

Pour une formation professionnelle émancipatrice

---- une étude de Francis Tilman ----

Atelier de Pédagogie Sociale

Le GRAIN

asbl

rue du Marteau 19
1000 Bruxelles

tél./fax: 02/217.94.48

info@legrainasbl.org
www.legrainasbl.org

Table des matières

Introduction : Un coup d’œil dans le rétroviseur.....	4
Le travail peut-il être émancipateur ?.....	7
Le travail comme souffrance et aliénation.....	7
Le travail comme émancipation.....	7
Le travail comme une œuvre.....	8
La conscience de posséder des compétences spécifiques.....	8
Le travail au sein d’une communauté professionnelle.....	8
Les ingrédients d’un travail émancipateur.....	9
Un contexte professionnel humaniste.....	10
Travail et métier.....	12
Qu’est-ce qu’un métier ?.....	12
Qualification et compétences.....	13
L’initiative.....	13
Lutter contre une organisation du travail aliénante.....	14
Appartenir à un collectif de travail et une communauté professionnelle.....	15
Le savoir de l’action ou l’intelligence du métier.....	16
La maîtrise professionnelle.....	16
Le savoir de l’action.....	16
L’intelligence émotionnelle.....	17
La nature du savoir de l’action.....	18
Comment le savoir de l’action se construit-il ?.....	19
Le contenu de la formation professionnelle émancipatrice.....	21
Le savoir-faire spécifique.....	21
Le savoir-faire communicationnel.....	21
Le savoir de l’action.....	22
Le savoir technique.....	22
Les procédures.....	23
Les attitudes.....	24
Le développement cognitif.....	24
Le transfert.....	25
La formation scientifique.....	25
La formation du travailleur critique.....	26
Une culture sociale du travail.....	26
L’analyse sociotechnique.....	26
La compréhension de son groupe de travail.....	27
La préparation à l’action.....	27



P O U R U N E F O R M A T I O N

P R O F E S S I O N N E L L E É M A N C I P A T R I C E

F R A N C I S T I L M A N , 2 0 1 1

Quelle pédagogie pour la formation professionnelle émancipatrice ?.....	29
L'apprentissage des savoir-faire et du savoir de l'action sur le tas.....	29
L'apprentissage des savoir-faire et du savoir de l'action en centre de formation.....	31
L'apprentissage du savoir technique en centre de formation.....	33
La formation intellectuelle en centre de formation.....	33
L'apprentissage des phénomènes de groupe.....	34
L'apprentissage de la culture sociale du travail et de l'organisation sociotechnique.....	35
L'apprentissage de l'engagement.....	35
Conclusions.....	36
Bibliographie des ouvrages cités.....	40
Pour aller plus loin.....	42

Introduction : Un coup d'œil dans le rétroviseur

Rentrons dans notre sujet par un détour par l'histoire. Y avait-il une formation professionnelle dans l'antiquité ? Bien que nous soyons peu informés sur la question, il faut répondre selon toute vraisemblance que oui, puisqu'il y avait des métiers. L'essentiel du travail était bien sûr assuré par des esclaves mais une série de productions artisanales étaient le fait de travailleurs spécialisés.

Leur formation professionnelle devait sans doute être rudimentaire puisque ces métiers n'étaient pas très qualifiés ni très attractifs. En effet, les empereurs ont rendu héréditaires ces activités professionnelles, surtout celles concernant la subsistance du peuple, pour garantir leur pérennité et palier à leur pénurie éventuelle. Sans doute cette formation était-elle plus développée pour des métiers plus qualifiés comme les forgerons, les menuisiers, les fabricants de flutes et de trompes (indispensables aux armées),... Plus qualifiés encore les sculpteurs et autres artisans-artistes. Nous ne savons pas comment les savoir-faire étaient appris mais l'initiation se faisait par la pratique.

Cette formation était-elle émancipatrice¹ ? Impossible ici encore de répondre à cette question puisque nous ignorons tout de la manière concrète dont elle était vécue. Ce que nous savons, c'est que le statut de ces artisans était supérieur, quoique de peu pour certains, à celui des esclaves. Les métiers étaient regroupés en « collèges » disposant d'une maison de métier dans lesquelles les artisans se réunissaient régulièrement pour des sacrifices aux dieux tutélaires, pour des repas et des libations. Autrement dit, les collèges donnaient une certaine identité à ces artisans, une certaine reconnaissance sociale et les inscrivaient dans un réseau relationnel². La question de savoir si la formation professionnelle dans l'antiquité pouvait être émancipatrice est sans doute un anachronisme qui n'a pas de sens, puisque la question de l'émancipation ne se posait pas à l'époque. Une première conclusion à la suite de ce détour historique initial : c'est le statut social de chaque métier qui valorise ou non ses membres. La place d'un métier dans la société antique détermine la qualité de ceux qui l'exerce et donc leur dignité éventuelle.

