

PISTES

Vol 4 No 1 mai 2002

t. des matières < menu <

article

fichier
pdf

DYNAMIQUES DE FORMATION SUR LE LIEU DE TRAVAIL : PAROLES DE FORMATEURS

André BALLEUX

andre.balleux@courrier.usherb.ca

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1
Canada

INTRODUCTION

En formation professionnelle par apprentissage, le vécu des formateurs sur le lieu de travail, ceux que Brochier (1992) appelle des "formateurs-producteurs", reste encore mal connu. Malgré quelques trop rares tentatives pour en comprendre les dimensions (Bachelard, 1994; Ramé et Ramé, 1995; Gérard, 1997; Balleux, 1997; Balleux, 2000b), ce cheminement constitue toujours "une boîte noire" (Lechaux, 1993), un "domaine trop souvent délaissé" (Chevallier, 1991) voire "un chantier déserté" (Pellegrin, 1993). Cet article puise aux résultats d'une recherche de doctorat, menée de 1997 à 2000 sur la compétence des formateurs sur leurs lieux de travail. En donnant ainsi la parole aux acteurs de première ligne de ce dispositif de formation, ce texte vise à mieux le documenter pour mieux l'illustrer.

MÉTHODOLOGIE

Comme toute recherche qualitative, cette recherche vise bien à "explicitement, en compréhension, un phénomène humain" (Muchielli, 1991, p.91). Les données proviennent de près de 27 heures d'entrevues, individuelles et de groupe, auprès de 35 formateurs appartenant à 30 entreprises de la grande région de Montréal. Compagnons dans deux filières d'apprentissage, le régime de qualification et le régime d'apprentissage (Balleux, 2000a), ces formateurs œuvrent dans 9 métiers différents : cuisine, boulangerie, pâtisserie, usinage, fabrication de moules, ébénisterie, matricage, conduite et réglage de machines à mouler les plastiques et conduite de véhicules lourds routiers.

Ainsi que le mentionnent souvent les écrits, la qualité de la formation sur le lieu de travail est largement conditionnée par la qualité des formateurs eux-mêmes. C'est précisément vers ces compagnons de qualité que nous nous sommes tournés au moment de faire un choix parmi les nombreux compagnons qui pouvaient être nos sujets de recherche. Nos contacts auprès des conseillers régionaux de l'apprentissage d'Emploi-Québec ont favorisé cette recherche des

" bons " compagnons. Ceux qui se distinguaient parmi eux faisaient preuve d'une compréhension approfondie de leur fonction, témoignaient d'une rare exigence dans la qualité de leur travail, menaient l'accompagnement de leurs apprentis avec engagement, démontraient des qualités d'ouverture et d'adaptation aux apprentis et à leur formation et pouvaient témoigner de leur action avec cohérence. Outre ces critères, le choix des compagnons a été aussi marqué par le contexte historique de l'apprentissage alors en plein développement et du petit nombre de métiers offert à ce moment.

Les travaux des deux allemands Hülshoff (1991) et Bunk (1994) nous ont permis d'élaborer un cadre exploratoire que nos premiers résultats sont venus modifier petit à petit. Mais étant donné le caractère singulier de nos données, considérant ce rapport au langage qu'entretiennent les gens de métier (Schwartz, 1988, 1989; Malglaive, 1994; Revuz, 1994), notre méthodologie se devait d'être prudente dans ses avancées autant que fidèle dans son reflet de la réalité. Cinq étapes cruciales en ont empreint le cheminement : l'exploration initiale du phénomène, la confrontation aux éléments du cadre provisoire qui s'est trouvé rapidement modifié, la compréhension en profondeur du phénomène, la compréhension étendue du phénomène et la confrontation finale aux acteurs. Deux moments-clés en ont marqué le déroulement : le glissement du cadre provisoire vers un nouveau cadre plus adapté à notre contexte et l'adoption de ce nouveau cadre dans la troisième étape pour l'analyse approfondie du phénomène étudié. Ce passage de dimensions plus ou moins explicites de professionnelle, méthodologique, personnelle et sociale a permis l'ancrage d'un cadre en 4 dimensions : technique, opérationnelle, de symbolisation et relationnelle.

Suivant les étapes et les objectifs poursuivis, nous avons opté d'abord pour un grand nombre de personnes (24 compagnons dans la première étape) et dans la plus grande diversité de métiers possibles à ce moment-là (usinage, cuisine, pâtisserie, boulangerie, matricage et conduite de véhicules lourds routiers). Après une deuxième étape, essentiellement d'analyse, nous avons abordé une étape d'approfondissement, pour laquelle nous avons choisi un nombre restreint de compagnons (3 compagnons) parmi le seul métier de cuisinier. Mais avec une volonté de validation et de triangulation de données tellement singulières, nous avons aussi rencontré les trois apprentis qui évoluent dans le sillage de leurs formateurs. Ensuite, dans un souci d'élargissement de la quatrième étape, nous avons opté de nouveau pour un plus grand nombre (8 compagnons) dans 4 métiers différents (usinage, fabrication de moules, ébénisterie et conduite de machines à mouler). Dans l'ultime étape de validation, nous avons invité 4 formateurs rencontrés au cours des phases précédentes.

Chercher à identifier les éléments de compétence au moment où ils émergeaient, les valider par un incessant va-et-vient entre les cueillettes et les analyses des données (Paillé, 1994) auront marqué nos préoccupations de chercheur. Mais si notre objectif initial était bien de nommer la compétence de formateur, il est vite apparu primordial de chercher à illustrer la dynamique vivante dans laquelle elle s'inscrit, à la fois pour mieux la comprendre, mais aussi pour mettre en relation les divers éléments qui la composent.

LA COMPÉTENCE

Concept polysémique par excellence, la compétence au travail a fait l'objet d'une investigation tous azimuts. De Stroobants (1991) jusqu'à Bouteillier (2000), en passant par Le Boterf (1994), Wittorski (1998), Dejoux (2001) et bien d'autres, elle n'a cessé, depuis une quinzaine d'années, d'échapper à l'enfermement d'une définition qui aurait fait l'unanimité. Loin des débats, nous proposons ici une vision qui, fidèle à nos données de recherche, tente d'éclairer sa complexité agissante. Ainsi, la compétence nous apparaît aujourd'hui davantage comme la maîtrise à exploiter ses propres ressources dans l'exercice réel d'une tâche, d'un métier, d'une profession.

