil à propos des bruits : savoir reconnaître et entendre les bruits pour diagnostiquer un problème, un bon état de marche.

Il y a des échanges sur les pratiques plus ou moins informels, et pour les nouveaux, c'est assez important dans cette formation, et l'organisation de débriefings avec plusieurs niveaux de personnes aussi. Rencontrer des situations incidentelles, ou de périodes clés, et apprendre avec plusieurs tuteurs le fait qu'il existe différentes stratégies, ils apprécient assez pour pouvoir trouver la leur.

Toujours sur le point de vue des nouveaux. Ils disent qu'il y a parfois des difficultés à passer des installations aux pupitres. (Comme je vous le disais), il y a un manque de personnel au niveau des installations, ce qui fait qu'ils ont difficilement accès aux pupitres ou en salle de contrôle ; même les cadets qui sont sur des parcours où ils passent un peu de temps en tant qu'opérateurs. Mais le but c'est qu'ils soient plutôt sur pupitre. Alors, ils vivent mal le fait d'être restés sur les installations. Les pupitreurs parfois sont moins coopérants pour laisser leur place. Les anciens ne laissent pas toujours leur place. Ce qui est mis en avant aussi par les nouveaux, c'est l'idée qu'il faut être à tout prix à l'initiative. Par exemple, un nouveau, travaillant avec un opérateur ancien, a proposé de

l'aide après avoir entendu par les *Talkies-Walkies* qu'un opérateur avait un problème sur une installation. Le nouveau a pris son vélo pour aller voir la situation et proposer son aide. Ils sont quand même à l'initiative. Et, pendant le débriefing, ils posent des questions ; ils ne font pas qu'observer, ils essaient d'échanger.

On voit que c'est plutôt une transmission assez mutuelle, plutôt qu'une transmission unilatérale. En fait, les anciens nous disent qu'ils apprennent aussi des nouveaux qui arrivent. Notamment, des cadets en salle de contrôle avec la maîtrise de l'outil informatique. Dans toutes les transformations qu'a vécues le site, il y a aussi celle de l'informatisation de la salle de contrôle. Donc les anciens disent, parfois, apprendre beaucoup des jeunes qui arrivent avec certains bagages et connaissances sur certains domaines. C'est plutôt un réseau d'apprentissage plus qu'une relation en binôme ; avec l'exemple de situation de transmission en salle de contrôle, précité, il n'y a pas qu'une seule personne. La transmission, c'est un second niveau d'activité, elle est complètement en lien avec l'activité de production qui reste l'activité principale. C'est en fonction des circonstances, des événements qui arrivent, qu'on va faire plus ou moins place à de la transmission, qu'on va plus ou moins former les gens, et que cela va plus ou moins s'effacer. Ça veut dire qu'il est important de conserver, garder des moments, des espaces pour pouvoir discuter des pratiques et débriefer, compte tenu parfois de la place de la production. C'est une transmission qui est assez opportuniste dans le sens où c'est en fonction des événements, des opportunités de situations de travail, qu'il va y avoir un apprentissage, et aussi un moment où les nouveaux peuvent prendre la main sur cet apprentissage, quand ils sont à l'initiative et qu'ils vont demander des choses. Tout ça, ce n'est pas sans conséquence. Et finalement, si le personnel arrive à produire et former en même temps, c'est parce qu'il y a une forte mobilisation du collectif. C'est-à-dire qu'au bout d'un moment tout ça tient grâce à la mobilisation du collectif, c'est très fragile, ce n'est pas sans effet et sans coût pour les personnes.

Une mobilisation du collectif

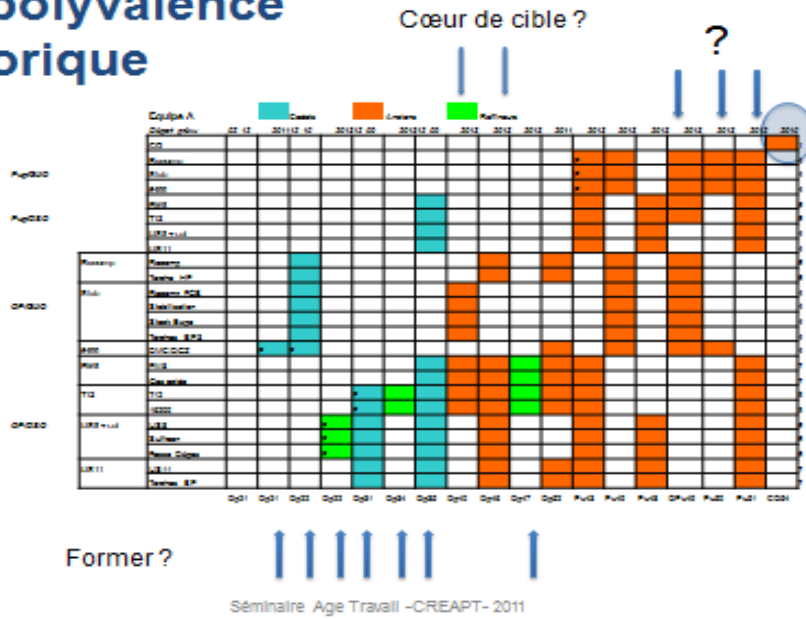
Il y a trois points sur lesquels je veux insister pour mettre en avant cette mobilisation du collectif, pour pouvoir articuler et tenir ces deux objectifs de production et de formation. Cela ne préjuge en rien, du coût que ça représente. D'abord, le management de proximité qui est vraiment impliqué au quotidien dans les tâches de RH, la polyvalence et le rôle des chefs opérateurs.

Le management de proximité, c'est eux qui sont vraiment, au cœur, au quotidien de la gestion des effectifs. Ils ont beaucoup de difficultés à pouvoir tenir la planification des formations. Par exemple, sur 2009, pour chaque cadet, il y avait trente jours de formation prévus. Compte tenu du contexte, ils ne pouvaient à aucun moment libérer autant de gens pour pouvoir aller se former, sinon ils ne pouvaient pas arriver à produire. Donc, il y a des priorisations qui sont faites. Ils font des efforts, au maximum. Et, bien souvent, ils n'atteignent pas les objectifs de formation. Ils ne peuvent pas les envoyer en formation théorique.

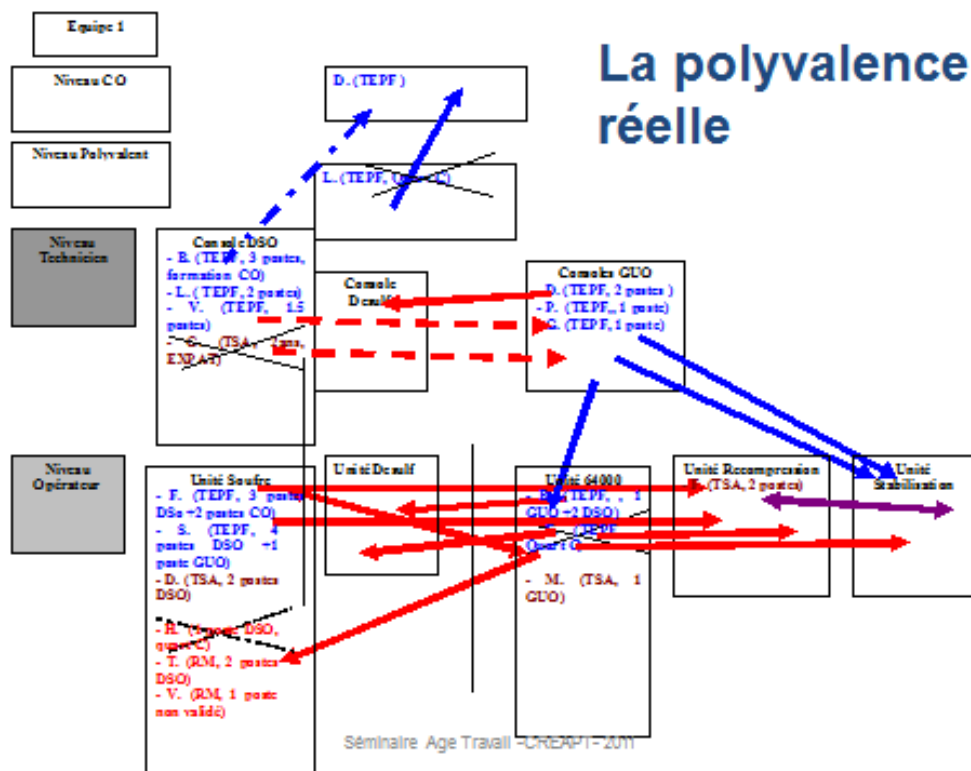
En même temps, il faut, quotidiennement, qu'ils puissent gérer des mobilités, et ça c'est le management de proximité qui gère cela, qui va gérer la mobilité du personnel au sein des équipes, à quel endroit il manque des compétences, des effectifs. On fait bouger d'un côté ou de l'autre, d'une équipe à l'autre, et, en même temps, il faut pouvoir tenir compte des arrêts maladie, des absences des uns, des congés des autres, de l'arrivée de nouveaux, de la formation des autres... C'est vraiment au quotidien qu'ils font ça. C'est usant. Ils y passent beaucoup de temps, et ils ont des difficultés pour anticiper le développement de la polyvalence.

Dans le tableau de la polyvalence théorique (ci-après) que nous avons pu faire, ce sont souvent les titulaires qui tiennent le maximum de postes. Les raffineurs sont plutôt des gens compétents et polyvalents mais sur des postes d'opérateur – beaucoup moins en salle de contrôle. Il y a un déficit au niveau des nouveaux sur les postes en centrale et en salle de contrôle. Vous voyez là qu'il y a moins de personnes, ce sont les anciens qui tiennent ces postes-là qui sont des postes de salle de contrôle.

La polyvalence théorique



On a fait ce descriptif par équipe, et on note qu'il y a des inégalités suivant les équipes. Ces tableaux par équipe représentent la polyvalence théorique suivant les données RH, et suivant les données du management de proximité au sein de THC. Mais nous sommes allés voir la polyvalence réelle en situation. Et c'est auprès des chefs opérateurs que nous avons pu la capter. Alors, pour vous montrer un petit peu ce que ça donne, nous avons modélisé la polyvalence réelle que les chefs opérateurs avaient en tête. C'est-à-dire que nous sommes allés travailler avec un chef opérateur pour essayer de repérer, par équipe, la polyvalence réelle et les mouvements des personnes. Voici un schéma de la polyvalence réelle.



Alors ce qu'on voit, ce sont des ondes : c'est-à-dire des unités de production au niveau CO, au niveau polyvalents, au niveau techniciens, au niveau opérateurs. Là, nous sommes sur des niveaux de production en installation. Là, nous sommes sur les consoles, et là, ce sont les chefs opérateurs, le CO, et le polyvalent. Ici, vous avez un opérateur à chaque fois, on voit les mouvements, on voit chaque opérateur sur les postes qu'ils peuvent tenir, au niveau de chaque opérateur, chaque technicien, au niveau de chaque unité. On voit les mouvements et les postes qu'ils peuvent tenir. Alors, quand il y a des pointillés, ce sont des personnes qui sont en formation. Je vous ai dit que, pour cette première équipe, il y avait un chef opérateur qui allait partir en 2010. Donc, c'est cet opérateur-là qui est en train d'être formé. Lui, il a une croix parce qu'il s'en va. Il était compétent mais il s'en va. On peut donc voir la polyvalence réelle, les mouvements qu'il y a entre chaque unité d'installation et la salle de contrôle. Et encore, on ne vous fait pas voir les mouvements inter équipes. Là, c'est à l'intérieur d'une équipe, et chaque fois que vous voyez des croix – comme l'équipe 5 – ce sont des gens qui vont partir, qui sont partis. Là ? nous sommes plutôt du côté de la réalité de la polyvalence telle qu'elle est. Alors, vous comprenez la difficulté qu'ont les chefs opérateurs à maintenir et à développer cette polyvalence. Évidemment, ça renvoie à un problème de définition. Est-ce qu'on parle vraiment de polyvalence ? Il y a même un chef opérateur qui nous dit : « *on fait tout, mais rien de bien* ». Être polyvalent, cela ne signifie pas toujours être compétent sur les postes, forcément, et donc parfois on se dit qu'ils valident des opérateurs comme étant polyvalents, mais est-ce que vraiment cela veut dire qu'ils sont autonomes. Si on parle de polyvalence, on entend derrière le mot le fait d'être compétent sur un poste, et de pouvoir tenir plusieurs postes où on est compétent. Et si on reprend les modèles d'apprentissage de Nicole Vézina, il y a trois temps pour devenir compétent :

- le premier temps où il faut connaître les opérations ;
- le deuxième temps où on cherche à être à l'aise ;
- et le troisième temps où on maîtrise les aléas.

C'est au moment où on maîtrise les aléas que l'on est compétent, qu'on a cette autonomie sur les postes. Mais, pour pouvoir maintenir cette compétence, il faut pratiquer assez régulièrement chaque poste, sinon on perd cette compétence.

Cela interroge l'adéquation entre les objectifs affichés de développement de polyvalence par la direction et les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs. Nous avons attiré l'attention sur ce problème de définition en termes de polyvalence. Est-ce que le processus de reconnaissance de polyvalence prescrit est en adéquation avec une polyvalence réelle ? C'est ce qu'on a pu mettre en avant et en débat suite à notre diagnostic.

Cela a des conséquences assez importantes sur l'activité des chefs opérateurs. Ça veut dire que les chefs opérateurs, on les retrouve majoritairement sur les installations, à combler des manques d'opérateurs. Et il a un poste clé et censé être polyvalent, mais il est très peu souvent en salle de contrôle parce qu'il est tout le temps sur les installations pour combler les manques de compétences. Il fait de la surveillance et du contrôle, il prend des postes d'opérateurs, il réalise des opérations en doublon avec les opérateurs pour maîtriser le risque. Ils ont vraiment la crainte, parfois, d'être à la limite, en termes de sécurité, de la maîtrise du risque H2S. Ils sont beaucoup sur les installations, et cela pose la question : le CO est-il finalement polyvalent ? S'il ne pratique pas sur les pupitres et les consoles régulièrement, évidemment qu'il se sent dépassé par la technologie et la technique en salle de contrôle. Ce qui explique qu'on a pu observer une situation de formation sur pupitre en salle de contrôle d'un CO par un cadet ancien.

Comme je viens de le souligner, il y a un éloignement des chefs opérateurs avec l'activité de la conduite des consoles en même temps que celles-ci évoluent. Donc les chefs opérateurs portent davantage la formation sur les installations que sur les consoles, ce qui fait qu'ils sont plutôt tuteurs sur les installations, et que, sur les consoles ou en salle de contrôle, ils sont plutôt avec les techniciens. Ils font de la gestion d'effectifs au quotidien, mais c'est vraiment au quotidien. Ils sont toujours en train de faire ça et ils continuent à le faire.

À l'issue de l'intervention, des transformations ont été mises en place. Il y a trois pistes d'amélioration : une première piste qui est en lien avec cette difficulté au quotidien à gérer l'effectif et la polyvalence. Un outil informatique a été mis en place et élaboré en collaboration avec le management de proximité, pour pouvoir simuler et identifier les différentes formes de polyvalence et gérer l'effectif au quotidien. Alors un effectif pas qu'en nombre mais aussi un effectif en compétence. L'adéquation.

Ce qui est intéressant dans cet outil, c'est qu'ils ont pu définir un effectif minimal pour continuer à travailler en sécurité. C'est-à-dire que les chefs opérateurs ont défini trois colonnes en fonction des différents types de postes (chef opérateur, technicien, polyvalent, différents postes au sein de THC). Ils ont défini en vert l'effectif « idéal », c'est-à-dire pour pouvoir produire en compétence et en sécurité. En rouge, c'est l'effectif avec lequel on ne peut pas produire en sécurité. Cet outil a ainsi pour vocation d'être en prise avec la réalité du travail, de devenir un indicateur de gestion de l'effectif permettant de justifier d'un effectif minimal pour travailler en sécurité.

Une seconde piste d'amélioration a été de structurer l'activité de formation. On a montré que les nouveaux représentent un besoin pour continuer à travailler, puisqu'il y a une baisse de l'effectif. Mais, en même temps, le problème, c'est que parfois cela devient une contrainte parce qu'il faut former tout le temps. Alors est apparue l'idée qu'il faille structurer l'activité de formation au-delà de la formation théorique qui est prévue au niveau du centre de formation, et il y a toute une structure de formation qui a été mise en place avec trois créations de postes en charge de la formation avec des anciens de THC. Trois personnes ont été identifiées.

Et l'idée principale, c'est que le nouvel arrivant est affecté à un quart, pour un poste bien défini, tant qu'il n'est pas validé, il n'est pas utile au quart donc à disposition de la cellule de formation. Il y a tout un plan qui a été mis en place pour pouvoir structurer l'accueil de ces nouveaux et libérer du personnel pour pouvoir assurer cette fonction tout en le mettant, parfois, à disposition des opérateurs.

Une dernière piste d'amélioration qui a été mise en place, celle d'élaborer un « Rex » (un retour d'expérience) interne. Là, ce qui est important, ce sont toutes les parties qu'on a pu identifier de briefing/débriefing qui étaient importantes au moment de l'apprentissage, ce qui a pointé l'intérêt de pouvoir mettre en place les retours d'expérience pour capitaliser les pratiques, pour apprendre à partir de problèmes rencontrés, pour pouvoir transférer, transmettre des histoires importantes et des périodes clés.

Je vous remercie.

Débat avec la salle

Lucile Vadcard (sciences de l'éducation - Grenoble) : j'ai été un peu déroutée dans votre présentation, que j'avais réussi à suivre jusque-là, par les formalismes de vos tableaux : polyvalence théorique, polyvalence réelle. Vous n'avez présenté qu'un tableau, et, du coup, j'ai été un peu perdue. J'ai donc une petite question d'explicitation, la polyvalence théorique. Comment avez-vous construit le tableau ? Est-ce que ce sont les postes que les gens sont censés tenir ou est-ce que ce sont ceux sur lesquels vous les avez vus, effectivement ? Et par rapport à la polyvalence réelle que vous avez observée, ça questionne, j'imagine Vous avez parlé de la notion d'expertise : ce n'est pas parce qu'on est polyvalent qu'on est bon. Si vous pouviez juste revenir un tout petit peu là-dessus, parce que j'avoue avoir lâché prise.

Corinne Gaudart : puisque j'ai participé à l'élaboration d'une partie des tableaux, je peux essayer de revenir sur l'explication. Je ne suis pas sûre, au final, en formalisant les choses, en nous écoutant les uns les autres présenter cette affaire, que je ferais une distinction entre polyvalence théorique et polyvalence réelle. Je vais vous raconter comment cela s'est créé. L'idée, c'était de fusionner des outils RH disponibles, relatifs à l'âge, à l'ancienneté, l'année de départ à la retraite, etc., avec des données qui étaient présentes dans la tête des managers de proximité, mais qui n'étaient pas formalisées, autour de qui savait tenir tel poste. On a même reconstitué la notion de poste de travail, parce que, dans la tête des managers de proximité, ce n'était même pas une représentation par poste mais par unité fonctionnelle de production.

On a d'abord fait ce travail avec les managers de proximité. Alors, le premier tableau qui a été appelé polyvalence théorique, ce sont les produits de la formation – on peut dire cela comme ça. C'est-à-dire : après formation, on a tel opérateur ou tel pupitreur qui a eu un certificat validé pour pouvoir tenir tel type de poste. Et puis ensuite, il y a, ce que disait Karine, la mise en musique de ces tableaux. Concrètement, on mobilise qui pour tenir quel poste ? Et ça veut dire que le management de proximité doit être certain que cet opérateur ou ce pupitreur est opérationnel immédiatement. Cela veut dire qu'il a pratiqué ce poste assez régulièrement, et c'est sûr qu'il va pouvoir tenir ce poste tout de suite. Par ailleurs, la polyvalence théorique est une polyvalence individuelle ; la polyvalence réelle, elle, est très dépendante de la composition des collectifs, et de l'ensemble des compétences disponibles à un moment donné dans une vacation. Et ça fait la différence. C'est-à-dire que si je dois prendre monsieur untel pour le mettre sur ce poste-là, qui va tenir son poste à lui ? Et donc, ça veut dire, que j'ai monsieur X qui va pouvoir glisser de son poste sur celui-ci, etc. Ce sont des jeux de recomposition des équipes. Et que cette polyvalence théorique dépend des compétences mobilisables à un moment donné dans une équipe. Ce que représente le deuxième tableau. Là, on voit que c'est beaucoup plus difficile de pouvoir anticiper les choses, qu'il ne suffit pas d'un premier tableau de polyvalence pour pouvoir comprendre comment les régulations, à chaud, se mettent en œuvre au quotidien au sein des vacations. C'est pour cela que nous avons fait la distinction entre les deux niveaux. Vous voyez aussi que cette gestion des effectifs et des compétences devient presque un poste à plein temps du point de vue du management de proximité, et avec des chefs opérateurs qui ne sont plus présents dans la salle de contrôle. Les chefs opérateurs sont à l'extérieur pour assurer la sécurité notamment auprès des nouveaux. Ce sont leurs adjoints qui gèrent – qui tiennent leur fonction de chef opérateur – mais cette fonction de chef opérateur est largement occupée par la gestion des effectifs telle que vous avez pu la voir. Du coup, les régulations concrètes de travail au niveau de la production sont reportées sur le niveau d'en dessous.

Annie Jolivet : dans les pistes d'amélioration, tu parlais de la mutualisation dans la structure de formation, etc., et je me demandais : est-ce qu'il est prévu que se mutualise ce qui a été appris par les nouveaux ou par les raffineurs s'ils font la même chose... sur leur petit carnet, les questions qu'ils posent, chacun est en position différente. Est-ce qu'à un moment donné ils mutualisent tout ça, en disant, voilà tout ce qu'on a appris, voilà les choses qui restent encore un peu floues ? Et puis,

est-ce qu'il y a un moment où on confronte ça avec ce qui a été appris et ce que les chefs opérateurs ont voulu faire passer au moment des débriefings ?

Karine Chassaing : je n'ai pas forcément la réponse... on a laissé des pistes quand on a fini l'intervention. Alors, je ne sais pas si Corinne a eu des informations depuis... Il y avait une demande forte au sein du THC. Nous avons orienté l'idée de structurer la formation, mais après ils ont collaboré avec le responsable du centre de formation qui est sur le site, et qui est l'ancien manager du THC. Donc, il connaît très bien, il est très proche de la problématique des productions. Ils ont travaillé ensemble à l'élaboration et à la structuration de cette formation. Je ne sais pas concrètement, aussi précisément, je n'ai pas la réponse. Je ne sais pas si Corinne l'a... Mais, moi, je n'ai pas l'information.

Corinne Gaudart : il y avait très peu de traces écrites. Il y avait beaucoup de données qui étaient associées à la formation théorique, mais sur la formation de terrain qui se faisait au fil de l'eau il y avait peu de traces, et beaucoup de diversités de pratiques d'encadrement. Alors la question de la diversité par principe ne pose pas de problème. C'est ce qu'on peut en faire : est-ce qu'on a du temps pour prendre trois pas de recul par rapport à cette diversité ? Il n'y avait aucune formalisation. Donc, là, l'idée était bien de retirer le personnel expérimenté de la production pour les dédier entièrement à la formation, et qu'ils aient le temps de se parler entre eux et formaliser les choses. Mais ça, nous ne l'avons pas vu puisque c'est une des sorties de l'intervention.

Christine Vidal-Gomel (Université Paris VIII) : j'avais une question sur la polyvalence. J'étais assez intéressée par la critique que faisait un des opérateurs de la polyvalence. Au final, il avait l'air de dire que ça posait des difficultés au quotidien, qu'on n'était pas compétent sur tout. Et par le rapprochement que vous avez fait avec le modèle de Nicole Vézina. Et je me demandais s'il y avait eu l'opportunité de faire quelque chose dans l'entreprise, dans les recommandations. Cela n'a pas été présenté. Mais est-ce qu'il y a eu possibilité de discuter de cela avec eux ? Est-ce qu'il y a un travail là-dessus avec eux ou est-ce que vous n'avez pas pu aborder le sujet ?

Karine Chassaing : je dirais que nous l'avons abordé aux phases de restitution clairement. Je pense qu'ils ont pris cette notion-là. On a parlé du modèle, on a présenté le modèle, on a parlé de ces étapes-là. Et je pense que là où elle prend le plus de forme, c'est dans l'outil de simulation, où ils ont été sensibles à tout cela. Mais, moi, je ne peux pas en dire beaucoup plus.