Nous sommes donc renvoyés à la question de la valorisation du travail dans une société pour connaître le parti que peut tirer un travailleur de son exercice. A cela il faut ajouter la complexité ou non de la tâche réalisée et les compétences plus ou moins spécialisées qu'elle requiert. Illustrons-le pour le moyen-âge. Quelles sont les finalités du travail selon Thomas d'Aquin ? « Le travail a quatre fins. D'abord et surtout il doit fournir le vivre, secundo il doit faire disparaître l'oisiveté source de nombreux maux, tertio il doit réfréner la concupiscence en mortifiant le corps, quarto il permet de faire des aumônes... »³. Cette conception du travail comme pénitence rédemptrice, concerne les travailleurs manuels, pour la plupart des paysans, les serfs. Peu de place visiblement pour l'épanouissement personnel ! Tout autre est le discours de ces artisans d'élite qu'étaient les compagnons du devoir. Pour eux, le travail est source d'enrichissement humain, de dignité, de valorisation par leur contribution au beau et au bon, de valorisation sociale, d'expression de soi. Comme leur savoir-faire est sophistiqué, les « devoirs » ont mis au point une formation professionnelle élaborée. Si le terme émancipation appliqué à cette période peut avoir un sens, on peut dire que le compagnonnage propose une formation

1 Une définition de l'émancipation dans Grootaers D., Tilman F., La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve, P.I.E. – Peter Lang, 2002 ; Tilman F., Grootaers D., Baliser le chemin : formation, insertion et émancipation, in Devlésaver S. (coord.), Femme, formation et insertion. Quels défis pour l'émancipation ?, Le GRAIN, dossier 2009, voir <http://www.legrainasbl.org/index.php/publications/etudes>.

2 Informations reprises à E. Martin Saint-Léon, Histoire des corporations et des métiers, depuis l'origine jusqu'à leur suppression en 1791, Librairie Félix Alcan, (3^e édition), p. 1-34.

3 Cité par J. Le Goff, La civilisation de l'occident médiéval, Flammarion, 2008, p. 197.

professionnelle émancipatrice puisqu'elle permet au compagnon de se réaliser humainement, de disposer d'une autonomie, d'être valorisé socialement grâce à la maîtrise de son métier⁴.

Le machinisme triomphant, à la fin du 19^e siècle, s'inscrivant dans une conception du progrès de l'humanité guidé par la raison libérant une science et une technique aux promesses infinies, va voir se développer une institution de formation professionnelle à visée explicitement émancipatrice : l'école technique. Celle-ci est mise en place par des esprits éclairés et progressistes qui estiment qu'il faut extraire les travailleurs des ornières de la routine pour les initier aux sciences et aux techniques. Cette institution vise à former des cadres intermédiaires, entre l'ingénieur et l'ouvrier ordinaire, capables de comprendre les consignes des ingénieurs (entre autres par le dessin technique) et de les traduire dans le langage et l'expérience des exécutants. A l'inverse, ils doivent être capables de traduire dans le langage technique, des problèmes de terrain et de les faire remonter au bureau des méthodes. Cet enseignement peut être considéré comme émancipateur dans la mesure où il donnait un meilleur statut aux élites ouvrières mais aussi leur procurait une conscience et une identité professionnelles fortes et fières, dans la mesure où elles partageaient le savoir des plus instruits et participaient à la dynamique de la société industrielle triomphante⁵.

Progressivement, des versions allégées de cette formation professionnelle masculine vont se développer à côté de l'école technique dans une filière dite « l'école professionnelle ». Le but y est toujours de former une élite ouvrière, mais en poussant moins loin l'instruction.

Ce type d'institution va se développer au point que la formation professionnelle va devenir le quasi monopole de l'enseignement. La forme scolaire va également être le moule de référence des formations professionnelles pour adultes.

Progressivement, l'école technique et professionnelle va se détacher culturellement de l'entreprise (les élèves se considérant comme des lycéens et non comme des apprentis travailleurs) et le contenu de son enseignement va devenir de plus en plus formel, dans les cours théoriques et décomposé dans la formation manuelle, l'école ne pouvant reproduire la complexité des tâches de production. Dès lors, on va introduire dans la formation professionnelle de l'école les stages en entreprise pour rapprocher culturellement, dans le chef des élèves, les deux institutions et permettre aux élèves d'expérimenter le travail réel, dans sa complexité. On créera même une filière de formation professionnelle en alternance à part entière⁶.