LA COMPÉTENCE DE FORMATEUR

Elle émerge au cours de cette recherche comme la déclinaison de quatre composantes de base intégrées à une compétence globale, complexe, forte et interreliée. Tout d'abord, la compétence **technique** qui exige à la fois de connaître son métier et d'effectuer son travail dans le cadre des activités habituelles de production. Vient ensuite la compétence **opérationnelle** qui suppose mettre au travail l'apprenti (tout en dévoilant le produit), intervenir avec méthode (tout en dévoilant la tâche) et évaluer autant le produit que la tâche. En troisième lieu, on trouve la compétence de **symbolisation** qui demande de prendre position comme formateur, d'inscrire l'apprentissage dans une dynamique ainsi que dans un espace social et de s'appuyer sur des valeurs et des idéaux. Le métier est vu alors comme une conscience, un don, un héritage mais aussi comme une attitude. Enfin, la compétence **relationnelle** demande au formateur, avant tout, de faire preuve de sensibilité interpersonnelle, d'instaurer un climat de confiance et d'assurer une présence authentique.

LA COMPÉTENCE TECHNIQUE

Définie globalement comme l'exercice du métier, cette première compétence apparaît bien comme une des composantes majeures de la compétence globale de formateur, à la fois connaissance et exercice du métier.

Connaître son métier

Tout d'abord, pour les travailleurs, elle apparaît comme la condition première de leur présence sur le lieu de travail : comment, en effet, rencontrer les exigences de la production sans posséder cette compétence ? Ensuite, pour les formateurs, elle est aussi le point de départ de toute situation de formation, car il est impossible de transmettre le métier si l'on n'en possède pas la technique.

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

Intimement intégrée à leur horizon des travailleurs, elle devient presque totalement occultée. En effet, cette compétence a tellement évolué depuis le temps où ils ont fait leurs premiers pas dans le métier, elle a subi un renouvellement quotidien, graduel presque imperceptible, qu'elle en devient comme une seconde nature.

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

Par ailleurs, comme s'ils voulaient projeter une vision idéale de l'homme de métier, les formateurs voient aussi dans la compétence technique une dimension de complétude : il faut pouvoir connaître le métier dans toute son étendue. Le formateur est plus qu'un opérateur de machines, il doit faire preuve de polyvalence; il doit être expert.

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

Or, pour des travailleurs qui se sont bien souvent formés sur le lieu du travail, l'expertise

représente l'idéal à atteindre et d'autant plus difficilement que l'expérience ne comble pas toujours les vides dans leur formation, occasionnés par la spécialisation de leur activité professionnelle. Elle témoigne donc d'une volonté de la part de l'expert d'élargir sa sphère d'activités au travail et d'ouvrir son champ d'intérêt.

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

La compétence technique représente aussi les trucs du métier qui, sous forme de réalisations concrètes, sont les témoins d'une connaissance approfondie de la matière et du produit fini (amélioration des processus de fabrication, modification des équipements dans le but d'économiser du temps...). Et au-delà de ces trucs de métiers, de la technique, il reste cette connaissance ultime faite d'habiletés spécifiques difficiles à transmettre et bien illustrées par les tours de main personnels, ces gestes singuliers d'une pratique (Malglaive, 1990).

" Le gars qui va prendre sa truëlle et la faire glisser d'une certaine façon, avec une certaine pression, dans un certain angle, il y a une technique que tu peux décrire presque parfaitement, sauf qu'il y a la petite touche personnelle que tu ne peux pas transmettre " (opérateur de machines à mouler les plastiques).

Enfin, c'est la compétence technique qui vient donner la confiance nécessaire pour assumer, un jour, un rôle de formateur. Elle donne une autorité et une crédibilité en la matière, qui permettent, comme formateur, de pouvoir répondre à tous les imprévus de la production. Cette compétence technique apparaît donc comme la référence de base de l'apprenti, bien au-delà des références formelles de l'entreprise comme les modes d'emploi, les manuels de procédure, les guides d'installation ou d'entretien, les bons de commandes et autres spécifications destinées au travailleur. Le formateur devient pour l'apprenti la référence, le contenu de formation; il n'y a donc pas de savoirs sans le formateur qui les porte.

Pour mieux faire comprendre cette expertise technique, les formateurs font appel à des images qui évoquent le professeur de musique ou de danse, de yoga, ou encore l'entraîneur sportif. Ces références aux arts et aux sports suggèrent le caractère élevé des exigences de leur métier, comparables à celles d'une discipline complexe. Le caractère artistique de telles exigences aussi bien que leur propre projection dans une telle comparaison les valorisent à leurs yeux. Se comparer indirectement au maître de musique, au maître à danser, au maître de yoga, c'est faire appel à une vision sublimée de sa technique.

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

Effectuer son travail

Deuxième point très important : tous insistent pour dire qu'il ne suffit pas de connaître le métier pour posséder la compétence technique du formateur, il faut aussi être en mesure de l'exercer en présence de l'apprenti. Le savoir ne suffit donc pas, il faut le mettre en œuvre (Barbier, 1997). Cette posture particulière du formateur sur le lieu de travail permet des interventions rapides auprès de l'apprenti. En prouvant sa propre capacité à exécuter la tâche demandée, il induit des perspectives, des occasions d'apprendre, il corrige rapidement les erreurs, il conseille au moment opportun...

" En me voyant faire au jour le jour, en me voyant faire des choses que l'apprenti ne peut pas

faire, il peut apprendre de cette façon-là aussi, c'est un peu comme une ouverture d'esprit par rapport à sa propre production " (ébéniste)

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

LA COMPÉTENCE OPÉRATIONNELLE

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

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

Comment, malgré ces énormes contraintes, proposer à l'apprenti des activités réelles, qui participent de la vraie production sans mettre en danger ni l'apprenti ni l'équipement tout en respectant ses propres délais de production ? Ainsi, homme de production, le formateur devient homme de formation pour que l'apprenti devienne à son tour homme de production. Tout au long de cette démarche, il lui faudra ainsi gérer cette double attraction, véritable interface entre le travail à effectuer et les savoirs s'y rapportant, entre le produit et la réalisation de la tâche, entre la découverte du travail et l'acquisition de connaissances. Poitou (1996) a bien raison de dire qu'il s'agit ici d'une classe de compétence de gestion des connaissances.