Corinne Gaudart : vous l'avez certainement noté, c'est un format assez étrange d'intervention. En tout cas, pour nous, c'était une première de dire on arrive en 2008-2009 et on travaille dans le cadre de la fermeture d'un site de production. Nous avons eu pas mal d'interrogations, au début, sur ce qu'on faisait là, pourquoi, etc. On a fini par décider collectivement que cela valait la peine d'être là, parce que la question de fond était essentiellement sur la sécurité, que la question se posait parce que la production et la direction ne se parlaient plus et se jetaient à la figure des arguments de comportements non sécuritaires. D'un côté, la direction accusait les anciens de résister au changement et de ne pas avoir des comportements favorables à la sécurité et, de l'autre côté, il y avait des opérateurs qui disaient : « *mais si nous suivons les transformations organisationnelles que la direction nous propose nous prenons des risques vis-à-vis de la sécurité industrielle* ». Je fais le lien avec ta question sur le fait que nous sommes intervenus dans une situation d'urgence, où on a joué le rôle de faire se reparler la direction et des opérateurs, et de mettre en œuvre des transformations qui visaient à tenir, à former et à travailler en sécurité jusqu'en 2013. C'est vrai, je ne crois pas qu'on ait mis en place des réflexions au long cours sur ce que signifie très concrètement la polyvalence. Ce qu'on a essayé de faire, à notre niveau, c'est de tenter de réinjecter de la marge de manœuvre pour que ça aille un peu moins vite, et que ce centre de production ne soit plus le seul responsable, au quotidien, de la formation et de la sécurité des nouveaux. Si je réfléchis, si je fais trois pas de recul par rapport à ce qu'on a fait, alors, ce genre de question n'a pas été entièrement traité. Par contre, on a simplement dit : peut-être qu'au quotidien cela ne doit pas aller aussi vite que ce que la direction souhaiterait qu'il se passe.

François Bizais (consultant Fafsea) : là, vous avez traité d'un site, avec des compétences pour le site de production, mais vous avez aussi évoqué des questions de mobilité, etc. Est-ce que vous avez travaillé sur la notion de compétences transférables, c'est-à-dire les compétences qui vont pouvoir être transférées dans les autres situations où les salariés en question vont être mobilisés éventuellement ?

Corinne Gaudart : on a un petit peu travaillé là-dessus. Alors c'est le seul site sur le territoire métropolitain avec du gaz à base de soufre. Moi, je ne suis pas une spécialiste. Mais l'entreprise, le groupe a quelques autres sites d'exploitation, ailleurs, à l'étranger, où il y a la présence de soufre, mais c'est vraiment une autre spécificité. Ce qui veut dire, et c'est aussi une particularité des sites, je pense, aussi que cela explique pourquoi, entre autres, ces opérateurs restaient quasiment toute leur carrière sur le site, c'est qu'ils ont vraiment construit leur carrière et leur savoir-faire spécifique autour du gaz à base de soufre. Donc il y avait ces spécificités-là. Et, à un moment donné, on a discuté avec la direction, on leur a dit : « *c'est dommage, parce que vous avez ici des opérateurs qui sont très expérimentés par rapport à ce gaz, et, en 2013, ça va disparaître, puisqu'on va fermer le site. Alors, qu'est-ce que vont devenir ces compétences sur le gaz soufré ?* » C'est une question que nous avons jetée, en l'air, comme ça, au début de l'intervention. On voyait que ça n'accrochait pas plus que ça au niveau de la direction. Et puis, cela a fait quand même un petit peu son chemin. C'est-à-dire qu'il y a eu deux référents au gaz soufré qui ont été choisis au niveau du site de production pour devenir des formateurs référents au niveau du groupe, qui ont sorti ces compétences spécifiques pour pouvoir être les référents, pour être en possibilité de transmettre ailleurs, mais nous n'en savons pas plus. Nous avons lancé cette piste-là.

Serge Volkoff : j'ai deux questions. La première va dans le prolongement de la question de François Bizais à l'instant, et c'est dans votre deuxième piste d'actions (si je me souviens bien) autour de l'identification des compétences requises. Je dis de mémoire ce que j'ai vu comme intertitre sur une diapo... mais, compte tenu du début de ton exposé, Karine, au fond ce sont les compétences requises pour quoi ? Parce que si on comprend bien, il y a au moins trois niveaux, et on n'est pas sûr qu'ils soient si identiques que ça les uns aux autres. Il y a un niveau logique de métier, donc compétences requises pour être très bon en production ; il y en a un deuxième qui était, à la partie droite d'une diapo du début, qui était *Safety First*, dans les compétences requises pour être très bon en sécurité, et à la limite en production... Enfin, je comprends ça comme ça : si le volume de gaz produit est un peu plus lent, qu'il y a un peu moins de masse de produit que les jours précédents ou les semaines précédentes, ce n'est pas si grave que ça. Alors, on imagine bien que de ce point de vue-là, déjà ça fait deux types de compétences (peut-être ? Je n'en sais rien...) d'être complètement dans la production, complètement dans la sécurité comme priorité. Plus, ce que vient de dire François, c'est-à-dire que, pour les gens qui sont là, ce qui est important c'est qu'ils acquièrent des compétences qui vont leur servir ailleurs. Donc, finalement, est-ce qu'il s'agit de tenir les trois ? Est-ce qu'il s'agit de prioriser un peu l'un ou l'autre ? Est-ce que, selon les situations, il y a différents formateurs, différents chefs opérateurs et différents nouveaux qui inscrivent les mêmes priorités dans ce qu'on appelle les compétences requises ?

Ma deuxième question est beaucoup plus brève, et d'un autre ordre. Si je me souviens du déroulement de cette étude, il y a eu quand même deux temps. Une étude puis un temps, puis une deuxième partie d'étude et, entre les deux temps (toujours si je me souviens bien), il y a eu une négociation sociale, ou quelque chose comme ça, qui a inscrit dans le protocole d'accord qui était jugé essentiel par les représentants des salariés (toujours, si je ne déforme pas) que l'étude reprenne... en gros, que vous reveniez. C'était une espèce de condition à la signature de l'accord que cette étude se poursuive, qu'elle ne soit pas laissée en plan. On imagine bien, pour ces représentants des salariés (j'imagine que c'étaient des anciens, j'ai peut-être tort...), qu'il était très important que cette étude aboutisse avec des pistes de recommandations et des choses précises à dire. Est-ce que vous avez compris pourquoi c'était si important que ça ?

Corinne Gaudart : je peux répondre à ta deuxième question. C'est encore plus compliqué que ça... Il y avait la direction et les syndicats en face à face, dans des relations extrêmement tendues...

Comme tu le soulignes, les syndicats étaient constitués d'anciens et avaient des revendications qui étaient très orientées sur la question de l'emploi, notamment du maintien d'un certain nombre d'avantages sociaux liés à l'emploi avec cette frontière autour de 2013. Au final, ils étaient assez peu préoccupés par des questions de travail et des conditions de travail. Puis, la troisième entité, c'est THC qui se débrouillait au quotidien comme il pouvait, et finissait par ne plus parler du tout à la direction. C'est allé jusqu'à des grèves, c'est-à-dire que, quand les premiers pupitreurs du groupe sont arrivés, le *Bunker* (comme on l'appelle), la salle de contrôle était fermée. Donc, ils n'ont pas eu accès à la salle de contrôle avec des jours de grève, etc. On avait, on peut dire ça comme ça, trois types d'acteurs qui ne se parlaient plus du tout. La direction a fait appel à nous. Quand les syndicats ont vu apparaître les « consultants » entre guillemets de la direction, ils ont été très méfiants sur ce qu'on pouvait bien faire dans cette affaire-là. Et nous, très méfiants vis-à-vis de la direction, on leur a dit : « *si vous restez sur une position de résistance au changement, on ne pourra rien faire pour vous* ». C'était assez tendu. Rapidement, la direction a proposé que notre intervention se fasse dans un accord GPEC paritaire. Du coup, nos résultats étaient toujours rendus dans des réunions plénières avec les représentants des syndicats et de la direction, ce qui a permis d'assouplir les choses. On nous a testés avant de nous envoyer là où c'était assez brûlant. C'est-à-dire qu'on nous a d'abord envoyés dans une autre partie du site de production (je ne vais pas entrer dans les détails), il y avait à peu près les mêmes enjeux qui se posaient mais de manière un peu moins tendue. On nous a dit : « *allez voir ce qui se passe, et puis si on voit que vous faites des choses intéressantes, et que vous n'êtes pas que pour la direction, alors on vous ouvrira les portes là où ça se passe plus difficilement* ». Cela s'est fait avec ces étapes-là. Et pour la toute petite histoire, ce qu'on a su quasiment un an après, c'est que dans les diapos de restitution on avait marqué – quelque chose d'assez classique, mais qui était particulièrement vrai ici – c'était la question du problème de la reconnaissance de l'effort que les anciens fournissaient autour de l'accueil des nouveaux, de l'investissement, etc. Et, une fois que nous sommes partis, les syndicats sont revenus voir la direction en disant : « *vous avez vu, les ergonomes ont marqué – « reconnaissance ». Donc, nous, on veut une reconnaissance financière* ». De ce fait, la secrétaire générale est montée au groupe, pour aller négocier une enveloppe budgétaire. Au final, non seulement THC a eu une augmentation de salaire, mais, comme le site a vu qu'ils avaient eu une augmentation de salaire, tout le monde en a demandé une, et tout le monde a eu une augmentation de salaire. Ce qui s'est traduit par une tension, un moment délicat, pour la direction du site qui s'est fait remonter les bretelles par le groupe sur cette affaire. Après, pour les compétences requises, je ne suis pas sûre d'avoir compris ce que tu voulais dire...

Karine Chassaing : pour moi, l'identification des compétences requises, ce sont les compétences qui se sont développées en situation. Je pense qu'elles sont intimement liées. Que ce soit en termes de production ou de sécurité, elles tiennent les deux logiques. Après, nous n'avons pas accompagné la mise en place de la structure. Pour moi, la compétence tient la sécurité et la production en même temps. Il n'y a pas, d'un côté, des compétences pour produire et, d'un autre côté, des compétences pour la sécurité...

Corinne Gaudart : Comme le disait Karine, ils sont dans des logiques professionnelles un peu différentes. C'est-à-dire que la logique historique du site, c'est la production à tout prix parce qu'ils ont construit leur compétence là-dessus : on fournissait du gaz pour tous les Français, etc. Donc, il fallait absolument produire, et s'il y avait des problèmes de sécurité, évidemment, il fallait faire face à la question de la sécurité, mais il fallait maintenir la production et redémarrer au plus tôt.

Aujourd'hui, la direction, leur dit : « *... on s'en fiche de la production, ce n'est pas le problème. Le problème, c'est la sécurité...* ». Donc, on leur donne des consignes contradictoires, par rapport à leur culture de métier, qui est de dire : « *il y a le moindre souci vous arrêtez, ce n'est pas grave... Ce qui compte, c'est qu'on termine, qu'on boucle sans qu'il y ait un problème de sécurité* ». Donc, quoi qu'il en soit il y a quand même des logiques entre production et sécurité qui se posent, et, à mon avis, qui n'ont pas été résolues, mais nous ne sommes pas allés jusque-là dans l'intervention. On a réussi à dire qu'il faut dégager quelques personnes supplémentaires, établir un dispositif de

formation qui ne soit pas complètement raccroché et dépendant du dispositif de production. Nous ne sommes pas allés beaucoup plus loin.

Serge Volkoff : oui, c'est ça mon interrogation. Ces gens qui enseignent le *Safety First*, c'est ça qu'on leur demande – dans le contexte que Corinne vient de rappeler –, ont passé les trente ans précédents à des arbitrages où il y avait sûrement de la *Safety* aussi, mais, où, il y avait des objectifs de production assez forts. Donc, d'une certaine manière, est-ce que cela signifie qu'on attend d'eux qu'ils enseignent quelque chose d'assez différent par rapport à ce qu'ils ont fait pendant le plus gros de leur vie professionnelle ? C'était ça, ma question.

Corinne Gaudart : ils enseignent le *Safety First*, cela fait partie de leur savoir-faire, je ne sais pas exactement répondre à ta question. Mais, quoi qu'il en soit, eux, sur le terrain, en dehors même de la question du *Safety First* ou pas « *First* », se posait la question de : pour pouvoir travailler en sécurité, il faut un certain nombre de conditions, et les conditions ne sont pas données par la direction. Ce qu'elle nous propose de notre point de vue ne permet pas de travailler en sécurité, notamment sur la question du temps de formation, qui était le nœud de la guerre, où la direction disait : « ... ça suffit six mois pour former les cadets, les pupitreurs n'ont pas besoin de passer sur le terrain parce qu'ils ont déjà une expérience de technicien, et c'est pour cela qu'on les embauche et pas pour leur compétence à tourner les vannes », et le THC disait : « ... nous, il faut deux ans pour former un opérateur à tourner des vannes et, une fois qu'il aura fait ça, il pourra peut-être devenir pupitreur... ». C'est là-dessus qu'ils se bagarraient, c'est là-dessus qu'ils ont essayé de faire des compromis, et ce qui leur semblait incontournable de leur point de vue, c'était de dire : non seulement, il y a un vieillissement de la population des opérateurs mais aussi un vieillissement des installations. On est plutôt en train de ne pas vouloir les remplacer, mais de les maintenir parfois avec des bouts de ficelle, pour que cela tienne jusqu'en 2013. Et donc leur dire : le vieillissement des installations, vous ne pouvez l'appréhender qu'en allant sur le terrain. Je pense que les enjeux se sont d'abord situés à ce niveau-là plutôt que dans des discours qui, à mon avis restaient intéressants, mais, qui, à l'horizon de la fermeture de 2013, se jouaient beaucoup moins dans l'urgence. Ce n'était pas cela l'urgence.

Chapitre 9

RÉFLEXIONS DIDACTIQUES SUR LA TRANSMISSION DE GESTES TECHNIQUES PROFESSIONNELS – UN EXEMPLE EN CHIRURGIE

Lucile Vadcard, maître de conférences en Sciences de l'éducation, université de Grenoble 2

Quelques mots de présentation pour situer mon exposé.

J'appartiens au laboratoire des Sciences de l'éducation de Grenoble et travaille en didactique. Je ne suis ni ergonomiste, ni sociologue. Je vais vous présenter un regard didactique sur la transmission de gestes techniques en chirurgie. La chirurgie est un domaine assez vaste et nous nous occuperons uniquement d'orthopédie, c'est-à-dire la chirurgie de tout l'appareillage musculo-squelettique de l'être humain.

Un mot également par rapport au titre du séminaire : « Les arrivants en milieu de travail : accueil, fidélisation, échanges de savoir ». Je traiterai ici du cas des internes, qui sont des arrivants en milieu de travail, certes, mais qui ne sont pas en reconversion. Ce sont des apprentis. Et puis un mot également sur « transmission ». Ce n'est pas un terme qui figure dans le titre du séminaire, et je pensais alors être un peu décalée par rapport au sujet. Or, en fait, tout le monde en parle, depuis le premier exposé. Une telle présence du terme de transmission, alors que ce n'était pas dans l'intitulé, est intéressante. Je vais essayer pour ma part de le définir un peu, ce terme, pour me positionner et répondre tout de suite aux critiques de Claire Tourmen. La « transmission », à mon sens, implique une construction de la part de l'apprenant, ce n'est pas simplement du transfert. Et l'expert, dans ce cadre-là, a un rôle important pour permettre la construction.

Étant donné peut-être la nouveauté de l'approche didactique par rapport aux vôtres, je débiterai par quelques explications sur cette approche. La didactique de manière générale a pour objet d'étudier les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, en ce qu'ils ont de spécifique par rapport au savoir à enseigner. On représente classiquement en didactique, par un triangle, les positions relatives de l'enseignant, de l'élève et du savoir, qui sont des positions dissymétriques. On voit que le rapport au savoir de l'enseignant est plus « épais » que le rapport au savoir de l'élève. Ce système, ce triangle didactique, évolue sous un système de contraintes, en particulier des contraintes institutionnelles : ça pourra être des contraintes temporelles, ça pourra être des contraintes d'ordre prescriptif... On a les programmes nationaux pour ce qui est de la didactique des disciplines scolaires, par exemple. Mais alors qu'il est assez aisé de caractériser la spécificité du savoir en jeu quand on va en classe, de mathématiques par exemple, en didactique de la formation professionnelle on va avoir une difficulté supplémentaire. C'est, d'abord, dans la situation de travail de trouver ce qui est à enseigner, ce qui est objet de la transmission. En quelque sorte, j'ai l'habitude d'utiliser cette expression qui n'est peut-être pas très naturelle : l'objet d'étude en didactique, c'est la projection épistémique de la situation de formation. Une projection au sens mathématique, c'est le fait de projeter selon une direction sur un plan, par exemple un volume, et on se retrouve avec quelque chose de déformé, évidemment. Et c'est de ça que l'on va s'occuper. Le travail que je vais essayer de vous montrer, c'est de comprendre, dans une situation de formation de type compagnonnique – l'internat en chirurgie – quelle forme peut prendre la projection de cette situation selon la transmission des savoirs.

Je prendrai un axe résolument centré sur les gestes techniques. C'est un regard qui va vous sembler précis, et peut-être réducteur par rapport aux préoccupations que j'ai pu entendre depuis le début de

ce séminaire... des préoccupations qui sont larges, qui envisagent les choses dans un ensemble plus vaste que je ne sais le faire. C'est toutefois une réduction indispensable pour envisager une étude didactique de la formation.

Je vais maintenant présenter le contexte de l'étude, en deux parties. La première partie porte sur le domaine, la chirurgie orthopédique, puis on parlera de la formation à ce métier.

La chirurgie orthopédique est la chirurgie du musculo-squelettique et je vais en particulier m'intéresser à la pose d'implants de reconstruction. Il s'agit, en cas de fracture par exemple, de placer une vis pour que les parties osseuses soient maintenues et que la reconstruction naturelle puisse se faire. La chirurgie orthopédique est évidemment plus vaste que cela, mais nous ne regarderons que ce type de gestes. J'aimerais également amener quelques éclairages sur le métier de chirurgien. Souvent un PUPH – c'est-à-dire professeur d'université (PU) et praticien hospitalier (PH) – il a une triple mission : de soin, de recherche et d'enseignement. Ce qui fait que faire le métier de chirurgien, et, là, je reprendrai une expression de Yves Clot, c'est : « le faire dans les deux sens », l'exécuter, le créer aussi, c'est-à-dire le faire évoluer par la recherche, et, le transmettre. Ainsi la fonction tutorale, dont on a vu lors du séminaire qu'elle ne faisait pas partie des missions de certains métiers, fait partie de celles du chirurgien. Elle ne se rajoute pas, elle va de soi : la transmission doit se faire. Elle se déroule selon différentes modalités. D'abord, le chirurgien est un enseignant, puisqu'il est universitaire, il donne donc des cours à la faculté de médecine. Ensuite, au sein du service hospitalier dans lequel il exerce, il a à charge d'accueillir des externes dans le cadre de leur stage, c'est une des phases de la formation, et de s'occuper des internes. Et c'est surtout de cela, la formation des internes, que l'on va parler. Je précise tout de suite que l'on va parler de populations assez réduites. Il n'y a pas de cohortes de quarante internes ! En l'occurrence, le service dans lequel je suis allée accueille chaque semestre environ cinq à six internes, qui sont à plein temps dans le service, ce qui fait qu'il y a, à peu près, autant de chirurgiens en poste que d'internes. Voilà pour les premiers éléments de contexte, sur le métier.

Je vais à présent donner un très bref aperçu historique de la formation chirurgicale. Il est en effet toujours intéressant de regarder comment les choses ont évolué, pour en comprendre l'état actuel. Je ne suis néanmoins pas historienne, et mes propos seront sans aucun doute imparfaits, incomplets. Très rapidement, l'histoire de la chirurgie débute par une transmission filiale – de père en fils –, évolue vers un compagnonnage avant d'en arriver à l'internat au sortir de la Révolution. Le compagnonnage correspond, vous le savez, à la configuration d'un apprenti qui est confié à un maître, et nous retrouvons là les problématiques du choix de son apprenti, dont on a parlé lors des interventions précédentes du séminaire. C'est avec Hippocrate que naissent les premières écoles, c'est-à-dire un enseignement pour plusieurs élèves. Puis, on nous rapporte toute une époque, à partir de Platon, de scission entre médecine et chirurgie, qui m'intéresse particulièrement par rapport aux liens entre théorie et pratique, période au cours de laquelle le médecin est le théoricien et le chirurgien l'empiriste, le technicien. En effet, le chirurgien reste longtemps un « barbier », c'est-à-dire celui qui manipule les instruments coupants et n'a pas sa place dans les instituts de médecine. C'est en 1800, environ, que l'internat réunit les deux branches qui s'étaient scindées et met en place des liens officiels entre théorie médicale et pratique chirurgicale. Ces liens se concrétisent par les disputes, par les dissections qui permettent une confrontation des hypothèses à la pratique. Et encore, longtemps la dissection est pratiquée non pas par le médecin qui commente mais qui ne touche pas, mais par des « techniciens » à ses ordres. Ces liens particuliers entre théorie et pratique sont intéressants. La formation actuelle des chirurgiens est très longue et mêle théorie et pratique dans une alternance qui n'est pas celle qu'on pourrait avoir pour les études d'infirmière par exemple, ou d'autres, où on a pendant quelques années d'études un crescendo école/stages. Pour la chirurgie, les premières années sont assez théoriques, puis l'externat permet de coupler ça avec des stages. Et, en fin de parcours, on a l'internat qui est une immersion dans le service, qui peut durer jusqu'à cinq ans, selon les spécialités chirurgicales. Les dissections et leur rôle de confrontation perdurent pour les étudiants actuels à travers le laboratoire d'anatomie. C'est un lieu où les étudiants peuvent pratiquer la dissection, en dehors du service.

L'internat, qui permet une prise en main progressive des gestes du métier, est parfois assimilé à une période de compagnonnage. Je me suis interrogée sur les convergences et les divergences qui existent entre l'internat actuel et le compagnonnage tel qu'on pouvait l'entendre traditionnellement, et je vais développer quelques-uns de ces points, de manière à éclairer le type de transmission qui est mis en œuvre dans ce métier. Tout d'abord, l'internat de médecine, comme le compagnonnage à ses débuts, est une éducation globale, c'est-à-dire qu'on n'y apprend pas que les gestes techniques, de soins. C'est aussi l'apprentissage d'un métier et de ses codes : arriver à l'heure au bloc opératoire, savoir parler au chef de bloc, aux anesthésistes, savoir gérer des équipes, des plannings, etc. Il y a donc bien une dimension d'éducation globale, et c'est aussi pour cela que l'interne est immergé dans le service. Ensuite, les auteurs qui étudient le compagnonnage indiquent qu'une première étape du compagnonnage est de reconnaître l'autorité du maître. Qu'en est-il à l'hôpital ? Le chef de service s'appelle encore « patron ». Il a, comme dans le compagnonnage traditionnel, le double rôle d'expert et de formateur. Un autre point de convergence avec le compagnonnage traditionnel réside dans le fait que c'est la contingence des situations professionnelles qui donne lieu à la formation, c'est-à-dire que le parcours didactique n'est pas prévu à l'avance : on utilise les situations qui se présentent. Cela questionne, d'un côté, les possibilités de diversifier les situations rencontrées au cours de la formation, et, d'un autre, les possibilités de répétition pour la formation. Du point de vue de la transmission, une grande partie se déroule par l'observation commentée, éventuellement questionnée, et puis par une prise en main progressive. Enfin, même si les internes ne font pas de Tour de France, ils font le « tour des services », c'est-à-dire qu'ils ont obligation de changer de service chaque semestre, et ainsi de rencontrer d'autres spécialités que celle qu'ils ont choisie. Cela participant à la polyvalence et à l'excellence des apprentis, que les compagnons obtenaient par le Tour de France en se confrontant aux techniques d'autres régions pour connaître leur métier, complètement. Pour finir sur les liens de l'internat avec le compagnonnage, les problématiques d'efficacité au travail et de formation cohabitent, avec une primauté de celle d'efficacité lorsque survient une difficulté. On l'a vu à plusieurs reprises pendant ce séminaire : le rôle de l'erreur, la temporalité des situations de formation sont largement questionnés par rapport à des approches plus scolaires de l'apprentissage.

Pour résumer cette approche de l'internat en tant que compagnonnage, et me rapprocher des cadres théoriques que j'utilise dans cette étude, notamment celui proposé par Vergnaud, je dirais que le but en est la construction progressive des schèmes d'activité chez l'apprenti. C'est-à-dire que l'apprenti va petit à petit arriver à coordonner l'action et les concepts, arriver à développer des schèmes.