Les questions de l'émancipation par la formation professionnelle sont clairement posées à cette époque. Prenant le contrepied des initiateurs de l'école technique et professionnelle, certains doutent que la préparation au travail telle qu'elle est assurée dans le dernier tiers du 20^{ème} siècle à l'école puisse être émancipatrice. A. Boutin, par exemple, va même jusqu'à affirmer que ce n'est pas à l'école à préparer au travail puisque que l'éducation, la formation humaine et générale, est contradictoire avec la formation professionnelle qui contient toujours une dimension de conditionnement⁷. Analysant les pratiques de stage, P. Tartakowsky en conclut de son côté que cette expérience consiste à faire

4 Voir le développement de cette question dans les chapitres suivants.

5 Voir D. Grootaers et F. Tilman, L'enseignement professionnel à l'aube du 20^e siècle. Des conceptions pédagogiques pour un nouvel ordre productif, in Depaepe M. et alii, « Over het mooie en het nuttige ». Bijdragen over de geschiedenis van onderwijs en opvoeding, Garant, 2008, p.123-145.

6 Voir à ce sujet, Grootaers D., avec la col. de Tilman F., Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960), EVO, 2005. Voir aussi Doray P., Maroy C., La construction des relations entre éducation et économie. Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec, De Boeck, 2001.

7 Boutin A., L'éducation malade de la formation professionnelle, Casterman, 1979.

vivre aux jeunes « l'usine avant l'heure »⁸. Claude Grignon, dans un livre célèbre à l'époque⁹, développe l'idée que la formation professionnelle en atelier, dans les écoles techniques, surtout les premières années, consiste surtout à discipliner l'apprenti par l'exercice de tâches répétitives, plus qu'à lui apprendre les véritables savoir-faire du métier. A cela s'ajoute la préparation culturelle à l'entreprise, en faisant évoluer l'élève dans un univers, l'atelier qui évoque au maximum l'espace de l'entreprise. La préparation au monde du travail se réalise dans un espace clos, en rupture avec une formation citoyenne.

La vision du travail qui domine à cette époque est celle d'un asservissement du travailleur à la machine. C'est le temps du labeur. L'école technique et professionnelle, de son côté, serait asservie aux objectifs de l'entreprise.

Ce que nous pouvons retenir, au terme de ce très court détour par l'histoire, c'est que la nature du travail et la forme de sa valorisation sociale, constituent l'enjeu premier de l'émancipation. La question fondamentale qui surplombe toute interrogation sur la formation professionnelle émancipatrice est donc de savoir si le travail lui-même peut être émancipateur et à quelles conditions. Si la réponse est négative, la formation professionnelle ne peut être que mise en condition. Si la réponse est positive, la question devient celle de définir le contenu et la pédagogie de cette formation professionnelle à visée émancipatrice. Secondairement, on peut se demander quelle forme doivent prendre les institutions de formation professionnelle qui visent cet objectif ?

Dans ce document, nous reprenons à comptes nouveaux cette problématique, intégrant les enseignements du passé. Nous nous interrogerons, dans un premier chapitre, sur la question de savoir si le travail lui-même peut être émancipateur. Le second chapitre approfondira la problématique du travail émancipateur et examinera plus en détails les caractéristiques d'un tel travail qu'on appelle métier. Le troisième chapitre traitera de l'intelligence du métier, le cœur de la compétence professionnelle et la base de l'identité professionnelle, élément clé de l'émancipation au travail. Nous reprendrons dans le chapitre suivant le contenu de ce que devrait être une formation professionnelle émancipatrice. Enfin, un dernier chapitre s'interrogera sur les pédagogies à mettre en place et à mobiliser pour atteindre les objectifs d'une formation professionnelle émancipatrice.

Cette étude n'examine pas la problématique d'une formation générale et citoyenne, requise pour les jeunes en âge d'obligation scolaire. Cet enjeu, distinct de celui de la formation professionnelle, a été développé ailleurs¹⁰.

Les différents chapitres, quoique complémentaires, sont rédigés de telle façon qu'ils peuvent se lire séparément.

8 Tartakowsky P., L'usine avant l'heure, Casterman, 1981.

9 Grignon C., L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique, Éditions de Minuit, 1971.

10 Tilman F., Grootaers D., avec la col. De Dufour B., La mutation de l'école secondaire. Questions de sens. Propositions d'action, Couleur livres, 2011.

Le travail peut-il être émancipateur ?

Une question cependant surplombe la question de savoir si la formation professionnelle peut être émancipatrice : le travail professionnel en lui-même peut-il être émancipateur ? Si ce n'était pas le cas, quel sens cela aurait-il de chercher à définir une pédagogie émancipatrice pour une formation professionnelle qui ne peut aboutir à un travail fécond humainement.