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

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

Mettre l'apprenti au travail

On entre ici en contact direct avec les gestes posés par le formateur. Parmi ceux-ci, l'action de **montrer** semble bien le point de départ de ce long processus de dévoilement. Elle prend une importance capitale dans le langage des formateurs et parfois même, pour certains d'entre eux qui éprouvent davantage de difficultés à nommer leur pratique, elle résume symboliquement à elle seule l'ensemble des charges du formateur.

" Être formateur, ça veut dire ça : montrer le métier " (conducteur de véhicule lourd routier)

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

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

Questionnés plus longuement et plus précisément sur leur façon de montrer, les formateurs disent d'abord qu'ils prennent rarement la place de l'apprenti à son poste de travail. Cette affirmation revient à dire plus justement que *montrer* ressemble davantage à un rappel des paramètres de production, des embûches à éviter, des résultats à obtenir dans un délai donné. *Montrer* veut dire alors donner des indications, des conseils pour la bonne réalisation du produit. *Montrer* s'apparente finalement plutôt à l'ordre du mot qu'à celui du geste, puisqu'il est rarement

question de véritable démonstration qui prenne l'allure d'une simulation. On assiste donc maintenant à un retournement de termes : *montrer* prend ici son sens étymologique de conseiller, d'indiquer, de faire connaître plutôt que celui de faire une démonstration de la tâche à effectuer.

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

Dévoiler le produit

Et dans la même logique qui permet au formateur de dévoiler petit à petit les différentes actions à poser, le produit émerge de plus en plus concrètement sous les yeux de l'apprenti.

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

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

Dévoiler le produit, c'est aussi dévoiler la matière, la regarder avec attention avant de la travailler, tenir compte de ses caractéristiques et de ses exigences.

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

Mais ce dévoilement du produit ne pourrait être complet si l'apprenti lui-même n'en entreprend pas la fabrication. La démarche de dévoilement, même si elle n'est qu'impulsée par le formateur, doit être reprise à son compte par l'apprenti. Il s'agit donc alors pour le formateur de " faire faire ". Et dans la logique qu'il faut montrer souvent, il faut aussi *faire faire* sans relâche.

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

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

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

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

Souvent mentionnée, cette recherche de la constance, que d'autres appellent " stabilité de l'apprenti ", désigne, à première vue, la personne même de l'apprenti. Mais dans les faits, il semble qu'il faille y voir autant sinon plus, la stabilité de sa production. Cette qualité dans la production de l'apprenti est en réalité un des premiers signes de son adaptation, de sa

compréhension des consignes et de sa capacité à intégrer de nouvelles habitudes de travail. Cependant, il faut surtout réussir à les maintenir dans le temps. Nous assistons ici à un deuxième retournement de sens : ce qui est nommé, c'est la constance de l'apprenti dans sa production alors que ce qui est surtout jugé, c'est la qualité de son produit, sa fidélité au modèle ainsi que sa régularité. Bien sûr, on sent bien que le produit et l'apprenti ne vont pas l'un sans l'autre, que l'apprenti comme tout travailleur ne peut être évalué que sur la qualité de sa production.

Intervenir avec méthode : dévoiler la tâche

On le voit bien, l'émergence du produit ne va pas sans la découverte des tâches qui lui permettent d'exister. C'est là que l'ensemble prend petit à petit un sens aux yeux de l'apprenti.

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

C'est là aussi qu'on parle de méthodes mais sans que celles-ci se laissent vraiment définir... surtout s'il est question de donner UNE, voire " La bonne méthode de travail " à l'apprenti. Dans les métiers à forte prédominance technologique (usinage, conduite de machines à mouler les plastiques, fabrication de moules) où la relation homme-machine est forte, les procédures de mise en marche et de fonctionnement sont très présentes. Les cahiers de procédures demeurent donc un guide méthodologique sur lequel peut s'appuyer le formateur. Il suit alors les règles de montage ou de conduite des équipements et les procédés de fabrication des produits imposés par l'entreprise. Mais dans les métiers où les tours de main sont importants, comme la cuisine, la pâtisserie, l'ébénisterie, la majorité des formateurs considère que leur méthode de travail est la bonne et que l'apprenti doit se "faire à leur main". Dans ces métiers où la création est importante, c'est au moment où l'apprenti réalise correctement le produit, qu'il lui est demandé de dépasser ce seuil de qualité minimale pour s'investir dans le processus et recréer à son tour...

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

Mais parce que l'essence même de la démarche est la mise au travail de l'apprenti et sa confrontation souvent rapide avec tous les éléments du produit, le formateur rencontre un obstacle de taille que d'aucuns décrivent comme une difficulté :

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

Comment faire alors ? En fait de marche à suivre, un premier groupe de formateurs se décrit véritablement comme empiriques. Ils se plaisent à répéter qu'ils ne sont pas des professeurs, qu'ils n'ont pas vraiment de " recettes " toutes faites, mais que c'est l'ici et maintenant qui guide leur pratique.

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

Mais comment gérer la complexité croissante née de l'émergence du produit ? Pour ce premier groupe, il est illusoire de vouloir découper en petites portions une matière à apprendre. Les formateurs de ce groupe considèrent que l'apprenti doit être "jeté dans la piscine pour

apprendre à nager " et que c'est dans toutes les actions qui se présentent, qu'il doit être confronté à sa réalité d'apprentissage. Devant la difficulté évidente de l'apprenti à faire face à la complexité énorme qu'il rencontre, les formateurs de ce groupe affirment qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter, qu'ils vont supporter l'apprenti dans cet apprivoisement, et que la synthèse fera jour, petit à petit.

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

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

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

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

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

Un deuxième groupe de formateurs déclare qu'il se voit assez méthodique, en proposant une hiérarchie des difficultés, en s'assurant de commencer par des activités de production faciles d'accès et de réalisation. Pour eux, il est impensable de jeter l'apprenti dans la piscine : c'est une façon de faire qui ne correspond pas à leur conviction. Elle risque d'ailleurs de détourner l'attention du véritable objectif et de consacrer beaucoup d'énergie à tenter de... surnager.