Si l'on perçoit l'efficacité de l'internat, pour cette construction progressive de l'interne, la question qui nous occupe aujourd'hui est l'évolution du métier lui-même, par rapport à cette modalité de formation. Il y a eu une question là-dessus, hier, par rapport à l'exposé de Jeanne Thébaud, sur les évolutions des métiers, l'évolution des techniques. En chirurgie orthopédique, c'est le cas. Vous connaissez tous, probablement, peut-être que certains d'entre vous l'ont même fréquentée de près, la chirurgie mini-invasive, qui se développe depuis les années 1980, qui permet d'opérer en incisant juste ce qu'il est nécessaire pour laisser passer les instruments. Pensez à l'endoscopie, par exemple. C'est un type de chirurgie qui est très bénéfique pour le patient parce qu'elle réduit considérablement les risques de morbidité, d'infection postopératoire, et qu'elle réduit le temps de récupération des interventions. C'est donc une chirurgie qui se développe assez rapidement.

Mais on le voit sur les deux photos, que je vais commenter, cela fait également évoluer la configuration du bloc opératoire. Sur la photo de gauche (figure 1), vous pouvez imaginer les rapports qui existent entre le chirurgien et l'interne lors d'une chirurgie à foyer ouvert. Tous deux regardent la zone opérée ; interne et chirurgien sont proches l'un de l'autre, ils discutent sur ce qui est en train de se passer, et la prise en main progressive du geste est facilitée du fait qu'il y a des gestes périphériques à effectuer : il faut tenir les écarteurs, il faut tenir un outil pendant que le chirurgien va chercher autre chose, etc.



Figure 1



Figure 2

Sur la photo de droite maintenant, voici la configuration d'une chirurgie percutanée, d'une même opération des vertèbres (figure 2). On reconnaît le patient, toujours là, et on voit le chirurgien tenant un instrument. On remarque également que l'interne est éloigné du chirurgien, qu'il ne regarde plus le patient ni l'instrument, mais les radios qui sont affichées sur les écrans, à gauche de la photo, et qui permettent au chirurgien de contrôler son geste, et que le chirurgien regarde également.

C'est le point sur lequel nous nous sommes interrogés : quelles sont les possibilités de transmission des gestes techniques dans une configuration qui n'est plus la configuration qui était celle qui a donné naissance à l'internat. Revenons plus précisément sur l'évolution du bloc opératoire. On voit qu'il y a désormais deux zones d'intérêt : le patient, mais aussi les radios. La vision de la zone qu'on est en train d'opérer est indirecte, car du patient, sans radio, on ne voit que la peau et la partie externe de l'instrument ; elle est également discontinue, car les radios ne sont pas prises en permanence. En effet, pour minimiser les doses de radiation reçues par le patient, le chirurgien les prend au fur et à mesure de l'intervention, à certains moments, pour contrôler la progression des instruments. Et la vision de la zone opérée est délocalisée, puisque qu'on doit se détourner du patient pour regarder la radio. Un extrait de film pris à l'oculomètre vous montrerait les mouvements oculaires d'allers et retours entre l'instrument et le moniteur de radio qui sont à certains moments de l'ordre de la demi-seconde, quand le chirurgien positionne son outil et contrôle sa position sur les radios. En outre, cette vision qui est déjà indirecte, discontinue, délocalisée, est aussi transformée, au sens mathématique du terme, c'est-à-dire qu'elle subit une projection, car c'est du 3D qui passe en 2D par les radios, et elle subit une rotation, c'est-à-dire qu'il n'y a pas une correspondance directe entre le référentiel du patient et le référentiel de la radio. Enfin, elle subit une réduction, c'est-à-dire que les distances ne sont pas conservées. Par ailleurs, cette chirurgie mini-invasive, percutanée, entraîne un rôle plus important des sensations, des informations proprioceptives. Car, lorsque le chirurgien manipule son outil, il se guide en grande partie grâce aux sensations de résistances qu'il perçoit grâce à son outil. Et ces éléments sont difficilement explicites par le chirurgien, pour l'apprenti.

Un autre effet de l'évolution de la technique chirurgicale de foyer ouvert à percutané, concerne le laboratoire d'anatomie, qui était le lieu de prédilection des étudiants au sortir du bloc opératoire pour aller voir par eux-mêmes, faire comme le maître, ouvrir, regarder, reproduire. Mais, pour reproduire un geste percutané, il faudrait qu'il y ait un appareil de radioscopie, et une zone protégée, ce qui n'est pas le cas. On se trouve ainsi face à une réduction des possibilités de formation pour l'interne. Un dernier élément à pointer est que le grain de précision qu'obtient le chirurgien grâce à ces nouvelles techniques le conduit à opérer des zones qui, jusque-là, n'étaient pas tellement opérables. Ce qui fait que certaines de ces interventions sont tellement délicates, par exemple sur la vertèbre, qu'on laisse moins, voire pas, la main à l'interne. On a une sorte de divergence qui se crée entre les techniques de soins et la formation.

Le questionnement auquel ces constats nous conduisent est alors : y a-t-il encore adéquation entre l'internat comme mode de formation et les techniques percutanées ? L'évolution du métier ne devrait-elle pas conduire à une évolution de la formation ? En particulier, quelle est désormais la place de la compréhension des volumes anatomiques, au regard des transformations que je viens de vous décrire ?

Autre question : quelles sont les possibilités de transmission de ces gestes percutanés au bloc opératoire ? Si je reprends Yves Clot, sur un article un peu récent où il montre (mais c'est montré aussi par d'autres) que l'imitation sans compréhension peut être un obstacle à la genèse de son propre geste par l'apprenti. Finalement, avec ces techniques percutanées où l'on ne voit qu'une partie de ce qui se passe, l'apprenti est tenté d'imiter sans comprendre, et cela peut être un problème au niveau de la formation.

Étude de terrain

Pour répondre à ce questionnement, nous avons fait une étude de terrain, somme toute assez classique au niveau de la démarche : une analyse de la tâche et de l'activité pour comprendre le principe opératoire, et une analyse de l'activité de formation, de la manière dont se déroule la relation didactique au niveau du bloc opératoire, avec une focalisation sur la lecture de ces fameux contrôles radios. Cette étude de terrain a débouché sur la conception et l'évaluation d'une formation complémentaire qui, même si elle est efficace dans une certaine mesure, ne résout pas complètement les problèmes posés par l'évolution de la formation. J'y reviendrai lors de la conclusion. Au niveau des méthodes, nous avons également procédé classiquement : observation des situations au bloc opératoire, verbalisations quand c'est possible, entretiens d'explicitation à partir d'extraits de films, et puis un dispositif inspiré d'une technique que les ergonomes doivent bien connaître, celui de l'information à la demande.

Les interventions que nous avons observées sont de deux types : poses de vis dans le bassin, et injection de ciment dans une vertèbre. Elles sont d'une durée moyenne de trois quarts d'heure. Nous recueillons pour chacune le film de l'intervention, les dialogues et les radios, bien sûr. Le principe opératoire est le même dans les deux cas : on insère à travers la peau (là, je ne vous montre que l'os, il y a le reste autour...) un instrument métallique fin, sans inciser. C'est une broche pour ce qui est du bassin, une tige canulée pour la vertèbre. Pour le bassin, une fois que la broche est dans une position qui convient, le chirurgien va insérer le long de la broche une vis canulée, c'est-à-dire creuse, qu'il positionne de manière à ce que la tête soit plaquée contre l'os. Quand cette vis est bien positionnée, il retire tout simplement la broche ; l'incision cutanée n'est guère plus grosse que la tête de la vis. Dans le cas de la vertèbre, la tige canulée permet d'injecter du ciment qui va consolider la vertèbre lésée. Lorsque le ciment a pris, le chirurgien retire la canule. Les patients n'ont ensuite que quelques points de suture et très peu d'hématomes postopératoires. C'est donc un principe opératoire très bénéfique pour le patient.

Le principe opératoire est basé sur la prise de radios qui permettent de visualiser les instruments, qui sont métalliques, et les parties osseuses. Une des difficultés de ces interventions réside dans le fait que les parties osseuses présentent parfois – la plupart du temps même – des zones étroites, par lesquelles doivent passer les instruments. Par exemple, l'aileron sacré, le pédicule de la vertèbre, sont des zones très étroites. Or, la broche doit strictement rester dans la zone osseuse puisqu'autour de ces zones osseuses, il y a des structures qu'il ne faut pas toucher.

L'enjeu principal est ainsi le guidage par les radios qui va permettre au chirurgien d'avoir une appréhension volumique des parties osseuses, et de se guider. Alors qu'au niveau du principe opératoire, il n'y a pas de difficulté particulière, ce n'est donc pas dans le choix des actions que la difficulté réside mais bien dans le contrôle. C'est une difficulté non négligeable dans la réussite de ces interventions, dont je vais détailler maintenant un peu plus les différentes étapes et les caractéristiques.

Le patient est allongé, sur le ventre ou le dos selon l'intervention. Par des palpations et des radios, le chirurgien va faire une sorte de projection sur la peau, au feutre, de certaines parties anatomiques dont il aura besoin pour se repérer.

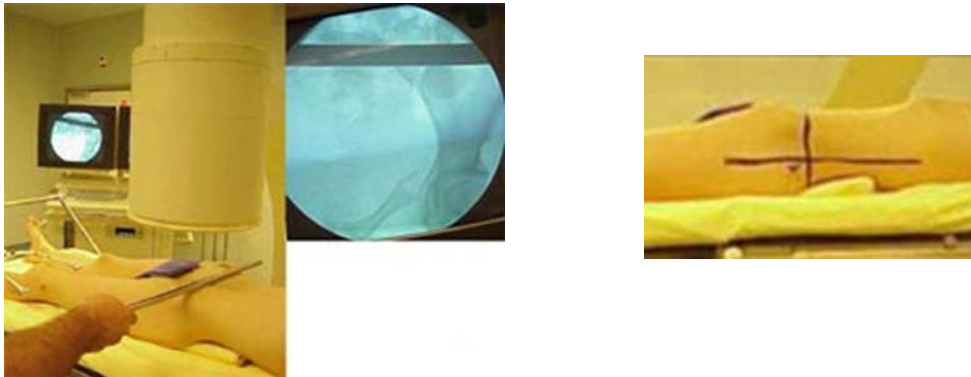


Figure 3 (images tirées de <http://www-sante.ujf-grenoble.fr/SANTE/voeu/visfran/index.htm>)

Par exemple (figure 3), il peut poser une barre métallique sur le patient, prendre une radio et repérer de cette manière par les positions relatives de la barre et du haut du sacrum, où ce dernier se situe. À partir de là, il trace au feutre son repère, ici la position approximative du haut du sacrum. On retrouve chez tous les chirurgiens cette phase de repérage cutané d'une partie des pièces osseuses. Ensuite, c'est l'insertion progressive de l'outil, broche ou tige canulée, et des contrôles qui se font à l'aide de radios et à l'aide des perceptions que le chirurgien ressent. Ces contrôles permettent au chirurgien de décider s'il poursuit la trajectoire, parce qu'elle lui semble être correcte, ou s'il reprend la trajectoire, car elle est mal engagée. Dans ce dernier cas, en général, il insère une autre broche, et la précédente lui sert de référentiel transitoire. Quant aux radios, elles sont de plusieurs sortes, c'est-à-dire que le chirurgien utilise plusieurs incidences. En effet, pour avoir une représentation volumique d'un os, il faut avoir plusieurs plans de projection. Ce que je voulais vous faire comprendre ici, c'est que l'enchaînement des actions menées ne paraît pas si compliqué, puisque finalement on voit le chirurgien enfoncer un instrument, prendre une radio, poursuivre ou recommencer, *etc.* Toute la difficulté de ce geste réside dans le contrôle, c'est-à-dire, se représenter les volumes et les positions relatives des volumes osseux et de son instrument.

On peut considérer cette activité comme une activité de résolution de problèmes, et là, je me référerai à J.F. Richard et au bilan qu'il avait fait de l'étude de ce type d'activité en psychologie cognitive. Une activité de résolution de problèmes, on peut la considérer comme une représentation des buts de l'activité, une discrimination de la situation, des actions et des contrôles. Du point de vue de l'expert, ce qu'on remarque, c'est qu'au niveau de la représentation des buts il y a une approche prédictive, c'est-à-dire qu'il anticipe... Son but, c'est que la reconstruction osseuse se fasse, que la vis soit bien ancrée dans les pièces osseuses, par exemple, pour une fracture, qu'elle permette le maintien des pièces jusqu'à la reconstruction naturelle de l'os. Et il a une approche globale, c'est-à-dire que les critères de réussite pour lui, de cette intervention, prennent en compte énormément de facteurs au cours de l'intervention, des facteurs qui peuvent évoluer ou qui sont fixes en fonction de l'âge du patient, du type de traumatisme, *etc.*

Au contraire, l'interne, quand on le questionne, et au fur et à mesure de notre étude on le remarque, a une approche locale et déterministe des buts. Pour lui, c'est de mettre la broche au bon endroit ; et en plus il a une représentation assez figée du « bon endroit ». Il ne va pas se fier à des critères de validité que l'on trouve chez l'expert, à savoir, par exemple, la broche devrait être perpendiculaire à la fracture parce que la reconstruction sera meilleure, *etc.* L'interne, lui, sait que la broche doit passer à tel endroit, il a des représentations de buts très locaux, sans forcément en connaître la

signification (les propriétés mécaniques, pour l'exemple que je viens de donner). De même, on perçoit une différence entre interne et chirurgien par rapport à la classification de la situation, c'est-à-dire que si les deux – expert et interne – partagent des classes explicites de situations : tel type de traumatismes, tels type de patients, etc., l'expert, lui, a développé (mais il n'y a rien d'exceptionnel à tout ça ; toutes les études sur la situation de résolution de problèmes le montrent), s'est forgé des sous-classes, en prenant des indices dans la situation, indices qui peuvent être stables ou variables au cours de la situation. Il se représente la situation comme faisant partie d'une sous-classe, que lui connaît, sur laquelle il va pouvoir agir, par analogie, par inférence, etc. Richard appelle cela des variables de synthèses qui permettent d'appréhender la situation sans avoir à traiter tous ses éléments, de s'en faire une représentation globale et opératoire.

Au niveau des actions menées, là, on constate que c'est assez similaire entre le chirurgien et l'interne – quand on laisse faire l'interne, évidemment. C'est-à-dire que l'expert aussi procède par tâtonnements. Je n'ai jamais vu un chirurgien ne mettre qu'une seule broche et arriver tout de suite au bon endroit, il y a toujours plusieurs essais. On a besoin au moins d'un premier essai pour se positionner correctement en se servant ensuite de la première broche comme référentiel pour la prochaine. Donc, les boucles d'insertion de la broche/contrôle de la position, et poursuite du geste, elles existent de toute façon et l'expertise n'y changera rien.

En revanche, là où internes et chirurgiens diffèrent largement (et c'est là-dessus que je focaliserai mon attention pour la suite), c'est sur les contrôles. Là où, chez le chirurgien, on a une lecture, une anticipation de tous les contrôles, à la fois radios et perceptions, ce qui lui permet de prolonger mentalement la trajectoire pour savoir si elle va être correcte ou pas, de décider si oui ou non il reprend le trajet, s'il le poursuit... on voit que l'interne a des procédures d'ajustement au coup par coup, qui sont beaucoup plus restreintes. Ce résultat n'est pas étonnant. Mais, si je vais un peu plus loin sur le plan des contrôles, j'aimerais vous expliquer rapidement un problème qui va devenir le nœud de notre étude : la lecture de ces radios. Je vous présente, là (figure 4), une radio telle qu'on peut la voir au bloc opératoire, où l'on voit l'os et la broche insérée.

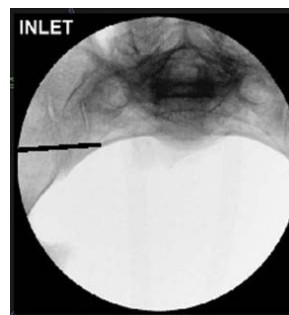


Figure 4

Sur la figure suivante (figure 5), vous retrouvez à gauche une radio de même type, sans la broche, sur laquelle j'ai placé un rond et une étoile. Au milieu, c'est une vue d'un os, sous la même incidence – on constate déjà que les positions respectives du rond et de l'étoile sont respectées mais non pas les distances, comme je l'ai dit tout à l'heure. Et puis, si je me réfère maintenant au patient allongé sur le dos (à droite de la figure), qui est quand même celui sur lequel on agit, voilà ce qui se passe : d'une part, les positions ne sont pas respectées, c'est-à-dire que l'étoile qui était au sud du rond se retrouve au nord-est du rond. Je vous l'ai dit, il y a une transformation, une rotation qui est effectuée entre l'écran de radio et le patient. D'autre part, comme c'est une projection, l'étoile sur la radio correspond à plusieurs positions possibles sur le patient : elle peut être là, là, là ou là sur le patient, ou bien même là. Tant qu'elle est dans l'axe de la radio, elle sera représentée au même endroit sur la radio. D'où la nécessité de coupler plusieurs incidences pour se repérer. Donc, on a des difficultés de lecture de la part de l'interne (dont je parlerai après) puisqu'on a ces

transformations, et une difficulté non négligeable de représentation mentale de la position de son instrument par rapport au volume.



Figure 5

Pour approfondir cette question de la représentation mentale, j'ai étudié les verbalisations, les échanges qu'on peut entendre entre l'expert et l'interne. On remarque qu'ils sont plus orientés sur l'action que sur les contrôles, puisqu'on est sur une problématique d'efficacité de soin au patient, qu'ils portent surtout sur des ajustements : « *fais ci, fais pas ça, etc., il faut faire comme cela* ». Ils sont toujours liés à l'action qui est en train de se dérouler ; ils ne comportent que peu de finalité, d'explication, d'explicitation ; ils sont vraiment inscrits dans une finalité pratique. On comprend très bien pourquoi : il y a un système de contraintes fort, notamment temporelles, et, si l'intervention se met à durer trop, il va falloir prolonger l'anesthésie, ce qui n'est pas souhaitable. Et puis, l'enjeu de la situation est de mener à bien l'intervention le plus vite possible et le plus correctement possible. Mais, ce dont on se rend compte, en analysant les discours experts/internes avec verbalisations consécutives, c'est que finalement l'interne et le chirurgien sont parfois en train de parler sans se comprendre. En quelque sorte, il y a deux référentiels qui coexistent au bloc opératoire : il y a celui de la radio, il y a celui du patient. Voici quelques extraits de dialogues assez représentatifs : l'interne pourra dire d'une broche qu'il a insérée, en regardant la radio : « *elle est trop basse, il faut que je la remonte* » et, en fait, si vous vous référez à mon schéma, cela veut dire, – je suis sur l'étoile et je veux aller au rond –, mais, finalement, s'il la remonte, il va se retrouver encore plus bas – et le chirurgien pourra lui dire : « *elle est trop ventrale, il faut la descendre...* » – en parlant de la même broche. Les deux verbalisations sont presque concomitantes : la radio s'affiche et on se rend compte que l'interne et le chirurgien ne parlent pas dans les mêmes référentiels. Finalement, le chirurgien va ensuite avoir des verbalisations en reprenant la main, du type : « *non, ce n'est pas dans ce plan-là, qu'il faut corriger, c'est dans le plan du récepteur, etc.* » Donc, des ajustements *ad hoc* au fur et à mesure de l'activité. On se rend compte, de manière évidente, qu'il y a des niveaux différents de conceptualisation de ces rapports entre radio et corps.

Alors, nous avons essayé d'aller un peu plus loin en mettant en place une étude complémentaire de type « technique d'information à la demande ». Très rapidement, de quoi s'agissait-il ? On voulait comprendre sur quels critères le chirurgien se base pour décider ou non de la validité de trajectoire, et on voulait également regarder comment l'interne gère ça aussi. L'étude a été menée sur trois experts et cinq internes confrontés à douze radios que j'avais faites, spécifiquement pour l'étude, sur un os artificiel auquel on a créé deux lésions : fracture ou disjonction. On a également considéré trois niveaux d'engagement, c'est-à-dire que la broche est soit juste impactée, soit à mi-course, soit en position finale, et le tout couplé à deux validités, c'est-à-dire : soit un trajet correct, soit un trajet incorrect (donc douze radios = deux lésions X trois niveaux d'engagement X deux validités, voir figure 6 pour un exemple). Ensuite, on cache cette radio sous une matrice de ce type-là et on demande au sujet de décocher, en cliquant dessus, le nombre nécessaire et suffisant de cases pour décider de la validité de la trajectoire (figure 7). C'est l'adaptation d'un protocole classique où l'information n'est pas laissée libre pour le sujet, mais c'est l'opérateur qui la lui fournit petit à

petit, à la demande. En l'occurrence, là, il décoche les cases. Au début de la passation, une image en indice apparaît quelques millisecondes pour donner un aperçu global de là où se situe la broche. Puis elle disparaît et les sujets décochent en verbalisant, en nous expliquant : « là, je vois telle partie, donc je peux décider, etc. ».



Figure 6

| | | | | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| A1 | B1 | C1 | D1 | E1 | F1 | G1 | H1 | I1 | J1 | K1 | L1 |
| A2 | B2 | C2 | D2 | E2 | F2 | G2 | H2 | I2 | J2 | K2 | L2 |
| A3 | B3 | C3 | D3 | E3 | F3 | G3 | H3 | I3 | J3 | K3 | L3 |
| A4 | B4 | C4 | D4 | E4 | F4 | G4 | H4 | I4 | J4 | K4 | L4 |
| A5 | B5 | C5 | D5 | E5 | F5 | G5 | H5 | I5 | J5 | K5 | L5 |
| A6 | B6 | C6 | D6 | E6 | F6 | G6 | H6 | I6 | J6 | K6 | L6 |
| A7 | B7 | C7 | D7 | E7 | F7 | G7 | H7 | I7 | J7 | K7 | L7 |
| A8 | B8 | C8 | D8 | E8 | F8 | G8 | H8 | I8 | J8 | K8 | L8 |
| A9 | B9 | C9 | D9 | E9 | F9 | G9 | H9 | I9 | J9 | K9 | L9 |
| A10 | B10 | C10 | D10 | E10 | F10 | G10 | H10 | I10 | J10 | K10 | L10 |
| A11 | B11 | C11 | D11 | E11 | F11 | G11 | H11 | I11 | J11 | K11 | L11 |
| A12 | B12 | C12 | D12 | E12 | F12 | G12 | H12 | I12 | J12 | K12 | L12 |

Image à traiter :
C:\Documents and Settings\...
Taille de la matrice :
Ligne x Colonne en nombre de cases voulus
(se régler à pour une matrice A6, max(6))
12
Afficher la matrice
Fin de l'exercice & Exportation
Recommencer l'exercice

Consigne : « Décochez le nombre nécessaire et suffisant de cases pour décider de la validité de la trajectoire engagée »

Figure 7

Je vous donne quelques résultats qui confirment un peu les hypothèses qu'on avait commencé à émettre : l'interne se focalise uniquement sur la zone qui est lésée, la fracture ou la disjonction, alors que l'expert va chercher à voir des zones périphériques autour de la broche. On constate également que l'expert prend des risques, c'est-à-dire qu'il va dire : « je considère cette trajectoire valide... je pourrais la considérer valide... il faudrait un autre contrôle, mais, pour l'instant, je ne peux pas l'invalider, etc. ». Il semble qu'il ait une vision d'ensemble de la situation. Alors que, chez l'interne, on observe une prédominance de rejets ; c'est-à-dire que, si la broche n'est pas exactement là où il pense qu'elle doit être, il va la déclarer incorrecte. Cette étude complémentaire nous a donc apporté des éléments sur la compréhension des critères de contrôle au niveau de l'expertise. De plus, elle permet d'illustrer les niveaux de conceptualisations différents chez l'expert et le novice : l'expert a une représentation fonctionnelle de la situation plus étendue que celle du novice.

Ce qu'il est intéressant de noter à ce point de l'exposé, que je livre alors comme une conclusion intermédiaire, c'est le fait que c'est cette correspondance entre radio et corps du patient qui est le nœud de l'activité. Et que, finalement, il n'y a pas de prise en charge explicite de l'apprentissage de cette correspondance au niveau de l'internat tel qu'il est conçu actuellement. On voit bien qu'experts et novices ont des niveaux de conceptualisation différents, je l'ai déjà dit, et, si je m'en explique un peu mieux, je pourrais avancer qu'en quelque sorte pour l'expert le signe, c'est-à-dire le signe perçu au bloc opératoire, la radio, représente bien l'objet. C'est-à-dire qu'il y a une correspondance entre les deux, et que cette correspondance est comprise, de ce fait elle devient opératoire pour l'action, c'est-à-dire qu'il peut s'en servir pour agir. Alors que l'interne, qui est conscient qu'il y a bien un lien entre la radio et le patient, évidemment, n'a pas encore construit cette compréhension de la correspondance.