Le travail comme souffrance et aliénation

Dans certaines représentations collectives, le travail est considéré comme source de souffrance et comme la forme par excellence de l'aliénation. Des auteurs ont abondé dans ce sens, rappelant l'étymologie du mot. Dans *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*, à l'article « travailler » et « travail », Alain Rey nous explique que le mot travail, substantif de travailler, est apparu vers 1130 et est issu du latin populaire « tripaliare », signifiant « tourmenter, torturer avec le *trepalium* » (instrument auquel on attachait les animaux pour les ferrer ou les soigner, ou les esclaves pour les punir)¹¹. Les pénibles conditions de travail des ouvriers au 19^{ème} siècle et l'exploitation dont ces derniers furent l'objet, ont singulièrement contribué à asseoir cette image du travail. Le taylorisme et le travail à la chaîne, particulièrement bien typés par Charly Chaplin dans « Les temps modernes », ont été perçus comme les formes modernes du travail pénible et dégradant¹². Plus près de nous, les nouvelles formes d'organisation du travail fixant aux travailleurs sensés être autonomes, des objectifs de production élevés, imposant une (auto)évaluation en lien avec les rendements, etc., se sont révélées être les instruments contemporains de cette souffrance au travail, pouvant conduire, sinon au suicide, du moins à une usure et un épuisement précoces, voire à la dépression. Sous ce regard, le travail est bien le prototype de l'aliénation au sens où Marx l'entendait : être dépossédé de soi, parce que dépossédé de son œuvre. Nous sommes là en présence de l'opposé de l'émancipation.

Le travail comme émancipation

Pourtant, le passé propose aussi d'autres visions du travail, plus valorisantes, plus enrichissantes, voire épanouissantes. On pense à la règle de St Benoît et à la tradition monastique, spécialement celle du courant cistercien qui fixe comme objectif aux chercheurs de Dieu « ora et labora » (prier et travailler). Le travail est source de perfectionnement personnel et contribution à l'œuvre de la création divine. Il s'agit-là d'une conception du travail totalement opposée à la conception dominante au moyen-âge. Mais on pense surtout à la tradition compagnonnique. Les compagnons partageaient ce que nous pourrions appeler une « spiritualité » du travail. En témoigne cette *Prière au Travail*¹³ : « *Compagnons, mes amis, mes frères, élevons nos cœurs dans une commune pensée pour glorifier le Travail, la première et la plus haute vertu du compagnonnage. O Travail ! Devoir sacré de l'homme libre ! Force et consolation des cœurs généreux ! Toi qui preserves des passions lâches et mauvaises, toi qui rends plus douces au cœur les caresses de l'enfant et l'affection de l'épouse, sois glorifié !*

11 Le mot chômage, quant à lui, vient du latin [caumare](#) qui signifie se reposer pendant la chaleur.

12 Dans cette organisation du travail visant la production de masse, les concepteurs divisent le travail au maximum pour le réduire à un ensemble d'actions de base, les plus simplifiées possibles. De la sorte, non seulement les tâches ne demandent pas une grande qualification mais les travailleurs sont facilement interchangeables. Le chômage de masse permet alors une concurrence entre les travailleurs potentiels et une pression à la baisse sur les salaires. Ce type de travail est totalement hétérodéterminé.

13 Cette Prière au Travail, composée par J. Chabert, dit Bressan l'Estimable, est citée par P. Barret et J.N. Gurgand dans : Ils voyageaient la France. Vie et traditions de Compagnons du Tour de France au 19^e siècle, Hachette, 1980, p. 233-234. Quand le récitant se tait, tous les compagnons se lèvent et répondent : « Gloire au Travail ! ».

C'est toi qui nous donnes l'estime de nous-mêmes et nous fais meilleurs pour les autres ! Tu nous protèges contre la corruption du vice, tu nous assures la Liberté, tu nous enseignes l'Égalité et tu mûris nos âmes pour la divine Fraternité ! Sois glorifié, ô Travail ! Sois béni par tous les enfants du Compagnonnage pour tes présents du passé et sois béni pour les bienfaits de l'avenir. »

Sans être aussi lyrique, nous pouvons recueillir aujourd'hui, auprès de certains travailleurs, une vision du travail comme une expérience riche, à laquelle ils sont très attachés et qui donne sens à leur existence.

Cette vision des choses est tellement à l'opposé de la précédente qu'il nous faut nous interroger sur les facteurs qui permettent de vivre la contrainte du travail, car ce dernier reste une contrainte (car la réalité résiste et le travail s'exerce dans un cadre institutionnel donné), dans une perspective d'émancipation, plutôt que d'aliénation. Nous évoquerons ici divers facteurs dont nous développerons certains dans de prochains chapitres.

Le travail comme une œuvre

L'étude du compagnonnage nous donne directement une première clé¹⁴. Le travail compagnonnique n'est pas une activité productive quelconque. Il s'agit de réaliser une œuvre, c'est-à-dire un objet qui remplit une fonction utile socialement. Construit selon les « règles de l'art », cet objet est aussi un « bel ouvrage », harmonieux parce que respectant certaines proportions. Nous y reviendrons. Retenons que pour les compagnons, le travail doit avoir un sens. Ce sera le cas, si l'œuvre répond à un besoin et si elle ouvre et conduit à la beauté. Comme produit fini, il doit avoir une large visibilité et être valorisé socialement.