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

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

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

Mais il n'est pas exclu non plus que ces formateurs procèdent aussi comme ceux du premier groupe car le seul support qu'ils ont à leur disposition reste la conduite des activités de

production qu'ils réalisent chaque jour. Il est douteux donc qu'ils puissent constamment doser le degré de difficultés des activités proposées à l'apprenti. Sollicité plus spécifiquement sur cette question, ce groupe de formateurs répond finalement qu'il utilise les deux méthodes et que les deux approches, chacune à son heure, trouvent leur place.

Ceci nous amène à un autre sujet de controverse pour les formateurs : privilégier la voie de la réussite ou accepter celle de l'erreur ? La question qui se pose aux formateurs est bien de savoir s'ils laissent travailler l'apprenti au risque de gâcher le produit ou l'équipement de production ou s'ils interviennent avant que l'irréparable soit commis. Le coût du produit et sa mise au rebut ainsi que la protection de l'apprenti et de l'équipement entrent en ligne de compte dans une décision qui se prend dans l'instant et qui échappe aux choix rationnels. Pour les uns, il s'agit avant tout de la recherche de la réussite, d'aboutir à quelque chose et de boucler la boucle du produit avec ses exigences intrinsèques. Pour les autres, l'erreur n'est qu'un mauvais moment à passer, parfois frustrant et accepter de risquer la perte du produit en cours de fabrication fait partie des conditions de l'apprentissage et de sa philosophie. Pour les deux groupes, l'objectif des formateurs est d'aider l'apprenti à s'améliorer, aussi bien dans l'erreur que dans la réussite et à finir par rencontrer les objectifs de production. Pour tous enfin, il faut malgré tout que la production sorte suivant les standards fixés. Si l'obstacle est insurmontable pour l'apprenti, le formateur reprend le contrôle de la situation, l'aidant ainsi à passer ce mauvais cap en " montrant " à nouveau.

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

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

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

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

Évaluer le produit et la tâche

La boucle ne pourrait être refermée sans parler d'évaluation. Dans les métiers où le produit est consommé instantanément, où aucune autre correction ne peut être apportée, l'évaluation du produit est constante, à chaque aboutissement du produit ou d'une de ses parties. Le test est dans l'assiette, disent souvent les cuisiniers.

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

Mais puisque produit et méthodes de travail vont de pair, on assiste inévitablement à l'évaluation de la manière de travailler de l'apprenti. Pourtant, au travers des dires des formateurs, il nous semble encore difficile de démêler l'écheveau inextricablement noué entre l'évaluation du produit, celle de la méthode de travail et l'appréciation des apprentissages réalisés. Cette collusion (peut-être obligée) entre les deux rôles de producteur et de formateur démontre de

toute évidence le défi que constitue la distanciation nécessaire par rapport au contexte de travail.

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

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

Dans le fond, évaluer signifie ici davantage " expertiser ", au sens de rendre un avis d'expert que de vérifier les connaissances liées à l'exercice d'une tâche quelconque, rendre un avis d'expert producteur sur la qualité d'un produit et son processus de fabrication. Mais cette évaluation reste malgré tout bien souvent un moment de rencontre privilégié, qui permet non seulement un regard sur le passé, mais aussi une mise en perspective.

" Quand je vois qu'elle a compris, qu'elle maîtrise son affaire, je lui explique alors ce qui s'en vient " (pâtissier).

LA COMPÉTENCE DE SYMBOLISATION

Pour cette troisième compétence, les formateurs reconnaissent qu'il est impensable de côtoyer l'apprenti si longtemps, dans de multiples activités professionnelles, sans imaginer avoir une influence sur son éducation. Pour Martinelli (1996), *montrer* est, bien sûr, un acte de communication, mais c'est aussi montrer ce que l'on fait ou ce que l'on peut faire. C'est montrer surtout " ce que l'on sait, ce que l'on détient, ce que l'on est " (p. 22). Transmettre un métier, c'est transmettre une culture (Denoyel, 1990). C'est ainsi que nous avons appelé cette troisième compétence de formateur, une compétence de symbolisation, une compétence qui permet d'accéder au sens plus caché des choses. Si elle se situe certainement dans la manière d'être, elle apparaît encore bien davantage dans la manière de penser les interventions de formateur. Reboul (1992) présente le symbole comme un signe qui " atteste la présence d'autre chose, invisible " (p. 195). Ce formateur ne s'y trompe pas d'ailleurs :

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

Intimement liée aux dimensions personnelles du formateur, cette compétence fait appel à quatre démarches qui en précisent davantage sa portée pratique : assumer un rôle de formateur, inscrire l'apprentissage dans une dynamique, inscrire l'apprentissage dans un espace social (qui est aussi un espace-temps), s'appuyer sur des valeurs, faire appel à des idéaux.

Se positionner comme formateur

Les raisons de s'engager en apprentissage sont multiples et probablement aussi diverses que les formateurs eux-mêmes. À la fois promotion et rupture (Maroy, 1991), cette entrée en formation les mobilise comme s'il s'agissait d'un nouveau métier (Canepa, 1994) et cette acceptation du rôle agit comme un révélateur de leurs convictions, de leurs rêves et de leurs prises de conscience personnelles. Saisissant d'un coup l'étendue des connaissances acquises au fil du temps, ils prennent confiance dans leurs capacités à transmettre quelque chose du métier.

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

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

Souvent, ce " quelque chose " n'est pas formulé, mais il va s'alimenter aux représentations des

expériences antérieures, cherchant par abduction des points de comparaison avec un code d'honneur, des expériences de relation marquante, un rapport particulier à l'enseignement ou à la personne de l'enseignant.

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

Très vite cependant, cet engagement passe par une prise de conscience : la démarche d'accompagnement d'un apprenti n'est pas une action banale ; elle engage le formateur dans un véritable contrat de formation. Très vite aussi, surgit toute l'ampleur du chemin à parcourir pour l'apprenti. C'est une saisie d'expériences puisque c'est un chemin que lui-même a bien souvent suivi, confronté aux essais et erreurs de la formation sur le tas.

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

Mais s'engager comme formateur suppose aussi de prendre position comme tel dans la difficile cohabitation entre travail et formation ayant une double perspective de production : la sienne et celle de l'apprenti. Cette double charge, qui peut occulter le rôle de formateur, est un obstacle majeur dans l'aménagement du temps réservé à la formation. Maintenir malgré tout son cap de formateur est une démarche qui ne va pas sans difficultés. Au nom même de ce principe de formation, le producteur devra s'effacer devant le formateur alors que parallèlement, l'apprenti devenant de plus en plus autonome, le formateur laissera de plus en plus émerger le producteur en lui.