J'en arrive à la dernière partie de mon exposé, qui traite de la conception d'un outil de formation dont l'objectif, je le précise bien, est uniquement d'aider à la construction de cette correspondance entre radio et volume anatomique, que les interventions percutanées ne permettent que peu, du fait de la vision indirecte des parties osseuses. Du point de vue des contraintes matérielles et institutionnelles, il était indispensable de concevoir une formation qui ne modifierait pas l'organisation du service, c'est-à-dire : pas de temps dégagé, ni du côté des chirurgiens ni du côté des internes. C'est en partie pour cela que l'on s'est dirigés vers la conception d'un logiciel : un logiciel on peut le mettre en ligne (il y est, d'ailleurs), c'est un environnement sécurisé, l'erreur est possible, etc.

J'en arrive à la conception du logiciel. Au niveau des actions qu'il doit permettre : il faut juste pouvoir positionner une broche, l'enfoncer, et puis prendre les radios. Au niveau des contrôles, il faut pouvoir afficher ces radios, évidemment. Dans un premier temps, tant pis, on va laisser le contrôle perceptif, les résistances des différentes parties osseuses, etc. Ce qui fait qu'on va déboucher sur quelque chose d'assez léger. Léger ne voulant pas dire pas réfléchi.

Je me permets ici une parenthèse, avant de vous montrer le logiciel en question et de terminer sur une évaluation de cette formation : concevoir un logiciel, il ne faut pas croire que cela va de soi. Et là, j'ai une petite revendication à faire : sur un bon nombre de logiciels de formation qui existent, il semble qu'il y ait pas mal de réflexions que l'on s'épargne... Or, ce n'est pas parce qu'on va vers une simulation qu'il faut se dispenser de réfléchir ! Une simulation doit se définir par rapport à l'objectif de formation et par rapport à l'activité qu'on propose au sujet. Et en quelque sorte, là, on est exposé à une tension... les hôpitaux ont tendance à vouloir se munir de simulateurs qui seraient plutôt réalistes : des patients virtuels, des mannequins, par exemple. Alors que, finalement, le réalisme n'assure pas une transposition au sens didactique, au sens de Chevallard, c'est-à-dire que, parfois, il est intéressant, et même bénéfique, de se sortir du réalisme pour avoir un effet plus pertinent du point de vue de la formation. C'est un peu le point de vue que l'on a adopté.

Il y a des auteurs qui proposent pour creuser cette question-là de parler de fidélité et de validité. Les fidélités pouvant être physiques, fonctionnelles, psychologiques et épistémiques, elles caractérisent les liens que la situation de simulation entretient avec la situation de référence, alors que la validité est bien ciblée sur les possibilités de transfert de ce qu'on a appris en simulation par rapport au réel. En fait, le message à faire passer, c'est que la fidélité haute, notamment au niveau physique, c'est-à-dire que ça ressemble « à », n'entraîne pas forcément une validité haute. Vous allez constater, juste après, que du point de vue réalisme physique, là, au moins, nous nous sommes vraiment démarqués, ça ne ressemble pas vraiment à la réalité !

Voilà de quoi il s'agit (figure 8) : le bassin d'un patient allongé sur le dos, avec un repérage cutané tel que je vous l'ai montré tout à l'heure. Très rapidement, je vais vous montrer pourquoi le réalisme n'est pas nécessaire mais ce sur quoi on a focalisé notre attention. L'interne peut effectivement positionner une broche, l'orienter comme il le souhaite et l'enfoncer, tout simplement. Je prends une radio, du type de celle que je vous ai montrée tout à l'heure, où l'on voit ma broche qui est rentrée. Qu'est-ce qui se passe alors ? Ce qui est important dans cet outil, d'abord au niveau des moyens d'action, c'est qu'on peut juste placer, orienter, pousser une broche, et puis prendre des radios. Et, au niveau des contrôles, c'est important, je n'ai que la possibilité de lire les radios, je n'ai rien d'autre comme indice, je n'ai même pas l'indice perceptif. C'est-à-dire que, finalement, l'interne qui se sert de cet outil est obligé de mettre en œuvre une certaine lecture des radios pour corriger son geste. Dans ce cas-là, s'il se disait : « *Tiens, je suis trop haut, donc je baisse ma broche...* » Ici, je vous montre : je vais le faire de manière très exagérée pour qu'on s'en rende compte. Je vais l'enfoncer et reprendre une radio où on se rend compte finalement qu'elle est montée, bien évidemment, car comme je vous l'ai montré tout à l'heure, les référentiels sont différents.

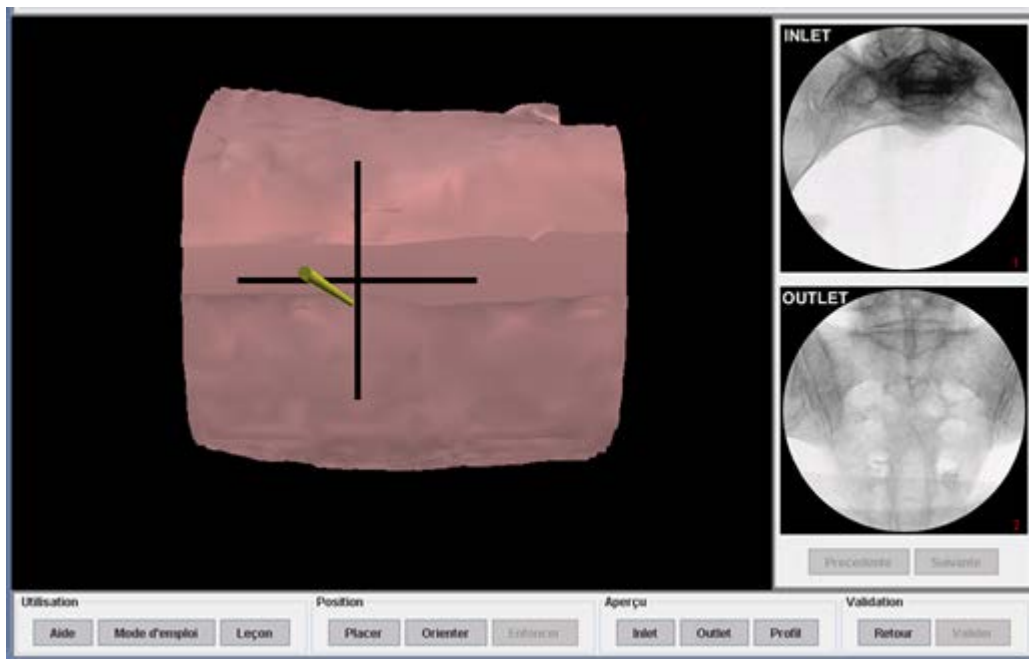


Figure 8

Finalement, on offre là un terrain d'expérimentation possible à l'interne qui va pouvoir, en quelque sorte, confronter son modèle préexistant de correspondance entre radios et corps à un retour, à une rétroaction enfin possible, à une erreur enfin possible, de manière à se confronter au fait que les référentiels ne sont pas les mêmes, et construire petit à petit une coordination, une conceptualisation de cette correspondance entre radios et corps anatomique.

Cette formation complémentaire est en ligne. Nous en avons mené une évaluation, avec le protocole suivant : avec vingt-trois chirurgiens rassemblés pour une école thématique, nous constituons deux groupes, un groupe qui va manipuler sur le logiciel vingt minutes, et un groupe qui a, à la place, un cours théorique sur un corps anatomique. Ensuite, nous les testons : on leur demande de faire ce vissage percutané sur corps anatomique avec un temps contrôlé et on va prendre, comme indicateur (ce n'est peut-être pas le meilleur mais c'est le seul qu'on a trouvé à ce moment-là) le nombre de radios dont ils ont besoin pour positionner leur broche. En ayant l'hypothèse sous-jacente suivante : au plus on prend de radios, au plus il y aura eu d'essais/erreurs. Et, si la conceptualisation a avancé, l'interne aura besoin de moins de radios pour positionner correctement la broche. Les résultats : il se trouve que ça marche, il y a une baisse significative du nombre de radios pour une population, mais pas n'importe laquelle : celle qui est novice, c'est-à-dire qui n'a jamais fait ce geste, ni même assisté un expert mais, par contre, qui connaît bien l'anatomie de cette zone au niveau théorique et qui connaît un peu le protocole opératoire, la prescription.

Conclusion

En conclusion, j'aimerais revenir un peu sur le fond du problème... Si l'étude menée est plutôt propre : on étudie l'activité, on voit qu'il y a un problème, on résout le problème. Finalement, cette question du découplage des évolutions respectives du métier et de la formation n'est pas résolue, puisque le métier évolue vers ces techniques percutanées – et ce n'est pas qu'en orthopédie, c'est pour toute la chirurgie – et que, si l'on en croit cette étude, il y a une problématique d'évolution de la formation qui n'est pas encore prise en charge. Si nous avons participé à résoudre le problème, avec cette formation en ligne, cet apport reste très local. Il faudrait réfléchir aux choses un peu plus globalement. Et puis, une formation complémentaire, c'est bien, mais c'est pour le moment au détriment des temps de repos de l'interne – ce qui n'est pas très bon pour le patient non plus.

Actuellement, et depuis quelques temps déjà, on assiste à un essor de nouvelles technologies au niveau de la formation médicale. Ces dispositifs se développent et vont probablement dans les prochaines années devenir obligatoires à la fois en formation initiale et en formation continue sous la pression des assurances... pour le « recyclage » des chirurgiens, comme cela se fait pour les pilotes de ligne. Et là, je soulève une interrogation importante, je crois. Il va y avoir un passage assez dangereux où la multiplication des logiciels, des simulateurs (et je participe à cet essor) va faire croire dans une certaine mesure qu'on a résolu les problèmes au niveau de la formation. Or, je finirai là-dessus, il faut distinguer l'aspect quantitatif de l'aspect qualitatif : ce n'est pas parce qu'il y a de plus en plus d'outils de formation annexes, que l'on a résolu les problèmes. Ces outils sont-ils adéquats pour la formation ? Quelle est leur validité, c'est-à-dire le transfert possible en situation réelle des apprentissages réalisés ? Moi-même je vous ai présenté une étude de validation. Mais le vissage que j'ai fait faire à ces vingt-trois chirurgiens se déroulait sur corps anatomique, ce n'était pas une situation d'intervention réelle. Il se pose des difficultés spécifiques d'évaluation de la formation en chirurgie, puisqu'il faudrait se remettre sur un vrai patient. Tout cela, ce sont des questions qui ne sont pas résolues et qui restent en suspens par rapport à l'évolution de la formation. C'est ce qui me préoccupe et qui préoccupe une partie des sciences de l'éducation. Voilà. Je vous remercie et tiens à remercier également le Professeur Tonetti du service d'orthopédie-traumatologie du CHU de Grenoble, avec lequel tous ces travaux ont été menés.

Débat avec la salle

Karine Chassaing : je me posais la question, en vous écoutant. Si vous aviez travaillé avec les experts, les chirurgiens, sur le passage des nouvelles technologies du point de vue du développement de leurs gestes... si, évidemment, ils étaient aussi expérimentés avec l'ancienne technique, et du coup ils sont passés au fait de ne plus voir, et, à partir de ce changement-là, comment ils avaient développé la construction du geste ?

Lucile Vadcard : pour comprendre cette évolution, il faut se référer à une des premières diapos sur la triple mission du chirurgien, qui soigne, enseigne, mais cherche aussi. Le chirurgien fait donc évoluer son métier. Ces évolutions techniques ne se sont pas imposées de l'extérieur, c'est le chirurgien lui-même qui les amène, par la recherche. Nous, on fait avancer des domaines en ergonomie, en sciences de l'éducation ou en sociologie. Le chirurgien fait avancer la recherche en chirurgie. En fait, cette évolution, c'est l'évolution du métier qu'il impulse lui-même en disant : « *Tiens ! Regarde, on peut, peut-être, opérer comme cela ; ça serait bien pour le patient..., etc.* ». La technologie aidant, par exemple pour la chirurgie qui utilise des mini caméras, des endoscopes. Dans notre cas, ce sont des prises de radios, ça s'est toujours fait au bloc opératoire, donc il n'y a rien de particulier au niveau technique. Alors les experts pour l'instant (ceux avec lesquels je travaille) ont connu les deux. C'est-à-dire que, pour eux, la compréhension du volume anatomique et des liens avec la radio, elle s'est faite à foyer ouvert. C'est pour cela que l'évolution doit questionner la formation, parce qu'ils n'ont pas conscience de la difficulté qu'il y a, pour les nouveaux internes, de se créer cette compréhension des volumes anatomiques, alors même qu'ils n'ont plus accès à la vision directe des zones osseuses. Il y a un décalage qu'ils ne perçoivent pas.

Karine Chassaing : je me demandais si le fait d'avoir vécu, d'avoir vu et de s'être construit cette représentation de l'intérieur, de comment cela se passe... si ces savoirs-là... le fait de connaître la nouvelle technique, ce n'était pas des éléments qu'ils pouvaient transmettre pour aider les jeunes, alors qu'on ne voit plus... mais, finalement, c'est tacite. Si je comprends bien, c'est qu'ils ne le verbalisent pas...

Lucile Vadcard : non, c'est plutôt ça qui leur permet de gérer ces nouvelles techniques, même de les avoir imaginées. Quelqu'un qui n'aurait pas eu la compréhension de l'anatomie n'aurait pas imaginé opérer de manière percutanée. En fait, parce qu'eux l'avaient fait un peu de manière implicite, ils ne s'étaient pas rendu compte à quel point ils l'avaient construit auparavant.

Corinne Gaudart : vous avez répondu, de fait, de manière un peu partielle aux questions que je me posais. Au final, il y a cette histoire de génération, de technologies qui changent, etc. Mais, au final, les internes y arrivent... dans la formation... Là, vous n'avez vu que des internes qui étaient en phase d'apprentissage... Mais, au final, ils arrivent à mettre en place cette technique, à devenir des futurs chirurgiens à part entière, opérant seuls. Il faudrait arriver à comprendre comment le processus d'apprentissage, sans votre intervention, se passe et quelles sont les difficultés qui sont mises en avant : est-ce que cela est une question de temps ? Une question de risques pour les patients ? J'aimerais comprendre les éléments de contexte à cette affaire-là.

Lucile Vadcard : alors, oui, l'internat est efficace, les internes finissent par en sortir. Après, le chirurgien – jeune diplômé ou ancien – il a une grande autonomie par rapport aux techniques qu'il met en place. C'est-à-dire qu'il y a des chirurgiens qui refusent de faire du percutané, un point c'est tout. Ils n'ont pas envie, ils ne le font pas. Il n'est pas certain que les internes, une fois qu'ils sont diplômés, se mettent à faire tout de suite du percutané. Je n'ai pas de données sur un suivi, je n'ai pas fait d'étude longitudinale (mais je vais le noter). De savoir si des internes, que j'aurais vus, ont eu des difficultés réelles de compréhension de ces correspondances une fois installés, une fois embauchés dans un service, s'ils s'engagent directement dans les chirurgies percutanées, ou ont une

période d'adaptation où ils se remettent en foyer ouvert avant de... Et, effectivement, c'est intéressant. Je ne sais pas, mais je vais essayer de savoir...

Corinne Gaudart : non, mais je viens de comprendre des éléments aussi que je n'avais pas, après coup... mais ils peuvent mettre en place ces techniques ou pas en fonction de leur niveau de maîtrise...

Lucile Vadcard : le chirurgien est responsable de la technique qu'il met en œuvre.

Corinne Gaudart : donc, il y a un risque de voir cette technique évoluer et se pérenniser.

Lucie Vadcard : peut-être, mais je n'ai pas cette vision plus longitudinale, mais... oui, on pourrait presque penser que les internes fassent une pause finalement. Je vais regarder. Si j'ai des éléments, je les intégrerai.

Annie Weill-Fassina : je crois que ce que vous retrouvez là... il y a eu beaucoup d'observations qui ont été faites sur la correspondance de l'image médicale avec le corps. Les premiers problèmes ont été faits dans les années 1960, par Ochanine – c'est un peu vieux –, pour montrer que l'image de scintigraphie ne pouvait pas s'interpréter si on ne connaissait pas l'image de la thyroïde dans ses troubles et dans ses déformations pathologiques. Il y a eu aussi des études sur l'échographie avec le problème des trois dimensions chez les gens qui faisaient l'échographie et qui n'arrivaient pas à se reconstituer une image. Votre essai est assez concluant et va dans ce sens-là, mais il y a beaucoup de parties du corps, il y a beaucoup de sortes de chirurgies. Je pense à la chirurgie de l'appendicite par exemple où il y a des chances qu'ils puissent revenir à la méthode traditionnelle. Quand on fait une coelioscopie sur quelque chose d'intestinal, il faut avoir prévu de revenir à la méthode sanglante, disons. Alors, comment cela se passe ? Je veux dire, il y a des secteurs où les deux se font, où la connaissance du corps, le passage de l'image au corps et au volume est une difficulté majeure si on ne peut pas établir réellement la correspondance. Alors, la simulation, est-ce que c'est suffisant ? Je n'ai pas compris la simulation, c'est une autre image ? Il n'y a pas de corps non plus ?

Lucile Vadcard : non, le corps est représenté de manière très rudimentaire par cette enveloppe rose, que vous avez vue...

Annie Weill-Fassina : il n'y a pas de volume. Donc, on passe d'une image à une autre image...

Lucile Vadcard : non, il n'y a pas de volume. Il y a toujours ce problème de la représentation, certes. La simulation ne suffit pas. Je ne suis pas dans une approche de simulation autonome. La simulation a été prise là comme un complément possible... peut-être un accélérateur, et une aide à la compréhension des volumes uniquement par la possibilité de lecture de radios et de correspondance entre le référentiel, mais externe effectivement du corps, par la vision de la peau et les radios. Quant aux problématiques que vous soulevez de retour à une chirurgie à foyer ouvert en cas de problèmes, c'est le cas en orthopédie comme dans toutes les chirurgies. Et puis, j'ai indiqué que le percutané gagne du terrain au niveau des blocs opératoires, mais le foyer ouvert est parfois requis quand les traumatismes ne permettent pas de mettre le patient dans la bonne position, pour les polytraumatismes par exemple. Tout cela va dans le même sens. C'est pour ça que mes éléments de conclusion apportent un peu de recul par rapport à l'étude. Cet outil complémentaire, il est là, certes. Il sert à quelque chose mais ne résout pas tout. Parce que, finalement, comment pourrait se dérouler cette compréhension, et cette capacité que l'interne va finalement obtenir de se représenter – à la manière de la thyroïde chez Ochanine – les choses différemment, les choses dans une représentation fonctionnelle au lieu d'une représentation plus imagée sortie des livres d'anatomie ?

Agnès Van Daele : je voulais juste reprendre par rapport à l'échange précédent, pas celui qui vient d'avoir lieu avec Annie, mais, l'autre... pour signaler... En tout cas, en Belgique, il y a aujourd'hui dans les hôpitaux de plus en plus une volonté, dans une logique gestionnaire du côté administratif, de standardiser les techniques. Tout à l'heure, vous évoquiez l'autonomie des praticiens. Pour les chirurgiens, probablement que cela reste encore très fort, mais l'autonomie des praticiens par rapport à leur technique... On voit dans les hôpitaux, et c'est une autre évolution organisationnelle,

qu'il y a de plus en plus de standardisation des techniques, d'imposition des techniques dans une logique gestionnaire, et aussi d'interchangeabilité des praticiens. Alors, pour faire face, par exemple, aux absences des soignants, pour qu'ils soient beaucoup plus interchangeables, il y a cette imposition des techniques. Donc là, s'ils ne l'ont pas bien appris, ils n'auront pas nécessairement la possibilité de ne pas l'appliquer, ils devront l'appliquer de plus en plus. En tout cas, c'est ce qui se passe en Belgique, je suppose qu'en France...

Lucile Vadcard : dans quel corps de métier ?

Agnès Van Daele : les anesthésistes par exemple. De plus en plus, on leur impose leur technique d'anesthésie, peut-être que les neurochirurgiens sont encore un peu épargnés... cette autonomie dans le choix des techniques, du point de vue organisationnel, est de plus en plus remise en question.

Claudine Ligier (je prépare un master de sociologie ; de profession, je suis cadre de santé et directrice de l'établissement) : il y a une notion très importante dans la chirurgie qu'on n'a pas évoquée, et pour répondre au questionnement de la dame, c'est la notion : bénéfique/risque. Lorsque la chirurgie percutanée n'est pas réussie, c'est vrai, on peut revenir à l'ouverture, ça s'appelle « ciel ouvert ». Et cette notion-là est omniprésente, à l'heure qu'il est, parce que, avant d'opérer un patient, il faut que le chirurgien présente, explique la technique de chirurgie. Il faut que le chirurgien explique la notion bénéfique/risque, et le patient doit signer un protocole d'accord, ça s'appelle « consentement éclairé ». Il faut que le patient comprenne bien ce qu'il va subir comme opération. Je vous donne un exemple : vous faites une chirurgie par coelioscopie de la vésicule, il faut que le chirurgien maîtrise parfaitement la technique, parce que, si cela foire, c'est la péritonite, et c'est très très grave, la chirurgie de la vésicule par coelioscopie. Il faut vraiment que le chirurgien ait une grande expérience. L'orthopédie, j'y ai fait une bonne partie de ma carrière. J'ai eu affaire avec des grands comme les frères Judet, ce sont des gens qui ont inventé les prothèses, et c'est vrai que maintenant avec l'évolution des techniques d'une part, et les logiques gestionnaires – comme la dame vient de l'expliquer – un chirurgien n'est plus libre maintenant. Il faut qu'il réponde de la durée de l'opération, c'est-à-dire par exemple une prothèse... vous aviez des chirurgiens qui mettaient une demi-heure pour l'ouverture/fermeture pour éviter l'infection. Mais vous aviez des chirurgiens qui ne maîtrisaient pas trop qui mettaient même trois heures pour opérer une prothèse de hanche, par exemple. Et la technique de l'anesthésiste a évolué également. Vous avez des médecins anesthésistes qui évaluent le sommeil pendant l'anesthésie. Vous avez des patients qui se réveillent après une prothèse de hanche ou une prothèse du genou, les gens sont frais comme une rose. Mais vous avez d'autres médecins anesthésistes qui mettent une dose inimaginable, et votre patient ronfle pendant trois heures après l'opération, c'est-à-dire que, pour des chirurgies ambulatoires, pour des orteils, des choses comme cela, une fois qu'ils sont dans la salle ils s'endorment encore. Donc, vous voyez la technique, c'est important, et maintenant je crois qu'un chirurgien doit répondre à plein de logiques, ce n'est pas évident.

Lucile Vadcard : j'entends bien les évolutions que vous signalez. Je pense que, pour le service dans lequel j'ai observé pendant des années, ça reste au niveau de la prescription, mais on sait bien qu'il y a un écart entre prescrit et activité réelle. Les ergonomes le savent bien. Je n'ai pas perçu – même si mon regard est peut-être trop focalisé sur les apprentissages techniques – je n'ai pas du tout perçu cette évolution, mais j'imagine bien qu'elle plane et que peut-être cela va influencer sur la suite.

Dominique Cau-Bareille : je voulais te demander si tu avais analysé comment se situait cet internat par rapport aux différents stages qu'ils ont à faire globalement, tu as dit tout à l'heure : « ils vont dans différents services ». Parce que je me disais, ton expérimentation... et surtout ce qui permet de construire en termes de compétences, de représentations. Donc, cette expérimentation... me paraissait pouvoir aider les jeunes qui iraient dans d'autres services, y compris la chirurgie cardiaque, où autre, etc., pourrait les aider à entrer plus vite dans le métier ? Je me suis demandé si, à un niveau plus macroscopique, tu avais pu analyser comment le fait d'introduire, par exemple, la

chirurgie orthopédique en début de cycle d'internat pouvait être quelque chose d'intéressant pour faciliter des acquisitions ultérieures ?