Avoir contribué à la réalisation d'un tel objet est source de fierté. Le travail artisanal est une source plus riche de satisfaction que le travail industriel parce que l'artisan est l'auteur du début à la fin du bien ou du service produit. Mais beaucoup de travailleurs non artisans s'identifient au produit fini, même s'ils n'ont collaboré que partiellement à sa fabrication. Tel cet ouvrier du bâtiment qui montre fièrement un hôpital récemment inauguré en disant : « tu vois, c'est moi qui ai fait cela ! ».

La conscience de posséder des compétences spécifiques

Cette fierté s'appuie aussi sur la conscience du travailleur de contribuer à l'œuvre finale grâce à la maîtrise d'un savoir-faire et de compétences spécifiques, indispensables à la réalisation du produit. C'est cela, entre autres, posséder un métier.

Ce que fait un professionnel, tout le monde ne peut pas le faire s'il n'est pas passé par un apprentissage systématique, plus ou moins approfondi. La réalisation efficace des tâches professionnelles requiert du travailleur des savoir-faire, des tours de mains, des habiletés spécifiques, mais aussi de disposer d'un savoir de l'action qui guide l'activité de production et qui n'est maîtrisé que par les personnes qui sont de la partie. La maîtrise professionnelle exige cette double maîtrise.

Le travail au sein d'une communauté professionnelle

Une autre caractéristique du compagnonnage est le fait que le travailleur évolue au sein d'une communauté professionnelle. Quand nous interrogeons des travailleurs contemporains, nous retrouvons cette dimension essentielle du contexte dans lequel s'exerce leur travail. Mis à part les indépendants au sens strict, les travailleurs appartiennent à des collectifs. En leur sein, les travailleurs partagent des

14 Voir Tilman F., Brève histoire d'une conception du métier et de la formation professionnelle : le compagnonnage et l'apprentissage, voir <http://www.legrainasbl.org/index.php/publications/etudes>.

relations et une identité collective (« ceux de... ») à travers des valeurs communes et une certaine conception du travail. Ils partagent aussi une vision de leur place dans l'organisation du travail, de leur rôle dans l'activité de production. Des liens affectifs les lient entre eux. L'atelier ou le bureau est un microcosme social, avec ses règles, ses normes et ses valeurs mais aussi ses tensions et ses conflits.

L'identité sociale basée sur la conscience de posséder un métier dépasse le lieu de travail, l'atelier ou le bureau particulier. Elle est partagée par tous ceux qui exercent le même métier. La compétence que je possède comme professionnel est également celle d'autres travailleurs qui exercent la même activité ailleurs. Même s'ils ne font pas exactement le même travail, parce qu'exerçant dans des entreprises différentes, l'ensemble des comptables, des mécaniciens-monteurs, des conducteurs de machines outils, des secrétaires administratifs(ves), des aides-soignant(e)s, des peintres en bâtiment, etc. ont chacun conscience d'appartenir à un corps professionnel propres à leur métier. Il existe donc pour chaque métier une représentation modélisée de la communauté professionnelle à laquelle les travailleurs peuvent s'identifier. Cette modélisation offre également à ceux qui s'y rattachent une visibilité et une reconnaissance sociales. « Dis moi quel métier tu exerces et je te dirai qui tu es ».

Les ingrédients d'un travail émancipateur

Avec ces dernières réflexions, nous dépassons les exigences de vie décente qui nécessite de posséder un travail. La déstructuration personnelle et familiale qu'une absence de travail entraîne, est bien connue. Le travail stable permet d'assurer une rentrée régulière qui offre une certaine liberté de choix à travers la consommation, ce qui suppose un salaire minimum. Il donne aussi un statut social et donc un fondement minimal à une identité sociale. Ce fait, plus les opportunités de relations qu'offre l'activité professionnelle, explique pourquoi le travail est si important pour la construction de la personnalité. Pour que ce travail soit émancipateur, il faut cependant plus que simplement exercer une activité rémunérée.

Sur base de notre réflexion ci-dessus, quels seraient les ingrédients requis pour qu'un travail soit émancipateur.

Il faut, tout d'abord, que le travailleur puisse, sinon réaliser une œuvre, du moins être conscient qu'il participe à la réalisation d'une œuvre collective qui possède une utilité sociale valorisée et qui est un produit de qualité. Il faut qu'il soit reconnu comme un contributeur à part entière de cette réalisation. Cette reconnaissance ne peut être purement rhétorique. Elle doit se concrétiser dans des marques matérielles, dont la dimension financière n'est pas des moindres, mais aussi dans des formes d'exercice de pouvoir au sein de l'entreprise. Il faut donc que le travailleur soit armé pour pouvoir prendre sa place au sein de l'organisation de l'entreprise.