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

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

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

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

Tout ceci ne va pas sans une prise de conscience : l'apprenti a un rôle à jouer dans cette dualité

d'apprentissage. Pas d'apprenti sans formateur, mais bien évidemment aussi, pas de formateur sans apprenti.

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

Les témoignages des formateurs sont récurrents à ce sujet : le rôle de formateur ne peut s'exercer efficacement s'il n'a pas en face de lui un apprenti motivé. Et c'est cette ouverture à apprendre, cet intérêt et cette bonne volonté de l'apprenti face au métier et à la situation de travail, qui permettent aussi au formateur de prendre sa place comme formateur.

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

Le formateur saisit donc très vite que le véritable moteur de l'apprentissage, c'est l'apprenti et que sans lui, malgré les efforts qu'il peut y mettre, l'entreprise risque de ne pas être menée à terme. Cette conjonction de deux centres d'intérêt, de deux motivations, de deux volontés, est très puissante pour l'apprentissage. En instaurant une véritable interaction entre deux personnes, cela crée une synergie dans le processus de formation. "On lui en donne plus, parce qu'il en demande plus aussi" (cuisinier) et le travail de l'apprenti en soulageant celui du formateur d'autant, permet à celui-ci "d'en donner un peu plus" (opérateur de machines à mouler les plastiques), puisqu'il a plus de temps disponible.

Inscrire l'apprentissage dans une dynamique

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

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

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

Il y a ensuite une dynamique qui se construit dans un temps beaucoup plus long; une période qui peut s'étaler sur quelques jours ou plusieurs mois et qui est basée sur la mise en perspective de la formation et l'acquisition des habiletés à venir. Cette dynamique est ancrée dans l'image que se fait le formateur de l'exercice et de la maîtrise du métier. C'est sa définition du métier, le plus souvent implicite, fortement contextualisée et personnelle, qui est la référence et qui donne l'étendue du chemin à parcourir.

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

De plus, il y a une dynamique particulière qui se révèle dans des moments uniques où tout à coup, l'apprenti assume seul, la pleine charge d'un travailleur, prend la place d'un collègue, du

patron ou assume des responsabilités habituellement dévolues au formateur. Cet événement où il est subitement mis au pied du mur est toujours marquant aussi bien pour l'apprenti que pour le formateur et il reste déterminant longtemps dans la mémoire. Cette situation qui se répète quelques fois à mesure que l'apprenti acquiert de l'autonomie, est une occasion d'apprentissage dans la mesure où l'apprenti est mis à contribution à un lieu et à un moment où il peut tout à coup révéler ses capacités. Non seulement, l'apprenti se découvre lui-même, mais aussi, en renforçant sa confiance en lui, il fait prendre conscience au formateur du chemin parcouru. Souvent cette constatation le conforte dans ses manières de faire avec lui.

" Il y avait quelque chose qui avait changé, je la découvrais différente... " (cuisinier).

Il y a enfin une dynamique qui dépasse de loin la mise au travail de l'apprenti et qui se vit dans des moments exceptionnels. Ce temps fort qui s'inscrit dans l'instant, rare et regardé comme un moment précieux, n'en est pas moins révélateur du souci du formateur de réunir travail et formation. C'est dans cet espace-temps subtil que figurent sans doute les moments les plus marquants et peut-être les plus significatifs de tout l'apprentissage.

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

Inscrire l'apprentissage dans un espace social

Au moment où l'apprenti aborde son entreprise et son lieu de travail, il est confronté à un monde nouveau (Rousselet, 1972). Surtout quand il est jeune, la compréhension du lieu de travail est un apprentissage nouveau et important pour lui : non seulement par le lieu qu'il constitue, celui du travail et de l'entreprise, mais encore par le travail comme activité spécifique de ce lieu. Cet apprentissage est d'autant plus difficile, que sa jeune expérience de la vie ne lui a pas donné les clés permettant de décrypter ce nouvel horizon. Le formateur joue donc ici un rôle d'initiateur important. Il traduit l'apprentissage des normes sociales en exigences de langage, de comportement, d'horaire, de qualité de travail propres à ce lieu, il y a bien ici toute une démarche d'acculturation.

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

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

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

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

Mais ce n'est pas tant cet aspect conflictuel que nous voulons privilégier ici, car le formateur sert

aussi de trait d'union symbolique entre l'apprenti et son nouveau métier. Nous l'avons vu d'ailleurs dans la compétence technique, le formateur devient vite la Référence, la personne qui possède les clés du métier qui se présente alors comme un vaste horizon à découvrir et à investir. C'est aussi l'occasion pour le formateur d'en signifier les limites ultimes (souvent invisibles à l'apprenti) et les exigences propres à l'exercice du métier lui-même qui peut comporter des tâches plus répétitives, peut-être moins intéressantes, moins nobles aux yeux de l'apprenti comme certaines tâches routinières, le nettoyage des équipements, le rangement de l'outillage.

Si on peut dire justement que le formateur ouvre les portes d'un nouvel espace social pour l'apprenti, comme un véritable passeur (Dubar, 1996), il faut constater que cet espace est vraiment marqué par les gens de métier comme particulier à leur branche d'activité, insistant pour dire qu'il est différent et sans comparaison avec les autres milieux de travail. Tous s'identifient à cette différence et c'est ainsi que le formateur installe cette idée d'appartenance à une branche d'activités, les travailleurs du bois, les métiers de bouche, l'industrie des plastiques, l'usinage des métaux...

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

" Nous autres en cuisine, c'est différent, on travaille pour le plaisir des gens " (cuisinier)

C'est un peu comme cette vision idéale, cette valorisation du métier qui permet au formateur de "faire aimer le métier" ou plus rarement "d'apprendre à respecter le métier".