Lucile Vadcard : la réponse va être la même que pour Corinne. Non. Mais j'apprécie beaucoup vos réflexions qui me donnent un regard plus macro que ce que j'ai, et qui le complètent. Mais, non, je n'ai pas regardé ça. Les semestres d'internat sont imposés : si on a choisi la spécialité orthopédie, on va en passer trois en orthopédie et le reste ailleurs. Si on a choisi autre chose, on ne viendra qu'un semestre. Je ne sais pas qui a la main sur la progression. En revanche, je partage cette idée que le développement d'une capacité de correspondance entre le 2D et le 3D, qui n'est pas spécifique de l'orthopédie, est intéressant dans toutes les chirurgies et même dans d'autres branches de métiers, j'imagine. C'est intéressant de se poser la question d'un développement peut-être en amont de ce type de capacité qui permettrait à l'interne d'appréhender tous ces semestres. J'entends et je note, cela m'intéresse. Mais je ne te réponds pas, je n'ai pas d'éléments.

Annie Jolivet : tout à l'heure, on parlait des compétences transférables, spécifiques... dans ce cas-là, l'espèce de vision en 3D du corps, la lecture de l'image, etc., c'est quelque chose qui n'est pas spécifique à la chirurgie, ça se retrouve dans d'autres métiers. Alors est-ce que, du coup, on ne pourrait pas envisager d'en faire pratiquement un enseignement théorique, mais, en amont, avant d'arriver sur cette partie-là où on est confronté à la réalité des organes, des os, etc. Mais c'est quelque chose qu'on trouve dans des métiers artistiques, c'est quelque chose qu'on trouve dans des métiers d'ingénieurs... Où on a le même problème d'intégration du corps, de ses différentes parties, de ces liaisons, de la vision en 3D. Est-ce qu'il y a un outil ?

Lucile Vadcard : pas à ma connaissance, mais je suis d'accord, et cela rejoint la remarque de Dominique, je pense. Il y a de nombreux métiers où cela serait utile. Dans nos projets en cours, nous étudions le compagnonnage dans des métiers artisanaux. Et je pense, en particulier, qu'il peut y avoir des problématiques de représentation en volume qui sont largement partagées, et l'idée est de voir si les phénomènes sont similaires. Un petit peu aussi par provocation pour regarder si cette formation du chirurgien, qui est assez élitiste, ne serait pas, sur certains aspects, très similaire à des formations artisanales, donc censées être de bas niveau de qualification. Ces problématiques-là sont partagées par certains corps de métiers, et ça rejoint votre idée d'une prise en charge explicite et peut-être en amont, de ces phénomènes de représentation mentale, alors qu'ils sont considérés comme allant de soi, peu pris en charge explicitement par les institutions. Les travaux qui montrent que cela ne va pas de soi et que c'est très difficile de se représenter les choses sont nombreux. Donc, oui, ça serait vraiment intéressant.

DISCUSSION GÉNÉRALE

INTRODUITE PAR...

Claire Tourmen, maître de conférences en Sciences de l'éducation, AgroSup, Dijon

Daniel Rallet, syndicaliste, vice-président de l'Institut de recherches FSU

Annie Weill-Fassina : on attaque la dernière après-midi de ce séminaire avec une discussion introduite par Claire Tourmen et Daniel Rallet, après deux jours et demi d'interventions qui ont porté principalement sur l'organisation de la transmission. Avec tout l'intérêt que cela pouvait avoir, c'est-à-dire d'étudier des situations de transmission, à mon avis, à la fois du côté sociétal avec des interventions plutôt statistiques et, du côté des entreprises, avec des interventions sur comment s'étaient organisées la formation, la transmission, l'intégration et la reconversion des jeunes, comme par exemple à la SNCF et au niveau du poste de travail entre pairs ou avec des petits décalages du cadre de proximité. Et puis, la dernière intervention dont le contenu portait plus précisément sur la didactique professionnelle.

Je laisse la parole à Daniel Rallet, qui va se présenter, puis viendra le tour de Claire Tourmen, et nous terminerons par une discussion générale avec la salle.

Daniel Rallet

Je présente, pour ceux qui ne la connaissent pas, la FSU. C'est une fédération syndicale regroupant des syndicats notamment de l'éducation mais, aussi, des métiers de non enseignants dans l'éducation et hors éducation, certains syndicats, par exemple : à Pôle emploi, au ministère du Travail, à la protection judiciaire de la jeunesse. Bref, différents métiers, pour l'essentiel regroupés dans la Fonction publique et notamment dans la Fonction publique d'État. Je ne représente pas, ici, la FSU. Je représente plutôt son institut de recherches qui est associé à la fédération, mais qui en est relativement autonome. Et, depuis quelques années, nous menons un travail sur la question du travail, sur sa place dans la société française, et notre objectif principal, c'est d'alerter nos syndicats sur cette question. Le syndicalisme est particulièrement spécialisé sur les questions d'emploi, de statut, de carrière, mais la question du travail comme activité réelle a été relativement délaissée. Donc, notre objectif est de faire en sorte que le syndicalisme s'empare concrètement de cette question. Je dis cela parce que les questions posées par le séminaire sur « *Les arrivants en milieu de travail...* » sont liées directement à la question du travail. Je voudrais essayer de soulever un certain nombre de questions – certaines ont été abordées tout au long de ce séminaire, d'autres un peu moins – pour situer les enjeux et les préciser, ce qu'avait fait Catherine dans son exposé introductif qui avait repris un certain nombre d'enjeux.

On pense qu'il y a une évolution assez importante qui s'est produite dans les dix ou quinze dernières années sur ces questions. À la fin des années 1990, les préoccupations étaient essentiellement des préoccupations démographiques, les *baby-boomers* vont partir et on veut sauvegarder les savoirs qu'ils ont acquis. Il y a donc une question de transmission de la génération qui s'en va à la génération qui arrive. Mais problème finalement assez classique de transmission, puisqu'il s'agissait de transmettre, simplement le problème était porté à une échelle supérieure du fait de l'ampleur des générations qui partaient : « les vieux vont partir, attention à sauvegarder leurs savoirs ! » En même temps, il y avait un autre discours qui consistait à dire que les savoirs

deviennent plus formels, plus complexes, plus rationalisés. Il y a de plus en plus d'innovations technologiques. On entre dans l'économie de la connaissance, et ceux qui sont les plus aptes à ce travail, ce sont finalement ces jeunes générations qui ont bénéficié d'un niveau de scolarisation plus important, et ces jeunes générations sont porteuses d'un savoir nouveau qui dévalorise un peu les savoirs anciens. Les vieilles générations étant associées (ce qui a été dit ce matin) à l'idée de résistance au changement, donc : « vivement qu'ils partent ! » et les jeunes générations étant associées à la modernité.

Donc, voilà un peu la structuration du discours d'il y a une dizaine d'années. Aujourd'hui, j'ai le sentiment que la situation est beaucoup plus compliquée. D'abord, si on regarde le défi démographique, ensuite j'en viendrai au défi posé par la crise du travail.

On l'a dit hier : il y a un allongement de la vie professionnelle avec le report de l'âge à la retraite, on maintient les seniors en activité, et d'ailleurs, on se demande : à quel poste de travail ? Et pour quel travail ? Et une des missions qui a été avancée, c'est de confier aux seniors des missions de tutorat. Il n'y a pas eu d'exposé sur cette question, mais je pense que, dans les années à venir, c'est une question qu'il faudra regarder de près : est-ce qu'effectivement on a employé des seniors pour assurer la transmission des savoirs ? Dans quelles conditions ? Avec quels résultats ? Voilà peut-être un objet de recherche pour l'avenir. En même temps, il y a eu des départs massifs, en France, à la retraite de façon anticipée, puisqu'on avait pris des mesures favorables aux carrières longues, et donc, dans certaines professions, il y a eu des départs massifs et des pertes de savoirs relativement importants. Ça, c'est du côté des seniors. Du côté maintenant des entrants, donc des jeunes, il y a effectivement une série d'évolutions structurelles : l'allongement de la durée des études, la période de précarité qui marque le début de la vie professionnelle et, également, il faut le souligner, les effets de la crise qui ont réduit l'embauche des jeunes et c'est particulièrement net dans la Fonction publique : à partir du moment où vous remplacez seulement un fonctionnaire sur deux qui part à la retraite, vous créez des déséquilibres démographiques relativement importants. De sorte que la gestion prévisionnelle des emplois est un peu prise à contre-pied, parce que « gestion prévisionnelle » dit qu'on va avoir un remplacement linéaire d'une génération par une autre. Or, en fait, on s'aperçoit que cela se produit par à-coups, en fonction d'objectifs souvent de court terme, puisque la formation coûte de l'argent. Donc, on la reporte. Ensuite, on s'aperçoit qu'on a besoin de salariés, donc on embauche. Et l'Éducation nationale est spécialiste de ce genre d'à-coups.

Alors le résultat – on l'a vu ce matin avec l'étude de Karine Chassaing et de Corinne Gaudart – c'est qu'il y a des déséquilibres démographiques qui sont très différents selon les équipes, voire selon les lieux. Il y a même des lieux (et ça serait intéressant à étudier) où il n'y a que des jeunes. Prenez un collège de Seine-et-Marne, à M., qui est classé (vous savez que les collèges sont classés selon certains critères) qui doit être 120° sur 125, c'est-à-dire que c'est un collège dans une zone difficile, personne n'a plus de 30 ans, y compris dans l'établissement. Comment se fait la formation sur le terrain dans ce genre d'établissement où il n'y a que des jeunes ? Je prends un autre exemple, celui de Pôle emploi : il y a un service qu'on appelle le 3649, c'est une plateforme téléphonique qui sert à inscrire les demandeurs d'emploi et surtout à les inscrire en vue d'un premier rendez-vous avec un conseiller. Sur cette plateforme téléphonique, ils ont tous 25 ans, ils sont tous d'origine maghrébine, ils ont tous bac+2. Comment se fait la formation dans ce service qui est complètement à l'écart des autres services de Pôle emploi dans la mesure où les jeunes sont entre eux ? Peut-être qu'il y a, là, aussi, une réflexion à avoir, sur le rôle de la socialisation et de la formation par les pairs, qui me semble relativement importante pour répondre à ce genre de situation.

Je voudrais maintenant en venir à la question de la crise du travail, qui a un impact très important sur le problème des nouveaux arrivants, de leur fidélisation, de leur formation.

Le premier point, c'est le développement des équilibres de travail précaires et instables. Cela a particulièrement été bien montré durant le séminaire. Alberto Lopez nous a montré qu'il fallait sept ans pour qu'une cohorte générationnelle s'installe dans l'emploi un peu stabilisé – au niveau de 75 % – et, pendant ces sept ans, qu'est-ce qu'ils font ? Ils font forcément l'apprentissage de leur vie

professionnelle, et donc la formation va se produire pendant cette période, et ils font donc deux apprentissages : l'apprentissage de la galère et l'apprentissage dans la galère. Je crois, là, aussi, que c'est un objet d'étude important.

Henri Eckert nous l'a dit également hier, il y a une nouveauté : les étudiants sont de plus en plus au travail salarié pendant la durée de leurs études et les nouveaux arrivants, qui sortent du système éducatif, ont déjà une expérience du travail et de la vie professionnelle. Ce qui modifie le modèle traditionnel où on sortait de l'école pour ensuite entrer directement dans la vie professionnelle.

Je prendrai, par exemple, la question des stages. Il serait peut-être intéressant d'avoir des recherches sur la question des stages de formation. Un objet qui est très controversé, puisque cela concerne y compris les gens qui font des études, donc très qualifiés, et qui se plaignent de servir de remplaçants aux salariés sans forcément être bien formés pour cela et d'être jetés ensuite quand le stage se termine. Pourtant, il doit y avoir des moments de formation, de transmission de quelque chose. Quel est le rapport entre ces stagiaires et les collectifs de travail dans lesquels ils travaillent ? Question, à mon avis, également intéressante.

Parmi les nouveaux arrivants, on a dit qu'il y a beaucoup de gens qui ont une expérience professionnelle très forte, du fait de l'accroissement des mobilités. Alors, mobilité forcée pour les cadres, puisque les cadres doivent être interchangeables, et cela leur pose des problèmes. Il y a la question des reconversions qui sont demandées ou imposées, elles ont été évoquées hier pour le cas de la SNCF. Et il y a la question des restructurations de services qui impliquent des mobilités, surtout que des salariés doivent quitter leur vie professionnelle pour aller sur d'autres métiers, et parfois sur des métiers qui n'existent pas encore. Par exemple, on pense à l'impact de la révision générale des politiques publiques dans le secteur public, notamment au niveau régional. Dans les directions générales, on a fait des fusions de services, etc., et donc des gens sont obligés d'abandonner leur ancien métier pour en adopter un autre, et parfois pour aller dans des nouveaux services où il n'y a pas encore d'identification précise du métier qui va être fait.

Je prends toujours l'exemple de Pôle emploi, puisque qu'à Pôle emploi nous avons le 3649, dont j'ai déjà parlé. Ensuite, vous avez les anciens salariés de l'Unedic qui étaient spécialisés dans l'indemnisation du chômage, et vous avez les conseillers de Pôle emploi qui étaient spécialisés dans le placement des chômeurs. Eh bien, les salariés de l'Unedic n'ont jamais vu un chômeur devant eux. En effet, ils traitaient les dossiers à distance par ordinateur et, maintenant, on leur demande d'être face à ces chômeurs et de les conseiller pour trouver un emploi ; métier pour lequel ils n'ont pas de compétences. Inversement, les conseillers de Pôle emploi doivent, également, traiter les dossiers d'indemnisation pour lesquels ils n'ont pas de compétences techniques. Donc, il est intéressant de voir comment les choses se passent ou vont se passer, parce que la direction a fait le service minimum, c'est-à-dire une formation d'une semaine et, ensuite, les gens sont invités à effectuer leur travail sur le terrain. Mais, évidemment, cela pose d'énormes problèmes, y compris des problèmes de socialisation, puisque les gens de l'ex-ANPE ne se mêlent pas aux gens de l'ex-Assedic ; ils travaillent dans les mêmes lieux, mais en fait ils n'ont pas la même culture, la même identité. Donc, ça veut dire quoi, un nouvel arrivant dans ce contexte-là, puisque tout le monde est, quelque part, un nouvel arrivant ? Voilà sans doute un objet également de recherche.

Parmi les évolutions du travail, il y a la question qui était posée par Pierre-Sébastien Fournier, hier, sur les nouveaux modes de management et leur impact. Pierre-Sébastien nous a dit qu'il fallait lire la littérature sur le Management - stratégie des connaissances, le *Knowledge Management*, etc. Effectivement, c'est ce qu'il faut faire. En France, il y a deux chercheurs qui ont fait ça. Ils s'appellent Luc Boltanski et Ève Chiapello. Ils ont écrit un livre qui s'appelle *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999) ; ils ont passé en revue toutes les revues de gestion, tous les bouquins qui ont été écrits là-dessus, et ils ont essayé de décrypter le nouveau discours de la gestion. Et on les a critiqués parce qu'ils n'avaient pas étudié le réel de l'activité des entreprises mais seulement les discours dans les revues, dans les bouquins. Mais je crois que cette critique est assez mal fondée, parce qu'en fait la gestion, autrefois, c'était une technique concrète – plus ou moins théorisée – et, aujourd'hui,

c'est un discours qui est mis en pratique et de façon très contraignante. C'est même quasiment une idéologie, et peut-être que cela ressort aussi plutôt de croyances collectives qui sont partagées et qui sont donc difficiles à mettre en doute et à combattre.

Comme l'a expliqué Pierre-Sébastien hier, on a des réformes qui sont mises en route *top-down*, qui sont pilotées par des experts, des formes d'organisation du travail qui sont fabriquées en laboratoire, qui sont imposées par de multiples prescriptions, qui sont évaluées notamment de façon chiffrée par des indicateurs. Il y a toute une série de procédures, de contrôles, et, dans cette affaire, le savoir-faire des professionnels est complètement ignoré, voire la réforme est construite contre leurs savoirs. Ça, c'est une donnée très importante qui explique l'essentiel du mal-être au travail, puisque évidemment on va retrouver des problèmes de travail empêché, de qualité du travail, de perte de sens du travail, etc. Donc, source de mal-être au travail. Mais ça pose également un problème du point de vue du sujet qui nous intéresse, ici, y compris parce qu'on a une intensification du travail, on a une multiplication des tâches. Donc les gens sur le terrain n'ont plus forcément le temps de s'occuper des gens qui arrivent, et puis il y a une mise en concurrence des salariés. Alors, je ne sais pas si cela peut aller jusqu'à l'exemple que je vais citer, concernant l'accueil des nouveaux arrivants... Mais, par exemple au Trésor public, en France, il y avait une tradition d'entraide et de solidarité, ceux qui se débrouillaient moins bien dans le travail étaient aidés par les autres. Aujourd'hui, il y a des primes collectives et donc ceux qui travaillent moins vite, qui n'y arrivent pas, évidemment, vont empêcher l'équipe d'avoir la prime. Donc, l'objectif maintenant, c'est non plus d'aider les autres, mais c'est de faire en sorte qu'ils quittent le service. Donc, pour les nouveaux arrivants, ils ont forcément une politique des plus faibles, ils sont un peu dans ce profil-là. Cela crée une pression extrêmement forte.

Alors, je voudrais revenir sur la question que posait Pierre-Sébastien, hier, la question du dialogue social. Quand vous avez en face de vous une direction avec laquelle on peut s'entendre... En tout cas, on parle des mêmes choses : on parle de compétitivité, de sécurité, voire éventuellement de rentabilité, etc. Par exemple, s'agissant de sécurité on a bien compris, dans l'affaire de l'usine pétrochimique, que tout le monde a intérêt à ce que l'usine n'explose pas. Donc, il y a un terrain commun. Il y a évidemment des conflits, mais ensuite on peut discuter du travail par rapport à ça. Or, ce qui caractérise ce nouveau management, c'est le déni du réel et une forme d'autisme. Ils sont prêts à accepter que l'usine explose. Une usine qui explose, ça s'appelle France Télécom, c'est-à-dire qu'on va vers une situation explosive. C'est le cas à France Télécom, c'est le cas à Pôle emploi, où tout le monde dit que la situation est explosive. Il y a bien sûr des mesures qui sont prises mais, sur le fond, on ne s'attaque pas à la question fondamentale qui est la question du travail, c'est-à-dire qu'on va tranquillement dans le mur. Là, cela crée une situation extrêmement difficile, de traiter du sujet qui nous préoccupe, dans ce séminaire.

Je vais prendre un exemple qui me tient à cœur, celui de l'Éducation nationale. Dans l'Éducation nationale, vous aviez un dispositif de formation et d'accueil des nouveaux arrivants qui était discuté – discutable – mais quand même convenable. Il y avait une formation en amont, il y avait une formation en alternance sur le terrain, il y avait des formateurs, il y avait des conseillers pédagogiques sur le terrain. Bref, c'était un truc qui fonctionnait. Là, on a fait une réforme radicale : les jeunes stagiaires sont envoyés à temps plein sur un poste normal sans formation.

En écoutant Frédéric Michel parler des éboueurs, j'ai reconnu ces jeunes stagiaires, c'est-à-dire qu'ils courent derrière le camion sans arriver à le rattraper. En même temps, ils doivent apprendre à faire les gestes professionnels : balancer le sac poubelle de l'autre côté de la route pour qu'il arrive juste dans la benne, et voilà ! Donc, tenir une classe ! Pour ces jeunes stagiaires, c'est ça ! Alors, on a un processus de sélection naturelle qui n'atteint pas la caricature des éboueurs, parce que les deux tiers des éboueurs au bout d'une semaine ne sont plus là. Mais on constate chez les jeunes stagiaires des démissions...

Frédéric Michel nous disait qu'après son travail il allait au lit se reposer... eh bien, les stagiaires dans l'Éducation nationale, aujourd'hui, font exactement la même chose, puisqu'ils travaillent y

compris le samedi soir... Ils doivent choisir entre préserver leur santé et préserver les situations dans les classes.

Le problème, là, ça va être de savoir comment les choses vont se passer. Parce que ces jeunes en même temps ils ont besoin de se former, et ils se forment. Alors, quels vont être les processus par lesquels se font ces formations ? Et je pense que, là, il y a un appel aux chercheurs pour que, dès maintenant, des études soient faites sur ces questions.

Avant-dernier problème que je voulais évoquer, c'est la question du rapport entre générations qui est revenu plusieurs fois. Il y a des représentations du rapport entre générations en termes d'opposition, voire de conflits. Vous avez les anciens qui se disent porter des valeurs : des collectifs de travail, des acquis professionnels, des identités professionnelles ; et qui vont s'en aller désespérés par ce qui se passe. On a l'impression qu'ils s'en vont en même temps que leur propre monde du travail, donc ils s'en vont comme des acteurs défaits. Et vous avez de nouvelles générations, qui arrivent, qui sont suspectées d'individualisme, de pragmatisme par opposition aux anciennes générations qui étaient porteuses de valeurs, voire également d'opportunisme – de saisir toutes les occasions. Et ils arrivent dans le monde du travail en tant que victimes plus ou moins consentantes. Ce sont à peu près les représentations qu'ont les uns et les autres, et qui sont véhiculées. Il me semble qu'en travaillant sur la question du travail, mais plus encore sur la question de l'accueil des arrivants et de leur formation, il y a là un moyen de lier les générations au-delà de ces représentations, et d'essayer d'avancer dans l'unité et aussi à travers un débat contradictoire... Cette question de génération me semble être un problème...

Je termine en évoquant le contenu de ce que peut être cette transmission dont on a parlé.

Un premier point, que j'ai souligné, c'est, d'abord, qu'est-ce qui se transmet ? Des savoirs, des savoir-faire, des gestes professionnels bien sûr, mais aussi des valeurs, des identités professionnelles, des façons de faire en collectif. Ce sont des choses importantes à transmettre.

Deuxième point, qui m'a interpellé, c'est la contradiction qu'il y a entre la nécessité d'une formation sur le terrain et les limites que cette formation rencontre. On a vu qu'il y avait une pression de l'urgence, une pression de la production, et dans quelle mesure c'est compatible avec la formation. Pour cela, il faut des espaces et des moments qui soient identifiés, qui permettent à cette formation de se développer et d'être préservée de l'urgence, du temps et de la production. Alors peut-être que ça passe dans les mines au Canada, on s'est posé la question de savoir : est-ce qu'il fallait des postes d'entrée dans le métier ? Par exemple, à l'Éducation nationale, les postes d'entrée, ce sont les emplois les plus difficiles. Peut-être que c'est un sujet de discussion... Est-ce qu'il faut du temps allégé, des situations de doublure, comme on l'a vu dans les hôpitaux ? Etc. Ce sont des questions importantes. Il y a la question des formateurs. Je pense que Claire va reprendre cette question. Mais s'il y a un renouveau du compagnonnage pour de bonnes ou de mauvaises raisons, les mauvaises raisons, c'est que ça coûte sans doute moins cher qu'une vraie formation en alternance. Mais, en même temps, dans le renouveau, il y a l'idée que la transmission se fait par l'imitation des gestes. Or, on sait qu'un métier n'est pas forcément transparent, il y a des gestes qui ne sont pas visibles. Pour cela, il faut faire une analyse du travail approfondie. C'est tout ce dont parle l'ergonomie ou la clinique de l'activité. Les formateurs ont besoin aussi d'être formés de ce point de vue-là et d'être reconnus en tant que tels comme formateurs et pas simplement comme simples agents de production à qui on donne une surcharge de travail.

Un autre exemple dans l'Éducation nationale, qui est quand même assez extraordinaire. Non seulement, ces jeunes stagiaires sont sur le terrain dans des situations extrêmement difficiles, mais en plus, le jour où on les reçoit, lors de la rentrée scolaire, on leur donne un DVD pour qu'ils se forment en regardant ce DVD sur leur ordinateur. Mieux, ils peuvent aussi consulter le site du ministère, pour voir comment faire face à certaines situations, par exemple : des élèves bavardent en classe ou comment on fait entrer les élèves en classe. C'est expliqué par un petit clip vidéo qui dure trois minutes, complètement décontextualisé, et les stagiaires sont invités à regarder ça... On veut faire autre chose, mais qu'est-ce qu'on veut faire ? Et je terminerai là-dessus. L'idée, c'est que les

salariés reprennent la main sur leur métier, reconstruisent des collectifs, et c'est vrai également pour la formation. La formation est peut-être un élément de réflexivité qui permet de reconstituer ces collectifs. J'ai été très intéressé par les expériences (ce matin, cela a été dit) où, finalement, la formation ça marche, c'est quand le collectif est debout, lorsqu'il y a des interactions entre les anciens et les nouveaux, également avec les faux nouveaux, des gens qui ont déjà de l'expérience professionnelle.