Sur le plan strictement professionnel, le travailleur doit atteindre une maîtrise. Celle-ci ne consiste pas seulement à pouvoir exécuter correctement les tâches demandées. Elle demande aussi de connaître suffisamment bien les outils, les matériaux, les procédures, les conditions de la production, etc. pour pouvoir réagir à l'imprévu et répondre aux réalités qui ne correspondent jamais totalement à la planification formelle des tâches ou au processus théoriquement prévu. Cette maîtrise, qui est la vraie compétence professionnelle, requiert un savoir particulier, le savoir de l'action, dont le travailleur qualifié connaît le contenu. Comme nous le verrons plus loin, l'appropriation de ce contenu requiert, d'une façon plus générale, des capacités intellectuelles. Le travailleur qualifié est quelqu'un d'intelligent et il le sait.

Cette prise de conscience peut encore être poussée plus loin par la découverte que les capacités requises par l'intelligence du métier, ont une dimension générale et transversale et qu'elles peuvent, moyennant des adaptations, s'exercer dans d'autres domaines. Autrement dit, l'intelligence du métier,

parce qu'elle développe des capacités cognitives générales, peut servir judicieusement à l'accroissement de l'autonomie personnelle dans d'autres domaines, comme la vie domestique, militante ou associative.

Une chose est de d'appartenir à une communauté professionnelle, autre chose est de pouvoir y jouer un rôle. Une influence d'un membre au sein d'un groupe d'appartenance sera d'autant plus forte qu'il peut analyser la culture de son groupe. Il peut ainsi proposer des actions comme réponses plus adéquates aux événements vécus par son équipe non seulement parce qu'elles résolvent le problème mais aussi parce qu'elles sont en concordance avec les valeurs du groupe et qu'elles prennent appui sur les ressources qui s'y trouvent.

Le prolongement « naturel » de cet engagement au sein de son groupe, est l'action militante. L'on sait que, par définition, le travailleur est dans un lien de subordination avec son patron. Il règne dans les entreprises, une relation de pouvoir asymétrique, au détriment des travailleurs. Un travailleur émancipé est donc un travailleur qui peut travailler à accroître le pouvoir des personnels de l'entreprise, à valoriser leur contribution au résultat de l'activité de production, à qualifier le travail en lui donnant une part d'autonomie et d'initiative sans que cette qualification aille de pair avec une pression au rendement. Pour pouvoir s'investir dans ce type d'action, le travailleur a besoin de compétences particulières. Nous pensons que la formation professionnelle émancipatrice doit contenir également cette dimension sociale.

Un contexte professionnel humaniste

Nous pensons avoir montré que le travail pouvait être émancipateur pour l'individu. Mais pour cela, des conditions sont nécessaires. Certaines, comme on vient de le voir, correspondent à la maîtrise de compétences. Celles-ci peuvent donc s'acquérir par la formation professionnelle au sens étroit du terme, dont le programme concret peut être déduit de cette finalité. Nous développerons ce programme dans d'autres chapitres.

Mais il est d'autres conditions du travail enrichissant qui ne dépendent pas des aptitudes des travailleurs mais directement de l'organisation et de la gestion du travail au sein de l'entreprise. Si celles-ci ne sont pas réunies, nous retombons dans les effets pervers du travail aliénant évoqué plus haut. Certaines formes contemporaines de management vont hélas dans ce sens. Nous avons déjà mentionné les pressions qui s'exercent sur le personnel à travers l'exigence d'objectifs irréalistes et du rendement (faire du chiffre) qui poussent les travailleurs à commettre des fautes professionnelles. Les (auto)évaluations individuelles imposées dans ces conditions, pensées en termes de compétences, tendent à culpabiliser le travailleur et le conduisent à prendre sur lui la responsabilité des résultats non atteints. Ces pratiques se doublent parfois, dans certaines grandes entreprises d'une politique de déstabilisation systématique (restructurations, réorganisations incessantes, externalisation de certaines activités traditionnelles, déménagement) afin d'affaiblir, voire de casser les collectifs et d'amener les travailleurs à devenir plus souples, plus adaptables, plus mobiles, plus flexibles, attitudes jugées indispensables dans une économie de concurrence exacerbée. Il est évident, que nous nous trouvons là dans les conditions opposées à celles requises pour un travail enrichissant.

Le pédagogue ne peut rien directement sur cette réalité. Le seul objectif que peut poursuivre un formateur par rapport à cet état de fait, est de chercher à former des travailleurs les plus lucides possible, les plus combattifs possible, et de les entraîner à déceler les interstices et les failles dans le fonctionnement de l'organisation afin qu'ils puissent obtenir un changement allant dans le sens d'une plus grande reconnaissance de la dignité et de la valeur du travailleur.