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

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

Le métier vu comme une conscience

Même si on peut constater qu'aujourd'hui, l'homme de métier est devenu un homme de la machine, cette imprégnation de la machine ne l'empêche pas de penser son rapport au métier. Au contraire, il est bien connu que plus la technique évolue, plus la pensée est nécessaire à son évolution. Cette conscience du métier passe, avant tout, par une certaine conscience de soi comme professionnel de son métier, qui engage, impose des contraintes parfois, mais surtout entraîne des devoirs. Déjà en s'engageant, le formateur avait perçu cette obligation de repenser son rôle ancien de producteur en fonction de son double rôle de producteur et de formateur. Mais aussi, il avait compris rapidement qu'il fallait repenser le métier pour mieux l'explicitier et donc mettre en exergue des dimensions qu'il avait jusque-là négligées ou ignorées. Tous admettent que la vision du métier n'est plus identique une fois qu'ils sont passés par ce creuset de la formation.

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

l'entreprise. L'apprenti doit alors veiller à en être le gardien, comme d'ailleurs ses collègues de travail.

" Être consciencieux, c'est de passer par-dessus nos petites affaires pour livrer le mieux possible ce qu'on recherche comme produit. Tu fais ce que tu dois faire et non pas toujours ce que tu voudrais faire " (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Le métier vu comme un don

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

Pourquoi accorder tant d'importance à une notion qui relève d'une éthique et d'une logique qui ne sont pas pourtant celles du marché du travail (Godelier, 1996) ? Il est, en effet, surprenant de découvrir le don de soi dans un lieu, et spécialement le lieu de travail, où tout rapport humain se négocie et tout échange se calcule. Certains formateurs y voient alors une des grandes dimensions de l'apprentissage et le don fait partie de la définition même de leur engagement comme formateur. Mais ce n'est pas vraisemblablement la seule hypothèse. Maurines (1997) voit dans l'apprentissage et la transmission des savoirs professionnels, un lieu d'échange social qui ne peut se faire qu'au creux d'une relation interpersonnelle basée sur la confiance. Et comme nous l'avons dit plus haut nous-même, le lieu de travail est un territoire que se partagent étroitement apprenti et formateur pendant un temps assez long. Nous assistons donc nécessairement à des transactions et à des échanges. À travers les multiples formes que peut prendre le don en se manifestant dans le monde, Mauss (1968) avait reconnu en son temps au don trois obligations : celle de donner, celle de recevoir et celle de rendre; trois thèmes se révélant petit à petit comme un espace secret mais riche de surprises.

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

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

Mais il y a plus que cette variété offerte dans le temps du travail. En effet, l'ouverture nécessaire à autrui permet de repenser le métier en fonction de son partage, d'être confronté aux techniques apprises ailleurs, en un mot d'avancer dans le métier. Comme humain, le formateur constate que l'expérience d'apprentissage lui donne l'occasion d'une sorte de croissance personnelle dans le sens d'une plus grande tolérance à la différence et à la nouveauté, d'un dépassement de ses limites personnelles.

" Comme formateur, j'ai appris à m'affirmer... " (cuisinier)

Après avoir donné et reçu, il est question chez Mauss (1968) de rendre. Cet aspect de l'échange

s'inscrit dans un tout autre plan que précédemment. En effet, de nouveau, on retrouve ici la notion de temps dans laquelle prend place le fait de rendre ce qu'on a reçu. Cette idée de redevance se mesure parfois à l'échelle d'une vie, car bien des années après avoir reçu lui-même le métier en apprentissage, le formateur se considère encore comme un obligé. Il parle d'une dette, mais d'une dette qui n'en aurait pas le caractère pénible.

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

Le métier vu comme un héritage

Cette idée du don entraînant avec elle celle de la redevance nous amène cette fois dans un autre thème récurrent au cours de ces entretiens : celui de l'héritage. L'apprentissage du métier auprès d'un expert apparaît souvent comme un héritage qui permet le lien avec le passé. Au moment où le formateur reçoit un apprenti, on associe souvent l'image du flambeau passé à la génération suivante. Pour bon nombre de formateurs, en effet, donner le métier à quelqu'un d'autre ne signifie pas renouer avec le passé, mais plutôt donner au métier la possibilité de continuer et d'évoluer, non pas réinventer la roue, mais continuer à la faire tourner.

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

Même si les techniques transmises comme un ensemble de connaissances et de pratiques particulières restent importantes pour la survivance du métier, elles sont transmises afin que le métier évolue. Cet héritage transmis est alors vu non comme un point d'arrivée mais comme un point de départ pour aller plus loin. Il s'agit en quelque sorte d'un savoir formalisé mais revisité par le formateur, un savoir " à valeur ajoutée ". Le formateur se voit alors moins comme un rappel du passé que comme un chaînon vers l'avenir.

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

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

Le métier vu comme une attitude

Ceci nous conduit au domaine des attitudes, domaine très souvent noté par les formateurs comme difficile à cerner et à rejoindre, parce qu'il fait appel aux dimensions sans doute les plus secrètes de leur personne. Métier, entreprise, secteur d'activités se confondent d'ailleurs avec cette dimension personnelle intégrée à son espace social.

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

Qu'elles soient vues comme des croyances,

" Je suis persuadé que c'est en faisant soi-même quelque chose qu'on apprend. Alors, je laisse l'apprenti se débrouiller et j'interviens seulement quand il est en difficulté " (machiniste)

qu'elles soient vues comme des états d'esprit,

" Moi, je m'intéresse à tout ce qui est nouveau dans la profession, je suis bien ouvert aux nouvelles techniques, aux expériences des autres, j'espère que je lui transmets ça aussi... "

(camionneur)

ou encore, qu'elles soient vues comme de grands sentiments, "des grandes idées " dira un mouliste,

" Je suis fier de ce métier-là et c'est pour ça que je veux le partager avec un débutant" (ébéniste)

les attitudes restent essentielles à la mise en œuvre du métier, mais toujours ardues.

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

Remarquons bien le terme employé par ce formateur : il s'agit bien de travailler. Et il s'agit apparemment plus de répéter que d'expliquer " une bonne fois ", car il faut du temps à l'apprenti pour percevoir l'importance de telles exigences, et aussi son rapport au métier assez lointain. Si plusieurs formateurs parlent d' " inculquer ", c'est qu'il s'agit de toute évidence d'une entreprise de longue haleine, qui demande de ramener sans cesse sur le " métier " ce qui était passé inaperçu jusque-là.

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

LA COMPÉTENCE RELATIONNELLE

Abordons enfin la dernière compétence mise en évidence par les formateurs lors de cette recherche et que nous avons appelée compétence relationnelle, cette capacité de créer avec l'apprenti une relation significative.