Ma conclusion, c'est ça : l'espoir, c'est de concevoir l'accueil des arrivants dans un processus de reconstruction, de consolidation des collectifs de travail. Et le syndicalisme aurait évidemment à jouer un rôle là-dessus.

Ma conclusion définitive, c'est que je propose un prochain séminaire au Créapt qui serait : les nouveaux arrivants et le syndicalisme. C'est-à-dire, comment se fait l'accueil des nouveaux arrivants dans le syndicalisme ? Je ne développerai pas plus parce qu'il faudrait peut-être beaucoup de temps.

Claire Tourmen

Merci aux organisateurs de m'avoir invitée pour cette tâche qui n'est pas évidente. Alors, j'ai suivi bêtement la consigne qui était de choisir un point de vue et de le développer pour ne pas redire des choses qui ont déjà été dites. Mais je vais essayer de reprendre un certain nombre de choses justement de ce point de vue. Et, comme l'a dit Annie, beaucoup de choses ont été dites sur l'accueil, ces enjeux, ces formes, et, à mon avis, beaucoup moins de choses ont été dites sur les processus d'apprentissage en cours chez les nouveaux. Peu importe comment on les appelle : les jeunes, les stagiaires. Lucile Vadcard a parlé de ça ce matin et je voudrais m'inscrire dans cette continuité, prendre la question sous cet angle, c'est-à-dire : qu'est-ce qui s'apprend chez quelqu'un qui débarque dans un nouvel univers de travail ? Ce que Frédéric Michel a appelé « entrer dans le métier ». Je partirai de ce point de vue qui est le mien, puisque je suis dans une équipe de didactique professionnelle, qu'on mobilise la théorie du développement, de l'apprentissage. Je vais essayer de le tourner de ce point de vue-là, puisque moi, comme Lucile, je ne suis pas ergonomiste mais en Sciences de l'éducation.

Alors, pour démarrer, je voulais repartir d'un schéma qui m'a bien plu – c'est le premier jour – Pierre-Sébastien Fournier qui m'a gentiment transmis son schéma. Je trouvais qu'il était intéressant ce schéma en cercles concentriques pour penser le fait que les processus de l'apprentissage se situent à différents niveaux. Finalement, dans un lieu de travail, quand quelqu'un arrive il y a de multiples sources, de multiples lieux, de multiples occasions d'étayage de son activité, il y a de multiples objets, personnes, lieux qui vont pouvoir guider, orienter son activité, son apprentissage, comme Pierre-Sébastien Fournier l'a d'ailleurs rappelé. Alors, je propose qu'on s'intéresse au premier cercle, de voir ce qui se passe au niveau de l'activité du novice avant même d'en arriver à l'activité de l'expérimenté. Déjà, au niveau du novice, qu'est-ce qui se passe ? L'idée est de se dire qu'en fait il y a un certain nombre de choses qui s'apprennent par la confrontation aux problèmes du monde, ou des situations de travail, même sur des tâches d'apparence très simples, comme l'a montré l'exemple des éboueurs, où finalement ce jet de poubelles fait l'objet d'un apprentissage par la pratique, que derrière les habiletés gestuelles il y a de la pensée – alors ça, c'est du Vergnaud que vous connaissez certainement – il y a de la coordination, il y a un calcul de la distance dans le jet de poubelles, la prise en compte de variables de l'environnement, et puis il y a même des connaissances (on pourrait dire : « derrière »). Il nous a cité le fait des éboueurs expérimentés qui connaissaient le poids de certaines poubelles chez certains habitants. Est-ce qu'on aurait une certaine connaissance en actes qui permet une certaine anticipation ? Donc, il y a quelque chose qui se construit dans l'action, des savoir-faire d'actions, de prudence, comme ça a été dit, peut-être même des savoir-faire d'imprudences dans le cas des éboueurs.

Je ne vais pas m'étendre trop longuement là-dessus, on pourrait en parler longtemps. D'un point de vue didactique professionnelle, et pas seulement, on peut essayer de caractériser un peu finement ce qui s'apprend dans ces premières confrontations aux situations... Ce que j'ai envie de dire, c'est que, quand on arrive sur un lieu professionnel, il y a le réel qui explose, c'est-à-dire qu'on fait face à la situation dans toute sa complexité, alors qu'en cours on va avoir des situations un peu simulées, on va être un petit peu protégé. Là, il y a tout qui vient d'un coup. Il y a une de mes étudiantes qui travaille sur les premiers moments du stage chez des assistantes sociales en première année de formation à l'IRTS, et c'est vraiment ce sentiment qui arrive, notamment dans les premières confrontations à l'usager. Il y a tout qui vient d'un coup : il y a des émotions, des sentiments, il y a la complexité à gérer, ça fait une surcharge cognitive pour les débutants. Le réel explose. Il y en a une qui dit, notamment : « *Je me doutais que les usagers pouvaient être agressifs, mais alors, à ce point-là, pas du tout !* ». Et, ce qui l'a vraiment marquée, c'est l'attitude d'un usager qui était très agressif avec l'assistante sociale, et la manière dont celle-ci a géré cette agressivité. On voit donc qu'il y a quelque chose qui se découvre, d'un réel qu'on n'avait pas complètement prévu et avec lequel il va bien falloir faire quelque chose.

Alors, si on essaye de le dire différemment, si on reprend les travaux d'Alain Savoyant, ce qui se passe dans les premiers moments, c'est ce qu'il appelle « une élaboration de l'action ». Je ne vais pas m'étendre là-dessus, mais il y a une « élaboration de buts » de « sous-buts » et une découverte, « une première élaboration des moyens » qui permettent d'y arriver. Si on suit un autre auteur, Pierre Pastré, dans ces premiers moments, il y a la construction d'une première règle d'actions... Alors, là, je renvoie à ses premiers travaux sur les conducteurs de presse à injecter dans la plasturgie où on voit que confrontés à une première situation, il y a une première règle d'actions qui se construit. C'est un raisonnement conditionnel : si la situation est comme cela, alors il se passe ça !, et il se passera ça !

Cette première règle d'actions peut donner lieu à une certaine forme de conceptualisation, pour reprendre le terme de Lucile ce matin, une première présentation fonctionnelle qui commence à se construire. Si on reprend un autre auteur, Leontiev, ce qui est intéressant dans ce qu'il introduit, c'est de se dire : quand on commence à agir, il y a une dynamique entre les buts et les motifs qui se mettent en branle, et cette idée que la personne qui arrive va investir un certain nombre de motifs qui sont propres à elle dans l'activité, et ceux-ci vont se greffer, ou pas, avec les buts qui sont prescrits et redéfinis. Et c'est à ces moments, aussi, qu'il peut y avoir des ratés et des échecs dans l'engagement, quand les motifs de la personne... je ne suis pas en psychanalyse... je ne vais pas parler de désirs... on va rester sur le terme de motif... mais quand même l'idée est là... quand les motifs ne trouvent pas de point d'ancrage, et donc cela va créer très vite découragement, démotivation. Et puis, Bruner, lui, parle de la relation entre « moyens » et « fins » qui se noue dans la découverte de l'action et qui se construit.

Pour finir sur cette partie-là, ce qui est intéressant de se dire, c'est qu'avant même l'interaction avec un tuteur potentiel, dans le fait de se confronter aux situations de travail, il y a quelque chose qui se construit. Là, on peut être assez piagétien et se dire que les premières conditions de l'apprentissage, c'est quand même à un moment donné de faire, donc qu'il y ait action. Si on suit Pastré dans ce raisonnement – si on le radicalise un petit peu – il dit bien que le répertoire de règles d'action, l'intelligence au travail, se construit dans la confrontation et une variété de situations plus ou moins complexes, variables, etc., qui permettent de construire un certain nombre de choses.

Si on en reste juste sur cette idée-là, ce qui est intéressant de se dire, c'est, quand on accueille des jeunes, quand on organise des parcours de nouveaux : quelles situations leur sont données à vivre ? Est-ce qu'il y a une progression ? Est-ce qu'il y a une variété dans les situations qui leur sont données ? Plus ou moins difficiles, etc., ou, est-ce qu'on va les cantonner dans des tâches, finalement, assez similaires, assez simples ?... Comme j'y reviendrai tout à l'heure. La question a été posée aussi : est-ce qu'il y a des situations propices à plus d'apprentissage que d'autres ? Vers quoi il faudrait les aiguiller comme, l'analyse des incidents rares, ça a été évoqué... des situations de réunions, ça a été évoqué aussi pour des personnels soignants.

Là où Piaget ne suffit plus, et où on peut essayer de penser le développement, avec le deuxième cercle – l'activité du novice en lien avec celle de l'expérimenté, c'est de se dire avec Vygotsky, Bruner, et d'autres, finalement on n'est jamais tout seul sur un lieu de travail face aux situations, qu'il y a toujours quelqu'un, autour, qui va médiatiser d'une certaine manière la confrontation au problème. Cette médiatisation par les autres... Alors, il y a des outils, aussi, qui vont servir de médiation, mais cette médiatisation par les autres, elle est potentiellement une source d'étayage de l'activité mais aussi d'étayage des apprentissages. Alors, il y a le tuteur officiel, il y a les tuteurs officieux, il y a les collègues... Et, juste une anecdote, on a travaillé sur l'apprentissage des activités scientifiques par des doctorants en Sciences de la Vie, et ce qui est intéressant, c'est de voir que les doctorants apprennent beaucoup de choses en dehors de leur directeur de thèse. C'est en discutant avec les collègues du laboratoire, d'autres chercheurs, et même d'autres doctorants, c'est-à-dire qu'il y a un apprentissage qui peut se faire à un niveau transversal entre novices, entre jeunes, et pas uniquement entre un plus expérimenté et un moins expérimenté. Il y a des trucs, il y a des choses qui peuvent s'échanger entre novices. Alors, sur quoi porte cet étayage ? Il me semble que, là, il faudrait du temps, encore, je vais aller très vite. Là, on peut reprendre, aussi, les

catégories de Jérôme Bruner, dont nous avons parlé un petit peu, un texte aussi de Gérard Vergnaud sur « Chaîne et médiation » pour dire sur quoi ça porte cette aide, finalement ? Ce qui est intéressant, c'est de se dire qu'il y a une aide directe sur l'action, comme on a vu ce matin avec les chirurgiens. C'est-à-dire qu'ils vont, à un moment, intervenir sur le cours de l'activité du débutant, ils vont rattraper un geste qui a été mal produit, etc. Il y a aussi une activité démonstration, c'est-à-dire de faire devant, ça c'est une catégorie de l'étaillage de Bruner, mais, il y a aussi plus fondamentalement une intervention sur la pensée du jeune, c'est-à-dire qu'on n'intervient pas juste sur le geste mais aussi sur la manière dont il raisonne. Alors, là, l'analyse devient un peu plus compliquée. Si on suit Bruner, par exemple, il y a une action, un acte de tutorat qui va être de signaler les caractéristiques déterminantes de la situation à prendre en compte que le nouveau peut, dans le feu de l'action, oublier ou méconnaître. Ce matin, on a vu ça se produire avec les chirurgiens. Il y a une autre catégorie qui est le rappel du but : rappeler le but, préciser la consigne ; ce que Bruner appelle « le maintien de l'orientation ». On l'a vu avec les éboueurs, on se rappelle, à un moment, il nous dit : *« je ne m'en sortais pas, et puis un éboueur avec qui je travaille m'a dit : "il faut lancer la poubelle" »*. Voilà, quand il lui dit ça, il lui donne d'une certaine manière une précision sur le but, ce n'est pas juste de mettre la poubelle dans le camion, c'est de la lancer. Tout ça amène à donner ce qu'on appelle les instruments psychologiques, ce que Bruner appelle des « prêts-à-penser » ou des « prêts-de-pensée » qui peuvent passer par des concepts, des connaissances en acte, des règles d'action, et tout cela sont des choses qui sont l'objet d'une explicitation possible, d'une transmission, qui ne se dit pas forcément, qui n'est pas forcément consciente.

Dernière catégorie, qui me semble importante, dont on a assez peu parlé, c'est la fonction d'enrôlement du tuteur et la fonction de maintien de la frustration. C'est-à-dire : comment il engage le jeune dans l'activité ? Comment il maintient sa motivation à faire ? Il y a certainement, là, quelque chose à creuser. L'obstacle, on l'a vu ce matin, c'est qu'il y a un certain nombre de choses pour les tuteurs qui vont de soi, qui sont de l'ordre des évidences, qui sont tellement incorporées, de connaissances tacites ou incorporées qu'on n'en a plus conscience ; ce qui peut faire obstacle à ce processus. Alors, la question qui a été posée derrière, à laquelle je n'ai pas forcément de réponse : est-ce qu'il faut finalement laisser les choses se faire dans le cours de l'action ? Ou est-ce qu'il faut instituer, à un moment donné, des moments d'explicitation, d'étaillage, de débriefing de l'activité ? Ou est-ce qu'il faut laisser ça à la discrétion des tuteurs et de l'activité ?

On va maintenant essayer de sortir du cercle, un peu, et se dire que ce n'est pas automatique tout ça, c'est-à-dire que le fait d'être avec quelqu'un de plus expérimenté n'est pas nécessairement formateur, comme on pourrait le croire à première vue... Mais vous êtes ergonomes, vous savez très bien qu'il y a des cas de déformation professionnelle, de perte de compétences, de sclérose, de construction de routines... Alors, la routine peut-être positive mais parfois peut-être plus limitante, ou limitée et ce qui est intéressant de se dire, c'est que sur les lieux de travail l'apprentissage n'est pas automatique et n'est pas systématique par l'expérience même avec un tuteur. Plusieurs études ont été menées dans ce cas-là sur différents métiers : les auxiliaires de vie, des personnels soignants, etc. (je ne vais pas m'étendre plus là-dessus), mais l'intérêt c'est de réfléchir aux conditions : qu'est-ce qui fait qu'il va y avoir développement par l'expérience et que l'expérience ne va pas être limitante ? Je pense que c'est une vraie question qui mériterait de plus amples recherches. La première chose, comme la montrée Marie-Laure Chaix, sociologue, qui a travaillé sur les situations de stages et d'alternance, c'est que, d'une part, on peut cantonner un jeune ou un stagiaire à certaines tâches (on l'a évoqué tout à l'heure avec Daniel), on lui donne le « sale boulot », ou on le cantonne à des tâches très limitées, pas trop compliquées parce qu'il débute, on ne va pas trop lui en demander mais, du coup, cela ne favorise pas l'apprentissage, ou alors on le cantonne à certaines parties de la tâche qui ne permettent pas de construire grand-chose. Il y a aussi le manque de consignes et d'explicitations de la part du tuteur, ça a été énoncé pour les personnels soignants et les mineurs, c'est-à-dire qu'on est à côté du tuteur, mais on fait quelque chose donc on n'a pas le temps de le regarder faire et on n'a pas le temps de comprendre ce qu'il fait. Là, il y a un moment

d'apprentissage raté. La transmission de mauvaises règles d'action – cela existe d'un point de vue professionnel –, et puis des conditions aussi qui peuvent créer du découragement, du désengagement, etc. Je voudrais juste rappeler que Patrick Mayen a fait un texte, il n'est pas là malheureusement, mais je vais citer l'un de ses textes, où il parle des situations potentielles de développement, et ce qui est intéressant, c'est qu'après il a beaucoup développé la notion de « potentiel ». C'est-à-dire que, sur un lieu de travail, il y a des conditions qui peuvent faire le développement, le favoriser, mais il y a des conditions qui peuvent aussi le bloquer, l'entraver. Alors, encore une fois, comment on essaye de lutter contre ça, quand on organise l'accueil des jeunes, des nouveaux ? Est-ce qu'on accompagne les tuteurs ? Est-ce qu'on essaye d'installer la possibilité d'une discussion de l'activité, y compris de celle du tuteur, soit avec des collègues (on l'a vu, cela peut se faire), soit par un retour dans les lieux de formation (comme cela peut se faire dans certaines situations d'alternance). Il y a même des formateurs qui disent qu'après les retours de stage ils ont un rôle de déconstruction, c'est-à-dire qu'il faut qu'ils déconstruisent un certain nombre de mauvaises habitudes qui, d'un point de vue professionnel, ont été acquises sur un lieu de stage.

Pour finir, je voudrais me livrer à un petit exercice, qui serait d'essayer d'élargir encore un petit peu la focale, de se dire que, finalement, sur les lieux de stage il n'y a pas seulement des savoir-faire, des gestes et des modes de pensée technique qui s'apprennent (on l'a évoqué à plusieurs reprises), il y a beaucoup d'autres choses. Alexandre Largier et Frédéric Michel ont parlé d'acculturation, de socialisation et d'entrée dans le milieu. Alors, avec nos modèles, on est un peu mal à l'aise pour penser ça, en tout cas en didactique professionnelle, ce sont des choses qu'on ne sait pas bien faire. Alors, on laisse cette question-là aux sociologues, ils vont parler d'identité, de socialisation, etc. Et il me semble qu'avec un autre courant, qui est moins connu, le courant de la psychologie culturelle, qui est un courant assez peu traduit en français, on peut essayer de penser cette question avec les outils du psychologue et pas avec ceux du sociologue. Je voudrais essayer d'avancer sur ça très rapidement, je vais m'appuyer essentiellement sur deux auteurs : Jérôme Bruner, et un livre de Jaan Valsiner, auteur américain originaire des pays de l'Est que vous connaissez peut-être, spécialiste de Vygotsky qui est un des fondateurs de la psychologie culturelle à l'étranger. Si on suit ce que dit Valsiner... ce qui vaut pour l'entrée dans la culture, je vais essayer de l'appliquer dans le travail, je trouve que cela tourne assez bien, mais, je vous en laisserai juge. Ce qu'il dit, c'est : « ... *quand on entre dans une culture, a fortiori dans un travail, on entre dans une place, une position, ou un rôle* ». Les concepts ne sont pas très stabilisés de ce point de vue-là. Ce rôle, ce qu'il appelle le rôle social, est entouré d'une prescription, il a une position dans un système social, il symbolise l'entrée plus large dans un groupe, dans un métier, et il faut se dire que les métiers peuvent être en position de défendre et de porter un certain ordre social. Ce qu'il appelle l'ordre social, on pourrait parler d'ordre professionnel, c'est-à-dire en résumé : si chacun fait ce qu'il a à faire, à la place où il est, le système va tourner. Tout ça pour dire que, lorsqu'on arrive sur un lieu de travail, il y a beaucoup de choses qui sont en partie prédéfinies, l'histoire est déjà en partie écrite, et d'une certaine manière on se glisse dans des rôles qui ont déjà été écrits pour nous par d'autres, et, à l'aide de différents instruments, Valsiner parle des instruments médiateurs culturellement construits, les « *mediating devices* » – je ne sais pas comment traduire « *devices* » : instruments, procédés, dispositifs. Finalement, ce qui est intéressant, c'est de se dire : on arrive sur un lieu de travail, on découvre des cadres d'action, ce que Bruner appelle des formats d'action. Il me semble que ces termes-là : cadre d'action, format d'action, sont souvent absents des études qui portent sur les apprentissages dans les lieux de travail, et aussi des études de la tâche. Il me semble que cela serait intéressant d'y réfléchir. Alors, ces cadres d'action, ces formats d'action, ils définissent des scènes, ils portent des scripts et des histoires qu'on joue dans des rôles sociaux. Par exemple, Bruner, dit : « *quand on entre dans un bureau de poste, on se comporte bureau de poste* ». Avec l'exemple de l'éboueur, on pourrait dire que, quand il est arrivé sur son lieu de travail, il a découvert tout d'un coup le cadre éboueur avec une scène : c'est dans la rue, il y a du bruit, il y a des voitures qui passent, il y a certainement des odeurs ; le script : il faut courir (donc l'histoire était déjà en partie écrite, ce n'est pas lui qui l'a inventée) ; le rôle : jeter le sac au bon moment, au bon endroit et le plus vite possible ; et, y

compris, ce qui est important avec cette histoire de rôle, c'est ce qui ne fait pas partie du rôle, et cela se découvre aussi dans les premiers moments du travail, c'est-à-dire qu'une scène promeut des registres d'actions mais elle en disqualifie d'autres. Par exemple, dans le cas de l'éboueur : marcher, s'arrêter boire un verre en terrasse, etc., cela ne faisait certainement pas partie du rôle. Les assistantes sociales, on l'a vu, dans les premiers moments du stage (ce que mes élèves ont vu dans les premiers recueils de données) il y a une découverte du rôle, il y a une découverte de ce qui se fait et de ce qui ne se fait pas. D'ailleurs, il y a une première conceptualisation de : qu'est-ce que c'est que de se comporter comme une assistante sociale ? Si on va plus loin avec ça, ce qui se découvre aussi, c'est des manières de dire et de nommer des choses qui peuvent être propres à un milieu professionnel, ce que Valsiner appelle des signes, – parce qu'il est dans une approche sémiotique, mais peu importe –, les signes, les mots, les concepts sont des marqueurs professionnels très fort.

Je vais vous citer un petit exemple. J'ai travaillé pendant ma thèse sur les évaluateurs. Il y a un auteur américain très connu, qui s'appelle Michael Q. Patton, que certains d'entre vous connaissent peut-être, qui a beaucoup écrit sur l'évaluation des programmes. Il dit : « ... *pour briller dans les cocktails, entre évaluateurs, il faut connaître la distinction entre évaluation sommative et évaluation formative* ». Voilà, c'est une sorte de ticket d'entrée, une fois que vous connaissez ça, vous êtes inclus dans le cénacle des évaluateurs. C'est dit avec beaucoup d'humour, mais il y a quelque chose de ça. Pour le prendre différemment, ce qu'on a observé dans l'évaluation sur les lieux de travail, et des élèves notamment, c'est qu'un des critères utilisés pour évaluer les compétences en fin de formation, c'est l'usage des bons termes techniques. Déjà, si l'élève arrive à utiliser les bons mots, au bon moment, eh bien, on fait l'hypothèse qu'il a commencé à construire quelque chose d'une professionnalité. Ce qui est intéressant de dire, c'est que l'acte de nommer implique d'établir des frontières et de séparer les choses, et, comme le dit Valsiner : « *on passe notre temps à distinguer entre nous et les autres, entre eux et nous* ». J'ai été frappée de le retrouver chez les éboueurs, où il l'a très bien dit, il a découvert en arrivant qu'il y avait « eux » et puis il y avait « son service » et il y a « les autres ». On a vu aussi chez les personnels soignants : il y a les anciens et les nouveaux, il y a des frontières sur un lieu de travail qui sont des choses qu'on découvre quand on arrive. Autre chose, aussi, si on continue, on découvre des règles de discussions et des règles d'interactions qui sont propres à un milieu de travail, ce que Valsiner appelle « des cadres de demandes sémiotiques », qui structurent la façon dont on parle et les choses dont on parle dans un lieu donné : le ton, le registre, etc. Il distingue les zones du « *no talk* », ce dont on ne parle pas, du « *me by talk* », ce dont on peut parler et la zone du « *obsessive talk* », ce dont on parle de manière compulsive. Et, là, les éboueurs, c'était à nouveau très intéressant de voir, quand la question a été posée par Monsieur Volkoff : est-ce qu'ils parlent de leur fatigue ? Non ! Cela fait partie des choses dont on ne parle pas. Par contre, il y a des registres et des domaines de langage qui sont visiblement hyper valorisés, comme parler des exploits physiques, de la vaillance face à la peur, etc. Ça, c'est quelque chose qui peut se découvrir. J'ai été frappée dans l'extrait présenté par Jeanne Thébault, où des infirmières qui évaluent une des jeunes lors d'un examen blanc, elles lui reprochent de ne pas parler comme il faut, c'est-à-dire qu'elle est trop directive avec la patiente ou le patient. Donc, il y a bien des formats d'interactions, qui sont admis et pas admis sur un lieu, et qui se découvrent, s'apprennent à proprement parler quand on arrive sur un nouveau lieu de travail, qui sont un objet à proprement parler d'apprentissage. Ce qui est intéressant de se dire, c'est qu'on apprend souvent à nos dépens : par des maladroites, c'est-à-dire qu'on parle de choses dont il ne faudrait pas parler ou inversement. Mais, là, j'extrapole.

Mes assistantes sociales ont découvert, le premier jour, qu'il fallait tutoyer tout le monde, par exemple, comme autre objet. Pour finir avec ça, d'ailleurs, ça va jusque dans les surnoms, puisque chez les éboueurs ils se surnomment : Musclor, Schuhmacher. On peut dire que, rien qu'à travers les surnoms, il y a quelque chose qui se dit sur la manière de faire l'activité. Si on s'appelle Musclor, on va avoir du mal à dire qu'on est fatigué à la fin de la journée. Donc rien qu'à travers ça il y a quelque chose.