P O U R U N E F O R M A T I O N

P R O F E S S I O N N E L L E É M A N C I P A T R I C E

F R A N C I S T I L M A N , 2 0 1 1

Il reste donc vrai que le travail, tel qu'il est vécu dans certains contextes, est aliénant et destructeur. Une formation professionnelle centrée sur ce type d'emploi peut au moins montrer que cette organisation du travail n'est pas l'ordre naturel des choses, ni une situation inéluctable. Ce n'est pas une règle absolue, non plus. Pour nous, le travail humainement fécond doit réaliser certaines conditions et c'est à ce seul type de travail-là qu'un formateur progressiste devrait préparer les personnes en apprentissage.

Travail et métier

Dans le chapitre *Le travail peut-il être émancipateur ?*, nous avons vu que le travail pouvait être émancipateur s'il signifiait pour le prestataire autre chose qu'un emploi. Un emploi, c'est exercer une activité rémunérée sous un statut de travail. Le salariat qui en découle donne une condition sociale et des moyens financiers, ce qui est déjà appréciable. L'emploi offre aussi, dans la plupart des cas, une socialisation au sein d'un collectif ou d'une équipe et confère un statut social.

Mais l'emploi ne dit rien sur la qualité du travail. Celui-ci peut être éprouvant et aliénant. Le travail est alors exclusivement synonyme d'effort. Il peut aussi, a contrario, offrir une possibilité d'affirmation de soi, de valorisation, de fierté, l'occasion de faire la preuve de sa compétence. Dans ce cas, on dira que le travailleur exerce un métier. Qu'est-ce donc alors qu'un métier ?

Qu'est-ce qu'un métier ?

Un métier, ce sont les activités et les compétences qui permettent de réaliser une « œuvre ». Une œuvre, c'est d'abord un objet créé dans une intention bien précise, valorisée socialement. Par extension, une œuvre correspond à toute réalisation d'une certaine complexité, à tout produit d'une activité, d'une action humaine, matérielle ou morale, appréciée socialement pour son utilité directe ou indirecte. La construction d'un hôpital comme le fait d'enseigner sont des œuvres, mais aussi, la conception d'un logiciel, la culture de légumes, la gestion d'un réseau ferroviaire, la fabrication de vaisselle, etc. Nous prenons donc le mot œuvre dans un sens prosaïque, le détachant d'une connotation artistique due à son association presque automatique à l'art, à travers l'expression « œuvre d'art ».

Ce qui a de commun à tous ces exemples, et qui permet à l'œuvre d'être plus que le travail, même si ce dernier est nécessaire à son accomplissement, c'est d'abord le fait que dans l'œuvre, le produit de l'activité a un sens parce qu'il correspond à une utilité et parce qu'il est valorisé socialement. Mais si ce produit doit d'abord être fonctionnel, il doit aussi être « esthétique » dans le sens où le produit doit être efficace avec une économie de moyens, agréable à utiliser et élégant dans son apparence. On parle alors d'un bel objet, d'une belle réalisation, d'un service impeccable, etc.

Si le travailleur a conscience que, par ses efforts et son investissement dans le travail, il contribue à la réalisation d'une œuvre, il peut donner du sens à ses efforts et tirer une certaine fierté d'être un collaborateur d'une telle entreprise. Pour cela, il doit donc avoir une vision claire de l'ensemble des tâches qui contribuent à atteindre le résultat. Dans le vocabulaire de la sociologie du travail, on parle de processus de production. Le travailleur doit pouvoir situer sa contribution dans la réalisation finale du produit.

Pour trouver sa place dans l'œuvre, le travailleur ne doit pas nécessairement être l'auteur exclusif du produit, comme dans le travail artisanal ou la profession libérale. Le travail aura du sens pour l'ouvrier ou l'employé, s'il est persuadé d'être indispensable à la réalisation, s'il est convaincu que sa contribution est obligatoire. Il doit avoir le sentiment qu'il a pu imposer sa marque. Cette condition requiert aussi que les tâches assignées au travailleur aient une certaine ampleur et une certaine complexité. Autrement dit, n'importe qui ne peut réaliser ce qu'il fait, sans une formation plus ou moins longue, un entraînement adéquat et une expérience de la façon bien spécifique de réaliser le produit. En d'autres termes encore, pour occuper cette place, pour remplir cette fonction, le travailleur doit être qualifié. Ce rôle et cette compétence doivent en outre être reconnus par la hiérarchie de l'entreprise et par les pairs, les collègues. La hiérarchie ne peut considérer le travailleur comme un simple exécutant mais un contributeur obligé et précieux de la réussite de la production. Les collègues de leur côté doivent estimer que le travailleur faisant partie du collectif a les savoir-faire et

les connaissances requises pour bien remplir la fonction qui lui est assignée. Ils peuvent dire : « Il est des nôtres ».