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

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

Quel visage prend cette relation de formation ? En fait, nous devrions-nous demander quels visages elle prend, car nous devons nous rendre à l'évidence, elle apparaît réellement polymorphe. En effet, cette relation est bien difficile à définir, à la jonction de plusieurs types de relations humaines que sont la paternité, la fraternité, l'amitié, l'autorité, la collégialité et la solidarité. Ni totalement l'une, ni totalement l'autre, elle exprime plutôt un tout, fortement teinté par la personne même du formateur autant que par l'image qu'il se fait de l'apprentissage et des expériences que lui-même a connues de l'apprentissage. Cette relation, qui se crée sur le lieu de travail dans un contexte contraignant et, à première vue, peu propice pour un tel déploiement, n'est pas une situation banale puisqu'elle s'engage pour plusieurs années. Si tous l'identifient comme une compétence importante, plusieurs la voient comme une compétence difficile à mettre en œuvre, car il faut voir dans cette relation où le formateur met en jeu ses capacités de communication et d'ouverture à autrui, un obstacle pour de nombreux formateurs. C'est qu'elle ne vient pas naturellement avec la signature du contrat d'apprentissage, il faut être décidé à cette qualité de relation et de plus, il faut que l'apprenti y réponde favorablement.

" Ça m'a demandé des efforts au début, d'être présent, de vouloir donner à quelqu'un " (opérateur de machines à mouler les plastiques)

La mise en œuvre de cette compétence relationnelle met l'accent sur trois attitudes et actions concrètes : faire preuve de sensibilité interpersonnelle, instaurer un climat de confiance et assurer une présence authentique.

Faire preuve de sensibilité interpersonnelle

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

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

Instaurer un climat de confiance

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

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

Le climat de confiance commence dès les premiers instants de l'apprenti dans l'entreprise avec son accueil, qui est souvent à la mesure de la considération accordée par l'entreprise à l'apprentissage et à l'action du formateur. Instaurer un climat de confiance veut dire aussi amener l'apprenti à développer sa confiance en lui, surtout dans les actions qu'il pose dans le travail comme travailleur. Ce n'est donc pas seulement une confiance relationnelle et interpersonnelle, c'est également une confiance dans sa propre capacité professionnelle.

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

Assurer une présence authentique

Nous l'avons mentionné dans la présentation de chaque compétence, la présence du formateur est requise tout au long du processus. Mais comme nous l'avons présenté alors, il s'agissait d'une présence physique du formateur sur le lieu d'apprentissage au côté de son apprenti. Nous voulons plutôt mettre l'accent ici sur un autre aspect de cette présence. C'est qu'au-delà du rôle, il y a la personne qui exprime le métier, mais qui s'exprime aussi comme personne, dans toutes ses dimensions. Cet investissement personnel du formateur dans cette relation de formation

nous fait dire qu'il anime cette présence, qu'il lui donne littéralement une âme. Cette présence sensible, habitée, faite de connivence avec l'apprenti, permet de créer une communauté de pensée, de travail et de partage à propos du métier.

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

Enfin, dans l'histoire de vie de l'apprenti et particulièrement dans l'histoire de sa formation professionnelle, cette présence est caractérisée par la transition. Non seulement parce que l'apprenti est à l'aube de sa vie professionnelle et qu'en entrant dans l'entreprise, il accomplit en même temps ce passage de l'âge adulte au milieu de travail, mais aussi parce que la nature de cette présence à l'apprenti, comme toute relation, va évoluer constamment. En effet, passant de la dépendance presque totale des premiers jours à une prise de distance de plus en plus grande jusqu'à l'autonomie et l'interdépendance professionnelles, l'apprenti va exprimer au fil du temps des besoins différents. On comprend que certains formateurs trouvent difficile ce changement dans la nature de la relation qui les unit à l'apprenti. Ainsi, une fois la formation terminée, si l'apprenti est engagé dans l'entreprise, la relation se trouve basée davantage sur un principe de collégialité. Au contraire, si cette présence proprement dite cesse d'exister puisque l'apprenti quitte l'entreprise, il peut s'installer une autre forme de présence qui fait mesurer tout à coup au formateur des dimensions insoupçonnées de la relation qui les unissait.

" Il est revenu nous rendre visite un samedi qu'on travaillait, c'est valorisant, j'étais fier, ça veut dire qu'il pense encore à nous " (ébéniste).

Enfin, cette présence est aussi une transition pour le formateur lui-même, puisqu'à l'issue de cette rencontre avec un apprenti, plusieurs mois et parfois plusieurs années se seront écoulés, l'un et l'autre ne seront sans doute plus les mêmes...

CONCLUSION

Maintenant que les enregistrements de ces entrevues se sont tus, que les cahiers d'analyse se sont refermés, quelle perspective nous offre aujourd'hui cette recherche ?

De notre point de vue, des thèmes majeurs ont été dégagés au cours de la mise à jour de ces compétences de formateur sur le lieu de travail. Leur richesse peut fournir un cadre d'analyse cohérent qui permet de lire ainsi d'autres situations de formation très proches de celles qui ont été rencontrées ici. Parmi plusieurs autres, citons le versant entreprise des formations en alternance et toutes les démarches de tutorat lié à l'apprentissage des tâches. En ce sens-là, la conclusion de cette thèse doit être vue comme un point de départ pour d'autres explorations. Si nous avons cherché à mettre en relief les dynamiques d'ensemble, rien n'empêche maintenant d'en chercher les poids relatifs qui peuvent varier avec le temps, les lieux et les contextes d'exercice. Cette recherche n'a donc fait qu'explorer le terrain et le documenter sommairement.

Dans la réalité concrète de l'entreprise, en amenant un travailleur à jouer le rôle de formateur, on le plonge involontairement dans une situation pour laquelle très souvent, il n'a pas été préparé. Une formation adaptée et un accompagnement sont donc nécessaires pour lui faciliter l'exercice de cette fonction. C'est dans la perspective de la formation des travailleurs-formateurs que nous voyons les retombées les plus intéressantes. En effet, le contexte particulier à la jonction de la formation et de la production leur appartient en propre : cette recherche l'a assez montré . Il est important de sauvegarder leur approche originale en partant des situations concrètes de leur réalité, et non des contenus théoriques, pour construire des outils et des contenus adaptés aux difficultés rencontrées. Il faut aussi rappeler que former est essentiellement un dévoilement de la

réalité. Il faut également réaffirmer cette approche si naturelle sur le lieu de travail tout en aidant les formateurs à dépasser le travail pour qu'il devienne formateur. Mais nous avons vu que la compétence de formateur est autant liée à son exercice qu'à la conscience que le formateur peut en avoir. Nous pensons que cette formation de formateur doit être un moment de réflexion qui permet des remises en question des pratiques et des attitudes personnelles favorisant la transmission des savoirs techniques et de la symbolique qui l'accompagne.