Dernière chose dont on ne sait pas trop quoi faire, non plus, c'est la question des histoires. Valsiner nous dit : « ... *dans la culture on passe notre temps à se raconter des histoires et, ces histoires, ce sont des instruments médiateurs, comme les concepts sont des instruments psychologiques, elles véhiculent des croyances, elles véhiculent des modèles culturels, des modèles de comportements* ». Il cite Claude Lévi-Strauss, qui analyse les histoires, c'est des récits sur la manière dont certains ont surmonté une contradiction, ou tenu un rôle social et l'ont éventuellement transgressé. Ce qui est intéressant, c'est de se dire que, quand on arrive sur un lieu professionnel, on découvre aussi des histoires. Moi, je me rappelle, quand j'ai commencé ma thèse en entreprise, il y avait des histoires sur des moments du travail qui s'étaient bien passés et puis des moments qui s'étaient mal passés. Il y a des récits comme ça, dans des groupes, qui se transmettent, qui sont aussi une occasion de potentiels d'apprendre comment peut se réaliser l'activité, ou à la limite ne peut pas se réaliser l'activité. J'imagine, cela m'a beaucoup marquée cette histoire d'éboueurs, mais... qu'il y a peut-être des histoires chez eux, des récits d'exploits, de vaillances de certains éboueurs dans des situations difficiles, ou peut-être des histoires d'accidents.

Valsiner est, quand même, intéressant, quand il dit : « *tout ça, on ne le prend pas comme un récipient passif, on peut bien sûr le modifier, quand on redit une histoire ; quand on joue un rôle, on peut bien sûr s'en distancer et le modifier, tout n'est pas complètement figé* ». Je dirai (ce qui a été beaucoup dit, ici, aussi), de même qu'il y a des formats d'action, il y a certainement des formats d'accueil et de transmission professionnelle très différents selon les univers, et qu'il y aura des environnements de travail plus ou moins suggestifs, plus ou moins formateurs, plus ou moins aidants, encourageants ou décourageants. Tout ça nous invite bien sûr, comme ça a été fait, à penser les conditions de l'accueil, de l'apprentissage, de la transmission. J'ai envie de terminer sur un sujet qui a été évoqué ici, qui nous invite à penser, je trouve, dans la formation : comment on prépare des jeunes à ne pas avoir uniquement la maîtrise de gestes techniques mais aussi à décoder les environnements dans lesquels ils vont arriver, à leur donner des clefs pour éviter un certain nombre de maladroesses, qui peuvent parfois leur coûter leur place. On l'a vu avec les monteuses au cinéma, qui, s'ils ne se proposent pas spontanément pour aider, – c'est une forme de maladroesse, c'est juste qu'ils ont mal décodé les attendus du contexte –, ne seront pas retenus, alors que, peut-être, il suffisait de leur dire.

Et, dernière chose, peut-être on peut aussi former les jeunes parfois à résister à certains environnements de travail particulièrement destructeurs.

Débat avec la salle

Pierre-Sébastien Fournier : j'ai bien aimé la lecture, Monsieur Rallet, que vous avez faite, et j'en comprends que l'idée, c'est de voir, de comprendre tout le contexte qui contraint l'arrivée ou le changement des nouveaux. Et, avec l'idée de la transmission que Claire a mise en évidence, on voit bien l'aspect « apprentissage » qui est une partie très importante de la transmission. Mais, je voulais ajouter, qu'à travers notre réflexion, du moins pour nous, la transmission, il y a l'aspect d'apprentissage qui est une partie très importante, mais ça couvre aussi tout l'aspect, en outre, d'intégration ou de socialisation. Ça touche aussi aux conditions dans lesquelles se fait cette transition-là, et je pense qu'il est important de garder en tête. Je ne sais pas si ce message-là, vous le voyez bien ?

Une autre chose, vous avez fait référence aux stagiaires qui revenaient des milieux de travail avec des mauvaises habitudes développées dans le milieu de travail. J'ai un petit exemple qui va peut-être illustrer cette situation-là. Un exemple qu'on vit dans les mines. Par exemple, quand on va dans les mines, deux universitaires, on ne laisse pas l'autre seul dans le fond de la mine, on a quelqu'un qui nous accompagne qui est un travailleur expérimenté et qui est en même temps un formateur, donc qui veille aux suivis des bonnes méthodes de travail, etc. Au début, on trouvait ça drôle, parce qu'il avait comme une double personnalité. Quand il a son chapeau de formateur, il surveille les comportements délinquants et il essaye de faire changer les façons de faire. Mais, lorsqu'il a son chapeau de travailleur, on voit les mêmes comportements qui, d'un point de vue de formation, seraient délinquants. Alors, il y a comme une question d'équilibre entre les comportements qu'on souhaite développer dans la formation et ce que la réalité du travail exige, et parfois il peut y avoir un écart qui persiste si on veut appliquer ces connaissances, vues en formation, il faut nécessairement faire des petits accroc à la règle pour que cela fonctionne... C'est plus un commentaire, mais peut-être pour lancer le débat sur ces éléments-là...

François Bizais : moi, le terme « transmission » me gêne, parce qu'à travers ce que j'ai pu faire, modestement, d'interventions en entreprise, d'observations de situations de compagnonnage parfois seniors/juniors, mais aussi expérimentés/novices, où on voit bien qu'il y a une interaction entre les deux. Mais, avec le collectif, les temps de débriefing dont on a parlé, je me demande si le terme « transmission » est juste ? Alors, je ne sais pas comment vous l'entendez, parce que, moi, maintenant j'ai plutôt tendance à parler de co-construction des compétences. Parce qu'en fait je me sens mal, parfois, ayant des jeunes stagiaires, cela arrive rarement mais cela arrive, je ne peux rien leur transmettre de mes compétences. On va dans une situation professionnelle donnée, avec un problème à résoudre, avec des collègues qui sont à côté, à essayer d'apporter une réponse, et on est dans une logique d'échanges aussi, parce que le jeune à la limite il peut m'interpeller sur ma propre pratique professionnelle et me faire évoluer. Donc, quelque part, j'ai tendance à dire : on construit ensemble des compétences, et on progresse dans le temps. Alors, sur les courbes d'apprentissage, tout dépend où on se situe... Mais c'est ce terme-là qui me parle le plus, aujourd'hui. En termes de réaction, je ne sais pas ce que cela peut donner ? Le terme « transmettre », ça veut dire faire passer à travers, ou transférer, c'est pareil, c'est je porte à travers, mais ce n'est pas je construis avec.

Annie Weill-Fassina : est-ce qu'il n'y a pas, dans ce que vous dites, le problème de : quel type de métiers ? Est-ce qu'on peut, par exemple, imaginer pour les éboueurs que c'est tout à fait vrai au début ? Ou est-ce que la nature du métier que vous avez ne permet pas telles ou telles formes de collaboration, de construction, ou au contraire remplir la bouteille (si j'ose dire)... ou tenter de la remplir ?

François Bizais : je me base sur la pratique personnelle, mais aussi sur ce que j'ai pu observer dans le cadre d'interventions de conseil auprès d'entreprises dans notre secteur. Cette question s'est posée aussi bien pour des ouvriers paysagistes, qui construisent des murs, qui apprennent à construire des murs paysagers, que pour des ingénieurs dans un institut technique, que des

chercheurs dans un centre de recherches agronomiques. Dans les trois, quatre figures – parce que j’ai regardé un petit peu ça –, ce sont des temps d’apprentissage où les techniques mises en jeu sont plus ou moins complexes, des situations professionnelles où la situation de construction est plus ou moins complexe. Et, finalement, dans l’histoire, on s’aperçoit que ce n’est pas simplement un expérimenté qui va transmettre un savoir-faire, un comportement, etc., à un novice. Moi, j’ai repéré que ça se construisait ensemble, parce que, même dans l’activité basique de construire un mur paysager, on s’aperçoit que le novice, parce qu’il a son propre bagage, parce qu’il a ses propres connaissances acquises à l’école, parce qu’il a, aussi, ses propres expériences professionnelles, autres, il interfère dans le processus. Donc, il intervient aussi sur l’expérimenté. Ce n’est pas si basique que ça, mais on peut considérer que c’est une activité simple contrairement à une activité de conseil, ou d’un chercheur, devant un client...

Claire Tourmen : juste pour réagir sur ça. Il me semble que c’est juste une question de focale, en fait. Si on prend la chose par le bout de la transmission, on va mettre plus l’accent sur ce qu’on disait : ce processus de tuteur qui va transmettre un certain nombre de choses. Si on met l’accent sur la co-construction, Bruner parle de l’interaction de tutelle, on va mettre plus l’accent sur l’idée qu’il y a quelqu’un qui fait quelque chose et qu’il y a quelqu’un d’autre qui intervient pour l’aider à faire quelque chose et, éventuellement, l’aider à apprendre quelque chose. Mais les deux ne sont pas complètement automatiques, comme l’a montré Lucile, c’est qu’on peut aider quelqu’un à faire quelque chose, donc l’aider à se débrouiller d’une situation, mais la personne ne va pas forcément apprendre. C’est-à-dire qu’elle peut dans une autre situation reproduire la même erreur. Le passage n’est pas complètement automatique entre : aider quelqu’un à agir à un moment « M » et l’aider à se développer sur un temps long. Là, aussi, il y a une distinction à faire.

Sylvie Ouellet : je veux réagir par rapport à la question de la transmission. Tout d’abord, je pense que ça dépend de la définition qu’on donne à transmission. Quand on parle de transmission, pour moi, c’est la transmission des savoirs qui va permettre la construction des compétences, ou le développement des compétences. Je fais vraiment la différence... Pour moi, c’est la personne qui construit ses compétences, qui développe ses compétences. Une compétence, c’est un peu la capacité à mobiliser des savoirs, des savoir-faire. Nous, quand on parle de transmission, on parle de la transmission des savoirs, pas de la transmission des compétences, parce que des compétences ça se développe. Mais, à notre avis, on peut transmettre des savoirs. Donc on fait la différence entre les deux.

François Bizais : oui, je suis assez d’accord, parce qu’en fait, nous, dans le jargon courant avec des entreprises, on parle de transfert de compétences, ou ce qui accroche dans le discours avec les entreprises où on intervient, c’est le transfert de compétences. Je suis d’accord avec vous, on ne transfère pas une compétence, chacun se construit à travers son expérience, etc. Et « transmission des savoirs », je suis d’accord parce que ça c’est plus facile, me semble-t-il.

Toussaint Carrélien (auditeur Cnam) : moi, ce que j’aimais bien dans le mot « co-construction », c’est qu’il me semblait que cela laissait plus de place, qu’il y avait une position d’écoute beaucoup plus ouverte à l’égard de celui qui est en situation d’apprentissage. Dans la transmission, il y a peut-être celui qui transmet qui est censé avoir un savoir – quelque chose à donner. Et que, dans cette situation, quand celui qui arrive avec quelque chose qu’il a à donner, il peut aussi se fermer et, finalement, ne pas être à l’écoute de celui qui est en situation de recevoir mais qui est aussi en situation de donner et de recevoir en fonction de ce qu’il est à ce moment-là précisément. Et je crois, qu’il y a dans le mot « co-construction » quelque chose qui n’est pas dans le mot « transmission ».

Daniel Rallet : ce qui se transmet, c’est effectivement les savoirs, mais peut-être aussi l’expérience professionnelle. Mais la formation, c’est un processus de co-construction et d’interactions. Je le dis d’autant plus que, dans l’Éducation nationale, on a eu dans les IUFM, où se faisait la formation, une conception assez verticale de la formation, justement transmissive où le formé est un être passif qui reçoit le savoir de l’extérieur, en même temps ça induit un modèle hiérarchique. Ça, c’est un

processus qui minore le point de vue de celui qui est formé, et également les échanges horizontaux entre ceux qui sont formés. Donc, c'est très important de permettre l'expression du point de vue des formés.

Christine Vidal-Gomel : c'est une remarque en partant de ce qu'a dit Lucile à propos de sa présentation, en disant : « *au final, je regarde des contenus d'apprentissage* », je viens de la didactique et c'est ce qu'on fait en didactique, et ça rejoint un peu les propos de Claire. Et, sur la façon de regarder ce qui se passe dans les situations, quand les ergonomes regardent des choses qui sont issues beaucoup plus du contexte, de l'ensemble de la complexité de la situation et de l'organisation du travail. Je pars de ces deux points de vue, parce qu'il me semble qu'il y a un enjeu dans nos études à arriver à tenir l'ensemble de ces bouts. Je pense qu'il est à la fois important d'arriver à comprendre la complexité de l'organisation du travail, des enjeux, des difficultés de ce qui se construit dans les situations, les caractéristiques des situations qui permettent ou qui ne permettent pas, qu'on l'appelle « transmission » ou autrement, ce type de situation. En même temps, on a besoin aussi de pouvoir entrer dans le contenu de ce qui est transmis, et là je rejoindrais volontiers mes collègues de didactique professionnelle, sur le fait qu'on a besoin d'entrer vraiment dans les contenus d'apprentissage et dans les caractéristiques des objets à apprendre. C'est plutôt un débat méthodologique qui m'intéresserait : comment on pourrait arriver à construire des interventions qui nous permettent de tenir tous ces bouts à la fois ? Il me semble que ça rejoint un peu la préoccupation de Claire Tourmen, c'est-à-dire de partir des apports de la didactique professionnelle, donc qui sont au départ centrés sur le premier niveau du schéma qu'on a, et puis d'essayer de l'élargir, en se disant, au final : est-ce que Valsiner ne nous permet pas d'aborder davantage de choses ? Il me semble que, dans les outils conceptuels, il y a les apports de Valsiner (alors, moi, je le connais mal pour le coup), mais il y a d'autres types d'outils. Il y a quand même dans ce que tu as dit, on entendait des éléments qu'on aurait pu entendre chez Clot, par exemple : savoir se comporter dans un métier, savoir ce qu'on peut faire, ce qu'on peut dire, etc. Il y a des tas de choses qui sont dites du côté de Clot. Il y a aussi d'autres courants de pensée, des courants de pensée européens sur le *Work Process Knowledge*, où, au final ils essaient de parler de ça. Qu'est-ce qu'on apprend dans une organisation du travail ? Et qu'est-ce qu'on a à y apprendre ? Il me semble que ce sont différents niveaux d'analyse qu'on a besoin de pouvoir mener. On pourrait en rajouter un : apprendre sur l'objet du travail c'est une chose, mais, dans une situation de travail, on a aussi à apprendre comment on peut réguler l'ensemble. Il me semble, de ce point de vue-là, que le modèle, qui avait été développé par Sandrine Caroly, Annie Weill-Fassina, qui montrait des régulations entre divers pôles de l'activité, c'est quelque chose qu'on prend encore mal en compte en didactique professionnelle, et on a besoin en fait de l'élargir, parce qu'on peut toujours très bien former sur l'objet du travail. Au final, il y aura d'autres arbitrages à faire dans une organisation du travail. Et là-dessus, on a aussi à dire des choses du point de vue de la formation. C'était un peu une réflexion, ce n'était pas vraiment une question.

Claire Tourmen : juste un mot, en lien avec ce que tu viens de dire Christine. Ce serait une erreur de laisser aux sociologues tout ce qui est du domaine de la culture, de toutes ces choses qu'on n'arrive pas bien à faire. Alors, là, c'était une tentative, mais il y en a d'autres. Je pense que c'est intéressant de se dire que la psychologie, ce n'est pas que l'individu ; éventuellement, l'environnement, c'est une variable. Donc, la psychologie, c'est l'activité, c'est l'action, et c'est toutes ces transactions entre un individu et son environnement. Après, quel que soit le cadre qu'on mobilise, effectivement...

Serge Volkoff : c'est un peu dans le prolongement de ce qui se discute, mais un peu dans une bifurcation. À plusieurs moments, pendant ces trois jours, je me suis posé la question de l'aménagement et de l'organisation des dispositifs qui permettent de : accueillir, fidéliser, favoriser les sciences du savoir, etc. Et, plus précisément, la question de savoir : est-ce qu'il faut que ce soit très organisé ou pas beaucoup ? Est-ce qu'il faut que ce soit une responsabilité forte, continue, très maîtrisée de la part des dirigeants d'une entreprise, ou de n'importe quel organisme de travail ? Ou au contraire, est-ce qu'il faut de très grandes marges de manœuvres, voire laisser tout ça se faire... ?

On a eu plusieurs constats sur divers terrains, comme quoi, quand c'est vraiment pas prévu du tout, pas reconnu du tout et qu'on imagine que cela va aller tout seul, ça ne se passe pas bien parce que, voilà, il y a des conflits avec l'activité de production, il n'y a jamais le temps, il n'y a jamais les bonnes personnes au bon moment, au bon endroit. Enfin, tout est quand même très couteux avec des résultats pas convaincants. On a plusieurs exemples dans ce sens-là. Et, en même temps, on se rend bien compte que les situations « sur-prescriptrices » (je ne sais pas comment il faut dire), sur-prescrire la transmission : que faut-il ? Quand ? Qui ? Où ?... Entrent complètement en conflit, comme d'ailleurs dans beaucoup d'activités de travail, mais peut-être avec quelque chose d'assez particulier, là, dans ce jeu, qui implique quand même les itinéraires d'un peu tout le monde, en plus, pas seulement de deux personnes, mais du collectif autour, la subjectivité de chacun, etc. On avait une discussion, hier, avec une participante à ce séminaire (que je ne dénoncerai pas) mais qui fait en ce moment un mémoire de master sur le tutorat dans une grande entreprise. Et, en fait, on faisait un peu une conclusion – très intermédiaire – de son investigation, parce qu'à la fois elle travaille au siège et elle va sur le terrain ; et on arrivait à la conclusion assez rapide qui est que : sur le terrain, ils ne font pas du tout ce que le siège imagine qu'ils font, et heureusement ! En gros, voilà... Je ne sais pas si je trahis, mais enfin, en gros, c'était quand même... Voilà, ça, on saurait assez facilement prouver cela ; il se passe des choses sur le terrain qui ne sont pas si mal, qui ont un intérêt, et qui fort heureusement n'ont rien à voir avec ce que le siège se raconte à lui-même, qu'il a provoqué comme type de pratiques sur le terrain... Je n'ai pas dit le nom de l'entreprise, je n'ai pas dit ton nom, non plus, ce sera dans les actes, mais tout l'anonymat est respecté. Ce que je viens de dire, là, doit se produire dans plein d'endroits. J'en suis convaincu.

Ça me fait penser à autre chose, dans une recherche de Corinne Gaudart. Il y a quelques années, ce qui était frappant de voir, parfois, les tuteurs par rapport à des tours de main sur la chaîne de montage au moment où il s'agit de montrer le poste de travail à quelqu'un qui vient l'apprendre, qui n'est pas forcément un jeune mais qui est un nouveau sur le poste. Certains d'entre eux, alors qu'ils connaissent tel et tel et tel tour de main qui n'est pas exactement le prescrit, ne l'enseignent pas parce qu'au moment où ils sont en situation de formateurs, ils pensent que ce qu'on attend d'eux qu'ils délivrent, c'est le prescrit, au plus près du prescrit. Et, d'autres non, d'autres transgressent plus, et d'autres n'hésitent pas dès les débuts de la formation à montrer des subterfuges, des choses qui permettent de s'éloigner un peu du prescrit pour se fatiguer un peu moins, ou gagner quelques secondes, et on voit bien que, dans ce jeu-là... une position encore une fois sur-prescriptrice serait nocive. Ce n'est pas très facile. Là, je raisonne un peu dans le champ de l'ergonomie, si on veut être en situation de proposer, entre guillemets « des bons moyens », de créer des cadres de la fidélisation et des échanges de savoirs, ce n'est pas très facile de dire à quel endroit il faut fixer le curseur dans ces affaires-là.

Corinne Gaudart : pour aller dans ton sens. Ce qui est compliqué, c'est qu'on a bien vu tout le temps que la transmission comme tâche discrétionnaire, ça a des avantages parce qu'on peut rester dans le travail concret, quotidien. C'est une opportunité, un espace pour pouvoir échanger des choses fort utiles pour les nouveaux comme pour les anciens. On voit aussi que rester dans cette invisibilité c'est rendre cette activité extrêmement fragile, et très dépendante des contraintes de temps, des contraintes de production, et donc elle peut venir fragiliser les acquis, et elle peut même fragiliser les nouveaux, perdus, etc. Donc, ce n'est pas non plus une solution. La difficulté, c'est : qu'est-ce qu'on fait en les rendant visibles ? J'étais assez sensible à ce que Daniel Rallet disait, tout à l'heure, sur le déni du travail réel, c'est-à-dire que, souvent, quand on monte au cran du dessus, on est du côté d'une logique de management, ou d'une logique de gestion, dont l'objectif est de ne pas prendre en compte le travail concret, ou le travail réel. Donc, remonter d'un cran cette transmission dans l'implicite, c'est prendre aussi d'autres risques sur ces capacités à prendre en compte les difficultés concrètes du travail. Il y a certainement des dispositifs intermédiaires. Moi, j'étais assez sensible au dispositif que Sophie Aubert avait présenté à Airbus où, en tant qu'ergonome, elle avait réussi à mettre en place un dispositif de formation, dont on s'est un peu inspirées dans les travaux qu'on a fait avec Karine, un dispositif officiel qui permet de sortir des contraintes quotidiennes de

production des formés et des nouveaux, mais qui reste quand même très ancré sur le travail concret et les difficultés quotidiennes. C'est peut-être une voie, il y en aurait d'autres à mettre en œuvre, mais cela reste une réelle question, un vrai problème...

Daniel Rallet : cela me semble être un problème très intéressant. Je voudrais prendre un exemple concret, qui fait partie de la formation des enseignants notamment en collège, ou même à d'autres niveaux, c'est : comment on réagit à une agression verbale ? Et donc, la direction de l'établissement, ou le chef d'établissement, va avoir son propre point de vue qui est lié à ce qu'il fait, c'est-à-dire que le chef d'établissement va avoir une définition très claire de l'agression verbale, et il se donne trois jours de temps de réflexion pour déterminer une sanction de réaction. Or, l'enseignant dans la classe, il n'est pas du tout dans cette situation-là. C'est pour cela que l'un ne peut pas former l'autre. J'en ai discuté avec une trentaine d'enseignants, réunis en collectif. Leur premier problème, ce n'est pas : comment on réagit à une agression verbale ? C'est : qu'est-ce qu'une agression verbale ? Ça dépend du contexte : de qui le dit, comment, sur quel ton, à quel moment de la journée. Comment l'enseignant le reçoit en fonction de sa forme du moment. Alors, bien sûr, il y a des agressions qui sont très claires, mais la plupart du temps ça ne l'est pas, là ce sont des situations très minoritaires. Par exemple : « bonjour », cela peut être prononcé sous forme d'agression. L'enseignant doit à la fois analyser la nature du propos qui a été dit, donc imaginer une réaction et il a cinq secondes pour le faire. C'est ça, le besoin de formation, et pour cela ça passe par un échange entre les enseignants, par peut-être des interventions extérieures, etc. Et, pour cela, on a besoin d'échanges que, moi, je qualifierais d'informels, ce qui suppose qu'il y ait des moments où on peut le faire, ou des lieux où on peut le faire. Le problème, pour que des échanges informels existent, il faut qu'il y ait un cadre, y compris un cadre formellement reconnu. Et ça, ce n'est pas facile à imaginer. Alors, ce que tu dis m'intéresse, de savoir comment on peut créer ces moments où les gens se forment par l'échange de façon relativement informelle.

Jeanne Thébault : moi, je voulais revenir sur la question du positionnement qu'on peut avoir vis-à-vis des dispositifs, savoir comment formaliser les choses ou pas. Moi, ce que je trouve intéressant dans l'étude auprès des personnels soignants, à l'hôpital, c'est qu'un enjeu de rendre visible ce qui se passe dans les situations, c'est aussi, pour les personnels soignants, il me semble, d'essayer de leur enlever la responsabilité qu'il y a en cas d'accident, par exemple. Parce qu'à l'hôpital on est quand même dans des situations particulières, où l'objet même de l'activité, c'est l'humain... Dans une entreprise par exemple de pots de yaourts, où les enjeux vont pouvoir être calculés en termes de rentabilité... Mais, là, nous sommes quand même sur des sujets humains, donc la responsabilité peut être importante, et si je me mets à la place des collectifs qui encadrent les élèves lors de leur formation, il y a un grand enjeu pour eux aussi dans l'évaluation des élèves à la fin de leur stage, et pour leur diplôme, c'est-à-dire que mettre une mauvaise note à un élève dans le cadre du stage, c'est aussi dire qu'on l'a mal encadré. C'est aussi se remettre en question vis-à-vis de cette valeur d'encadrement, et des valeurs que l'on peut associer à cette mission dans son métier. Et d'un autre côté, dans des discussions qu'on a pu avoir, dans les comités de suivi de l'étude, avec des personnes des directions des soins, des DRH, et d'autres acteurs du CHU, ce qui était important c'est qu'on arrive, au bout du compte, à ce que des personnes obtiennent leur diplôme. Particulièrement pour les infirmières. On se rend compte que ces personnes ont leur diplôme, mais, au cours de leur cursus, elles ont des soins qu'elles n'ont pas forcément réalisés, parce que les conditions de stages étaient telles qu'elles ne pouvaient pas réaliser ces soins, alors soit pas assez, soit pas assez de situations diversifiées, donc plusieurs éléments sont à prendre en compte. Mais, du coup, on se retrouve avec des personnes qui sont diplômées, qui peuvent se retrouver dans des situations tout de suite « mises dans le bain », où elles sont en responsabilités d'un certain nombre de patients. Donc pas forcément en situation de doublure avec un ancien. Et, du coup, cela pose des questions à la fois des risques vis-à-vis de sa propre entrée dans le métier, de sa représentation du métier, mais aussi pour les patients.

Gérard Grosse : je voudrais revenir un peu, en vrac, sur des choses qui me semblent liées, qui ont été dites à deux ou trois moments. D'abord, sur le caractère formel de la transmission des savoirs,

ou des savoir-faire. Je crois pour savoir un petit peu sur ce qui se passait, ou ce qui se passe, dans l'Éducation nationale... Je pense qu'un des effets de la réforme, ou anti réforme, de la formation tel que Daniel en a parlé tout à l'heure, c'est que ça éliminait très largement ce qui était des lieux d'autoformation, de confrontation, notamment entre pairs. C'est-à-dire, au-delà de la transmission entre le conseiller et le débutant, entre l'expérimenté et le novice, entre le formateur et le stagiaire. Le fonctionnement des IUFM, dont a dit qu'il était assez vertical, oui, mais pas toujours, c'était aussi le lieu et le moment où se retrouvaient ensemble des stagiaires de la même discipline, ou de disciplines différentes, et qui pouvaient beaucoup échanger entre eux, notamment sur leurs manières de faire ou de ne pas faire, sur les exemples qu'ils avaient rencontrés, de la façon dont ils avaient réagi, comment ils auraient dû réagir ou ne pas réagir, etc. Et je crois que c'était au-delà du fait qu'ils pouvaient aussi travailler ensemble, préparer des cours en commun, etc. C'était même dans l'acquisition des postures, des manières de penser. Je crois que c'était un moment important de la co-construction de manières de faire, qui a pratiquement disparu, aujourd'hui, avec la quasi-absence, ne serait-ce que de regroupement physique des stagiaires, sauf de petits et très brefs moments. Or, pour avoir été pendant une dizaine d'années formateur en IUFM, avoir des contacts suivis avec d'anciens stagiaires... ils m'ont toujours dit que ces moments-là avaient été des moments particulièrement importants dans la construction de leur apprentissage. Ça, c'était la première remarque.

Et une autre, qui me semble liée, même si cela ne semble pas de manière évidente : je crois que, d'une façon générale, dans toute activité de travail et de production, il y a des incertitudes qui peuvent être liées à la technique ou à d'autres phénomènes. Je crois que ces incertitudes sont d'autant plus fortes quand le métier porte dans un rapport, disons, qui correspond à une activité de services à la personne, qu'il s'agisse des soignants, des chômeurs à Pôle emploi, des élèves... une des choses qui est peut-être plus importante à apprendre, et peut-être plus difficile à apprendre justement pour des nouveaux entrants, c'est ce principe d'incertitude. Je crois que cela rejoint aussi ce qu'on a vu ce matin, avec la broche, il fallait l'idée que le débutant pense qu'il y a un trajet obligatoire. Or, il y a certainement des trajets meilleurs que d'autres, mais il y a un principe d'incertitude, et je crois que l'un des moments importants de l'apprentissage pour le débutant, c'est d'admettre qu'il peut y avoir de l'incertitude dans son action, parce que c'est une action située avec tout un système d'interactions, et puis, bien sûr, d'apprendre jusqu'à un certain point à gérer cette incertitude. Mais accepter l'idée qu'il y a de l'incertitude, je pense que cela peut être un élément important de la transmission et de l'apprentissage.

Claire Tourmen : si je peux rebondir sur ça. Chez les assistantes sociales, c'est la même chose. Il y a les débutantes qui sont étonnées des différentes manières de faire des professionnelles. Le truc, c'est, si elles en restent à cet étonnement, ça peut être un obstacle, parce qu'elles se disent : bon, finalement, autant de manières de faire, et puis toutes se valent. Le risque, après, c'est de rester dans l'idée que tout se vaut. Du coup, il n'y a plus de place pour une discussion des pratiques. C'est un petit peu aussi comment en formation, ou comment sur un lieu de travail, on peut mettre en discussion (ce que vous disiez) ces pratiques entre professionnels pour sortir de l'idée que tout se vaut, et que chacun fait comme il veut, dans son coin, et finalement que cela n'aura pas d'incidence sur le travail.

Genièvre Raynaud (conseiller emploi) : moi, j'ai apprécié l'approche en entreprise de pétrochimie, qui témoignait en fait de ces nouveaux, mais qui sont peut-être anciens dans une autre structure, et puis de ces anciens qui sont fraîchement anciens. Et en fait, je me pose la question : qu'est-ce qu'un arrivant ? Ça rebondit sur mon vécu, parce que je voudrais témoigner de ma culture professionnelle : je suis conseiller emploi à Pôle emploi, et la question – qu'est-ce qu'un nouveau ?... Je suis formatrice en interne, je suis de la culture ANPE, j'ai eu à former, et j'ai dû me positionner pour former des gens de l'Assedic. Et j'ai découvert une énorme souffrance, dans la découverte de notre métier, issue de la même souffrance de mes collègues et de moi-même, quand on a rencontré l'autre métier. Et j'ai découvert que les cultures étaient éloignées... Alors que, moi, j'ai toujours cultivé une culture de partenariat très forte, puisqu'on était dans une structure très

proche. Mais, là, ce qui nous a été imposé comme cadre faisait que les deux métiers étaient égaux, alors qu'en fait les métiers ne sont pas égaux dans leur pratique, dans leur approche et dans leur culture. Donc, il n'y a pas eu d'installation de culture commune.

C'est vrai que, dans ce cadre-là, tout le monde était arrivant sur différents volets. On voit la nécessité peut-être, pour le coup, de ne pas laisser faire, mais donner le ton d'une nouvelle culture. Ce qui n'a pas été fait du tout, du tout... Là, on a laissé faire que les gens créent une culture commune... J'étais d'autant partie prenante qu'étant formatrice en interne, j'étais porteur du sens d'une culture commune, mais, n'ayant pas de consignes particulières, c'était un peu difficile. Dans ce cadre-là, et c'est ce qu'on rencontre beaucoup dans les mutations d'entreprises, aujourd'hui : qu'est-ce qu'un arrivant quand il y a une mixité, une polyvalence prescrite qui n'a pas été mise en musique au niveau de la formation ?

Ma question est autour de : c'est vrai qu'il y a « du laisser-faire » qu'il faut, je pense, mettre en place pour que les gens se rencontrent. Effectivement, il y a une culture commune qui, à la base, se fait. Mais il faut beaucoup de structures. Je pense qu'il faut aménager une structuration parce que, derrière, il y a énormément de rejets. Il y a beaucoup de gens qui sont laissés au bord du chemin, ce qui fait que les compétences, qui existent encore, sont délaissées. Ça fait vraiment une perte générale. Moi, je me pose la question : la formation au milieu de tout ça ? Parce que je suis vraiment très très interpellée. La formation ? Comment la formation ? Je suis tuteur également, et chaque fois j'ai eu à me poser cette question parce que le tutorat, c'est la transmission de savoir-faire prescrits, mais aussi de la culture de l'entreprise. Et, là, c'est vrai que les tuteurs ne sont pas du tout encadrés... À Pôle emploi, on est intronisé tuteur, mais il n'y a pas du tout de culture de tutorat, malgré les accords seniors qui mettent en avant le tutorat. Dans la réalité des choses, il n'y a pas du tout de travail d'une culture de tutorat. La formation, là, je me dis : elle a son poids. Mais comment l'aménager ?

Sylvie Ouellet : pour la question de formation, quelque part, il faut qu'il y ait une certaine structure. Je vais vous parler de deux expériences qui sont dans des métiers très manuels, dans le secteur agroalimentaire, où j'ai eu à intervenir sur des questions de formation. La première demande c'est à titre de consultant. C'était pour des dégraisseurs de pièces de viandes. Et la deuxième expérience, c'est dans le cadre de mon doctorat où j'ai fait une recherche-intervention. La demande initiale était la même dans les deux cas. C'est des entreprises qui voulaient organiser une formation pour les travailleurs, et évidemment on est dans le travail manuel répétitif, le taux de démissions professionnelles est très élevé. Et les entreprises, ou les gestionnaires, partaient avec l'idée... et ils s'étaient fait dire ça, aussi, par des représentants des centrales syndicales... que le problème qui existait chez eux, c'est que les gens ne travaillaient pas de la même façon. Il fallait trouver la bonne méthode de travail et former tout le monde à la même méthode. Dans les deux cas, je recevais cette demande. Dès le départ, je me positionnais avec les entreprises, et il y avait les participants syndicaux et patronaux, on avait une discussion où je leur mentionnais que ma vision des choses était différente : on ne pouvait pas avoir la même méthode de travail pour tout le monde, pour toutes sortes de raisons. Je leur expliquais. Il y avait une argumentation, et, à partir de là, ils étaient d'accord avec l'idée que, bon, je pouvais faire une analyse ergonomique de l'activité pour essayer de voir, de trouver peut-être quelques méthodes.

Dans les deux cas, il y a eu l'analyse de l'activité... on parle de prescription... Moi, je crois à la formation sans qu'il y ait nécessairement la prescription d'une seule méthode de travail. De la façon que j'ai travaillé, et c'est dans la continuité de ce que Nicole Vézina a développé... Dans les deux cas, avec les travailleurs, on a développé un contenu de formation. Il y a eu un manuel de formation remis à l'entreprise dans les deux cas, mais ce qu'on faisait... c'était que dans le manuel de formation, dans le contenu de formation, il y avait plusieurs façons de faire qui étaient présentées. Ce n'était pas des mouvements, ou des postures, qui étaient recommandés, on fonctionnait plus par principes, peut-être, à respecter, mais, autour de ces principes, il y avait différentes façons de faire. Et ça a permis aussi aux gestionnaires de réaliser à quel point finalement c'était un travail complexe, et qu'il ne suffisait pas de montrer à faire des mouvements pour que la personne puisse réaliser le travail.

Dans le cadre de mon doctorat où c'était la recherche-intervention, dans la demande initiale la formation prévue pour le stage était de six semaines, et c'est une entreprise qui était dans ce secteur-là, vraiment, assez développée. Mais la question : dans les autres entreprises, la formation était de deux semaines, ils se demandaient si six semaines ce n'était pas de trop, et, en travaillant avec les désosseurs, on a pu montrer à quel point le travail était complexe. Et, en suivant des apprentis, on a pu montrer que six semaines, ce n'était pas de trop, parce qu'il y avait l'affilage, etc., surtout dans des métiers, dans des professions, où il y a la question de la sécurité, que les gens peuvent être plus conscients de ça. Mais, dans un travail manuel répétitif où, souvent, c'est un peu sous-estimé, les gens pensent qu'en regardant l'autre en quelques jours on peut apprendre. Je pense qu'il est important d'avoir une certaine structure de la formation, mais en même temps de s'assurer qu'il ne s'agisse pas d'une seule méthode, et je pense qu'on peut le faire. C'est quelque chose qui se fait. Et que les apprentis puissent avoir à leur disposition, et même le formateur puisse avoir, avec le manuel, la possibilité de montrer différentes façons de faire et, non, pas seulement, la sienne. Moi, j'y crois.

Serge Volkoff : c'est un peu dans le prolongement de ce que vient de dire Sylvie. L'idée qu'il puisse y avoir des lieux d'échanges, des structures des temps, des échanges de pratiques réflexives, et que cela soit une condition précieuse pour la fidélisation, tout ce dont on parle, et l'échange de savoirs, je crois qu'on sera tous d'accord là-dessus. On l'était avant le séminaire et on l'est aussi à la fin. Ce qui semble plus compliqué, c'est de repérer comment on crée des conditions d'échanges de savoirs à l'occasion du travail lui-même. Pendant le travail ; en même temps. Voilà. Ça, on a bien vu que cela n'allait pas de soi, parce que, justement pendant qu'il y a le travail, il y a le travail. Et c'est justement à ce moment-là, parfois, qu'il y aurait des échanges de savoirs, qui, hors travail ne sont pas possibles. Ce ne sont probablement pas les mêmes, ce n'est pas les mêmes savoirs qu'on peut mutualiser, échanger, consolider, déployer, mettre avec toutes leurs facettes, et leurs variabilités. Si on est dans des groupes de réflexion, des groupes d'expression, des cercles de qualité, tout ce qu'on voudra, là, la question, c'est : où sont les principes d'organisation, des conditions de collectifs, des conditions de travail, etc., qui permettent ça ? Est-ce que c'est exactement la même chose quand on se pose la question ? Est-ce qu'améliorer les conditions de l'échange sur le travail, c'est exactement le même problème qu'améliorer les conditions du travail ? Est-ce qu'il y a une spécificité, des particularités dans les aménagements à trouver, pour favoriser les échanges de savoirs formateurs ? Je ne sais pas bien répondre à cette question, mais ce que j'ai bien en tête, d'une part, c'est ce que vient de dire Sylvie, je crois que c'est autour de tout ce qui peut être des occasions de déployer des options. Je ne crois pas te trahir en disant ça. Qu'est ce qui peut permettre de créer des occasions, pour qu'on ne soit plus en train de dire : telle chose, est absolument obligatoire, ou telle chose est absolument interdite ? Encore, que ! Dans certain cas, on se disait ça, pendant les interventions des chirurgiens, ou quelques autres, il est probable que, dans les faits, dans les échanges de savoirs il y a aussi de temps en temps des points fermes, obligatoires, saillants, sur lesquels il faut que personne ne déborde, c'est au fond très rassurant pour tout le monde. Mais surtout des histoires, plus optionnelles, des histoires si, tu fais comme-ci, mais si tu fais comme ça, cela a tel avantage ou inconvénient, mais si tu fais comme cela ça marche pas à tous les coups, parce que, etc. Et puis, ça dépend de toi, ça dépend de ta forme du moment, ça dépend de tes propres compétences particulières, de ta culture, enfin aider à ériger toute une combinaison entre les caractéristiques du travail et les caractéristiques de soi-même.

Je termine là-dessus. Parfois, cela se joue, en une fraction de seconde, tout ça. J'ai en tête une scène à laquelle Cathy Toupin (pour ceux qui la connaissent, ici) et moi, on avait assisté dans le cadre de sa recherche sur le rôle de l'expérience des infirmières de nuit. On avait simplement vu une infirmière, à 3h00 du matin, qui rentrait au poste infirmier, et qui a dit : « *j'ai essayé de faire un aérosol, de tel, tel type, et son degré d'oxygénation, ça y est, il est remonté à tant !* », et c'est tout, elle était venue dire ça, il y a eu un temps de silence et, après, les gens ont repris leurs conversations. Et après, lorsqu'on a discuté avec unetelle ou unetelle, on s'est rendu compte que c'était extrêmement important ce qu'elle était venue dire. D'abord, parce que c'était important pour

elle, parce qu'elle avait tenté quelque chose, dont elle n'était pas tout à fait sûre, dont elle avait des raisons, tout le monde comprenait lesquelles, nous pas, mais tout le monde comprenait pour quelles raisons elle n'était pas sûre que cela allait marcher. Et pour quelles raisons c'était très important pour elle d'avoir constaté que cette méthode d'aérosol-là, à ce type de patient-là, à tel moment de l'itinéraire de santé de ce patient-là, elle l'avait sorti de sa détresse respiratoire, et là, on voit bien, cela a duré deux secondes et demi. On voit bien qu'il y a eu un échange de savoirs extrêmement précieux, qui a été possible. Pourquoi ? Parce qu'elle s'est sentie légitime de venir restituer ça, et puis il y avait des personnes, qui avaient un petit temps, mais c'était certainement plus faisable la nuit, en l'occurrence, qui étaient présentes au poste infirmier à ce moment-là, qui étaient en situation de l'entendre, et dont il était admis collectivement que c'était légitime pour elle de dire ça. Alors que c'était un patient dont elle s'occupait, elle, pas les autres. Et des événements comme cela, il y en a une nuée au fil de la vie de travail, alors, comment on les favorise ?

Valérie Pueyo : c'est juste une réaction à ce que tu viens de dire et à l'exemple que tu viens de citer. Il me semble qu'il y a des caractéristiques de situations de travail, qu'on doit intégrer à ce genre de réflexions. Dans l'exemple que tu viens de donner, au final, elle a pu voir le résultat de son action. Il y a quand même beaucoup de situations de travail où le résultat de l'action est peu visible. Par exemple : l'enseignement. Si on parle des enseignants, ou de m'importe quel type de formateurs, le résultat de l'action du formateur est quelque chose de très difficile à déceler. Et il y a des situations de travail qui ont une dynamique qui est telle qu'au final on ne pourra voir le résultat de son action, ou on ne pourra pas le déceler. Je pense à l'exemple de la taille de la vigne qui avait été travaillé à Dijon. Il y a sans doute à prendre en compte ces caractéristiques des situations sur la façon dont peut organiser ces échanges, et sur l'intérêt de ces échanges pour le coup. C'est sans doute à travailler différemment dans l'enseignement, par exemple. Sans doute qu'on peut parler des pratiques professionnelles, on peut parler des gestes professionnels, et organiser des débats autour des questions, comme cela a pu se faire dans certains IUFM. Mais le résultat de l'action est problématique à identifier, il me semble que ce sont des caractéristiques importantes.

Catherine Delgoulet : moi, je voudrais revenir sur un point qui a été un peu abordé, sur le rôle des organisations du travail, et notamment sur les modalités du travail, qui s'implantent de manière assez importante dans l'industrie, mais aussi, ailleurs, dans les services de types *lean* avec toutes les variantes possibles et imaginables. Je me demande comment dans ces types d'organisations, qui visent la transformation permanente des situations de travail, des modes opératoires dans le travail, etc., qui visent l'amélioration permanente (après, tout dépend de quel point de vue on se place quand on parle d'amélioration), comment, dans ces conditions-là, on construit justement les échanges ? Sur, me semble-t-il, des choses beaucoup plus pérennes et qui sont dans ce type d'organisation souvent mises à mal. Alors, on se retrouve dans des situations de travail, où d'un côté, en lien avec les accords seniors, ou les plans seniors, les entreprises s'engagent dans la valorisation du tutorat, mais, dans ces mêmes entreprises, où effectivement on est aussi sur des chantiers Kaizen à tout va... où ça change en permanence. Qu'est-ce que peut transmettre le tuteur ? Comment il va le faire ? Est-ce que c'est vraiment valable, valide ? Donc, on est dans des situations assez paradoxales, dont on voit mal comment elles vont se traduire concrètement sur le terrain, à la fois pour les tuteurs, mais aussi pour ceux qui ont à organiser le travail, que ce soit le travail d'échange, ou le travail de production, ou de service. Il me semble que c'est un élément important et en tant qu'ergonome, quand on y sera confronté, quand on aura à traiter de ces questions-là, parce que ce sont des situations qu'on retrouve assez souvent maintenant. D'où, en tout cas, la nécessité de la participation effectivement, d'échanges de points de vue sur une situation, et sur les raisons de difficultés à un moment donné.

Claire Tourmen : cela me fait penser à ce que Clot disait au détour d'un article, ce qui fait vivre les métiers, les conflits, les débats, entre genres professionnels, concurrents, et que le débat c'est vivant. Il faut encourager cela, et ça fait le lien avec ce qui a été dit avant, finalement, comment on encourage par la transmission, non pas la transmission d'une bonne manière de faire, mais d'une

activité dialogique où il y a des choses en conflit, en combat, et puis on dit, voilà, c'est à la personne de trancher. C'était juste pour rebondir sur ça.

Annie Weill-Fassina : moi, ce qui me frappe, c'est par rapport à votre question, par rapport à Pôle emploi, et par rapport aussi au discours sur la SNCF. Sur les reconversions, quand on parle de transmission, si on est dans un domaine a peu près stable, on voit le rôle des savoirs, des savoir-faire. Mais, dans les questions comme dans Pôle emploi, la SNCF, comme aussi, ce matin, dans la pétrochimie, on a des problèmes de valeur qui jouent, et les gens qui sont les tuteurs, eux-mêmes ne sont pas forcément d'accord avec les nouvelles valeurs qu'ils vont devoir transmettre, avec des systèmes d'évaluation qu'on leur impose, etc. Et donc, je pense que, là, il y a toute une partie « valeur » qui en dehors du cognitif, en dehors des échanges, en dehors de la co-construction. Qu'est-ce qui se passe ? Je pense que cela joue aussi pour les enseignants, un certain nombre de métiers actuellement, où les exigences des organisations se modifient, et où les gens ne sont pas forcément d'accord sur ces modifications, et sur les problèmes de motivations.

Serge Volkoff : au nom des organisateurs du séminaire, et du Créapt, etc., aux participants, un peu moins nombreux, ce qui est l'usage de la dernière demi-journée, et à tous les autres, on souhaite, on espère que vous avez vécu trois journées intéressantes. On vous souhaite un bon retour dans vos structures respectives. On vous propose de rester en veille sur le site du Centre d'études de l'emploi sur lequel paraissent successivement, avec parfois trop de retard, les actes de ces séminaires. À tous les orateurs et à tous les participants, merci beaucoup de votre présence.

DERNIERS NUMEROS PARUS :

(Téléchargeables à partir du site <http://www.cee-recherche.fr>)

- N° 85** *Le travail indépendant : conditions de travail et santé. Actes du colloque du 18 septembre 2013*
SYLVIE CELERIER
mai 2014
- N° 84** *Le rôle de l'expérience dans les contextes de changement de travail. Actes du séminaire Âges et travail, mai 2010*
CREAPT-CEE
juin 2013
- N° 83** *L'impact des dispositifs collectifs de partage des bénéfices sur les rémunérations en France. Une analyse empirique sur la période 1999-2007*
NOÉLIE DELAHAIE, RICHARD DUHAUTOIS
avril 2013
- N° 82** *Libres ou prolétariés ? Les travailleurs intellectuels précaires en Île-de-France*
CYPRIEN TASSET, THOMAS AMOSSÉ, MATHIEU GRÉGOIRE
mars 2013
- N° 81** *Ressources humaines (RH) et tarification à l'activité (T2A.) Entretiens avec des membres des directions des hôpitaux*
MIHAI DINU GHEORGHU, DANIÈLE GUILLEMOT, FRÉDÉRIC MOATTY
décembre 2012
- N° 80** *Des ruptures conventionnelles vues par des salariés. Analyse d'un échantillon de cent une ruptures conventionnelles signées fin 2010*
RAPHAËL DALMASSO, BERNARD GOMEL, DOMINIQUE MÉDA, ÉVELYNE SERVERIN, collab. LAETITIA SIBAUD
octobre 2012
- N° 79** *Les conditions de travail dans les accords et plans d'action « seniors ». Étude pour le Conseil d'orientation des conditions de travail (Coct)*
LAURENT CARON, FABIENNE CASER, CATHERINE DELGOULET, ANNIE JOLIVET, LAURENCE THERY, SERGE VOLKOFF [coord.]
juillet 2012
- N° 78** *Une mesure de la santé à l'âge du travail. Approche du travail par la santé à partir de l'enquête Événements de vie et santé (EVS, Drees, 2005-2006)*
CATHERINE CAVALIN, SYLVIE CÉLÉRIER
juin 2012
- N° 77** *TIC et conditions de travail. Les enseignements de l'enquête COI*
NATHALIE GREENAN, SYLVIE HAMON-CHOLET, FRÉDÉRIC MOATTY, JÉRÉMIE ROSANVALLON
juin 2012