Une des plus récentes retombées pratiques s'inscrit dans la préoccupation de l'intégration des mesures de prévention en santé et en sécurité au travail. En ce domaine, il convient de pousser plus avant l'étude des éléments analysés ici, car mieux on comprendra les dynamiques en jeu dans ces processus complexes d'apprentissage des stratégies de prudence et de prévention, mieux on aidera l'entreprise à mettre en place des conditions qui vont en faciliter l'appropriation. Une recherche en cours (Richard et collaborateurs, 2002) montre d'ailleurs que c'est au cœur même de la démarche d'apprentissage des tâches, qu'elle soit structurée ou non, que s'intègrent les stratégies de prévention des TMS. Placer la formation des travailleurs-formateurs dans cette perspective et mettre l'accent sur l'importance de ces experts de métier dans l'intégration des mesures de prévention sont des voies à notre sens porteuses d'avenir.

Pour terminer, le chemin proposé par cet article rend compte de la diversité des mises en œuvre des compétences par les formateurs. Il s'agit ici d'un modèle varié, adaptable à toute situation, personne, lieu de formation où la logique de la pratique reste subordonnée aux résultats et où le rapport au savoir, demeure bien cette relation de sens entre l'apprenti et son produit, sa tâche et son métier. Partis du métier avec les dimensions techniques et opérationnelles, nous aboutissons à leur face cachée avec les dimensions symboliques et relationnelles, signes d'une professionnalité riche, approfondie, mais délicate à maîtriser. Comme le mentionnait cet ébéniste en conclusion d'interview, " Former, ça reste toujours un défi... "

Références

- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*, Paris : L'Harmattan.
- Balleux, A. (1997). *Recherche sur les besoins de formation des formateurs*, SQDM, Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, Montréal : Gouvernement du Québec.
- Balleux, A. (2000a). Les filières de formation professionnelle par apprentissage au Québec : état de la situation et enjeux de l'évolution actuelle, *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. 14(1), 51-74.
- Balleux, A. (2000b). *Les compétences de formateur des formateurs en formation professionnelle par apprentissage*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Barbier, J.M. (1997). Savoir former, *Info Flasch*, 473, 18.
- Bouteillier, D. (Dir.) (2000). Former pour performer. Les enjeux du développement des compétences en entreprise. Collection Racines du savoir, *Revue Gestion* (Ré-édition, revue et augmentée du numéro spécial de la *Revue Internationale de Gestion*, "Formation de la main-d'œuvre", 22, 3.
- Brochier, D. (1992). Entre formation et production : le rôle des acteurs d'interface, *Éducation permanente*, 112, 61-67.
- Bunk, G.P. (1994). Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne, CEDEFOP, *Revue européenne de formation professionnelle*, 1, 8-14.

- Canepa, J.P. (1994). L'entreprise, lieu de formation, *Actualité de la formation permanente*, 128, 63-67.
- Chevallier, D. (1991). Des savoirs efficaces, *Terrain*, 16, 5-11.
- Dejoux, C. (2001). *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Denoyel, N. (1990). *Le biais du gars, travail manuel et culture de l'artisan*, Maurecourt : Éditions universitaires U.N.M.F.R.E.O.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence, *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- Gérard, F. (1997). *À l'écoute des tuteurs, 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*, Paris : Centre Inffo.
- Godelier, M. (1996). *L'énigme du don*, Paris : Fayard.
- Greenfield, P. et Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire, *Recherche, pédagogie et culture*, 8(44), 16-35.
- Hülshoff, T. (1991). Conception et mise en œuvre d'une nouvelle pédagogie globale de l'entreprise et de la direction, *Formation professionnelle*, 1, 33-37, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lechaux, P. (1993). Les nouveaux apprentis: étudiants stagiaires ou salariés stagiaires de la formation continue, *Actualité de la formation permanente*, 126.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF "
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes, *Éducation permanente*, 119, 125-133.
- Maroy, C. (1991). *Chômage et formation professionnelle*, Édition CIACO, Namur : Presses Universitaires.
- Martinelli, B. (1996). Sous le regard de l'apprenti, *Techniques et cultures*, 28, 9-47.
- Maurinnes, B. (1997). Anthropologie de l'échange social – Apprentissages professionnels et dynamiques des relations au travail, *Formation Emploi*, 60, 3-16.
- Mauss, M. (1968). *Anthropologie et sociologie*, Réédition. Paris : PUF
- Muchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pellegrin, N. (1993). L'apprentissage ou l'écriture de l'oralité, quelques remarques introductives.

In N. Pellegrin, (dir). *Apprentissages (XVI-XXème siècles)* (p. 356-386), Revue d'histoire moderne et contemporaine, 40(3).

Poitou, J.P. (1996). Savoir s'y prendre : la gestion collective des connaissances et la mémoire individuelle. *Techniques et culture*, 28, 49-63.

Ramé, L. et Ramé, S. (1996). *La formation professionnelle par apprentissage, État des lieux et enjeux sociaux*, Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France, Collection premier cycle.

Revuz, C. (1994). Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences, *Éducation permanente*, 3, 21-36.

Richard, J.G., Balleux, A., Martin, M., Chatigny, C., (2002). *Production d'outils de prévention des TMS pour les établissements du secteur avicole*, Montréal, IRSST, Institut de Recherche Robert-Sauvé en Santé et en Sécurité au Travail, (rapport de recherche non encore publié).

Rousselet, J. (1972). *L'adolescent en apprentissage*, Paris : PUF "

Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*, Paris : Messidor.

Schwartz, Y. (1989). " C'est compliqué " Activité symbolique et activité industrielle, *Langages*, 593, 98-108.

Stroobants, M. (1991). Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail, *Formation Emploi*, 33, 31-42.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. In R. Wittorski (dir.). *La compétence au travail* (p. 57-70), *Éducation permanente*, 135.