Qualification et compétences

Une qualification requiert deux types de capacités : d'une part, un savoir faire, des tours de mains, des habiletés spécifiques, et, d'autre part, un savoir de l'action, composé de connaissances procédurales (les règles de l'art), mais aussi de notions et de technologies intellectuelles qui permettent de penser l'exécution correcte des tâches. Illustrons cette explication par deux exemples. Un maraîcher doit pouvoir entretenir les sols et les plantations (pose de tuteur, taille, effeuillage,...), par exemple, mais aussi surveiller, interpréter le développement des cultures, gérer les équipements d'irrigation, de chauffage, d'aération, etc., et utiliser également des logiciels de gestion des stocks. Une secrétaire doit, entre autres, pouvoir saisir et mettre en forme des documents divers, mais aussi maîtriser les outils bureautiques, assurer le suivi de dossiers, déceler les erreurs dans les formulaires remplis, etc.

La formation professionnelle qui se veut émancipatrice doit donc préparer le futur travailleur à ces deux registres de compétences. Une formation basée sur les seuls savoir-faire manuels ampute le travailleur d'une dimension essentielle du métier : son intelligence. Une formation professionnelle qui viserait à équiper le travailleur d'un savoir professionnel en lui enseignant des savoirs théoriques (académiques) raterait également son objectif, car le savoir de l'action est un ensemble de connaissances qui formalisent des grilles de lecture empiriques qui ne prennent sens que dans une pratique.

Un certain nombre de référentiels de formation, issus de référentiels d'emploi décrivant les tâches à maîtriser, reprennent à leur compte cet inventaire des tâches sans identifier les connaissances, les habiletés, les capacités cognitives et les attitudes spécifiques que le métier requiert. Ils sont donc des mauvais guides pour une formation professionnelle véritablement qualifiante. En effet, ils assignent comme objectifs à la formation professionnelle l'exécution de la tâche réduite à ce qui est apparent, donc à des savoir-faire exclusivement.

Nous reviendrons dans un le chapitre suivant sur ce savoir de l'action faisant appel à des capacités cognitives et à des connaissances spécifiques, cœur du métier et dont la maîtrise est essentielle pour atteindre la qualification.

L'initiative

La qualification passe aussi par la capacité pour le travailleur à prendre des initiatives. Depuis longtemps, l'ergonomie et la sociologie du travail ont montré que sans une part d'initiative par rapport aux consignes de travail ou par rapport aux procédures formelles, la production ne peut pas être de qualité. La réalité du travail est trop complexe, connaît trop d'imprévus, pour se dérouler selon un processus linéaire totalement prévu. Le travailleur doit être capable de « rattraper la sauce », de déceler rapidement quand il y a un dysfonctionnement, de réagir dans l'immédiat à quelque déféctuosité soudainement apparue, etc.

Plusieurs types d'initiative existent. La première consiste à compenser une déféctuosité. L'horticulteur adaptera son travail en fonction de météo attendue. Il trouvera des alternatives à son système d'irrigation habituel si une sécheresse règne. Une secrétaire complètera les données d'un formulaire imparfaitement rempli, en trouvant les informations nécessaires, plutôt que de renvoyer le document et compromettre ainsi l'avancement du dossier. Généralement, ce type d'initiative, qui s'écarte du fonctionnement habituel, fait partie du savoir de l'action partagé par les professionnels du métiers et acquis avec l'expérience et l'échange entre collègues.

Mais l'initiative c'est aussi prendre, à bon escient, des décisions qui ne dépendent pas de la procédure habituelle. Le maraîcher réparera lui-même un équipement défaillant. La secrétaire se substituera à sa collègue absente pour envoyer un dossier urgent.

L'important, ici, est le caractère de cette décision : « à bon escient ». Pour que cela soit le cas, il faut que le travailleur puisse anticiper les conséquences de ses actes. Cette anticipation suppose une très bonne connaissance du système de production. Un ouvrier, un employé ne prendra d'initiative par rapport aux tâches qui lui sont habituellement désignées que s'il mesure les conséquences négatives que son absence d'initiative pourrait avoir, mais aussi s'il en sait plus que ce qu'exige son strict poste de travail. Il peut ainsi anticiper le résultat de son action en assumant des tâches de collègues ou d'autres travailleurs. Autrement dit, le travailleur connaît le contenu du travail de son successeur dans le processus de production ou de son collaborateur, même s'il n'en maîtrise pas toutes les compétences. On parle aussi de polyvalence. Par cet élargissement d'activité, le travailleur expérimente qu'il dispose d'un potentiel plus large que ce que requiert le poste de travail qu'il occupe. Il prend conscience également qu'il réfléchit son travail et que donc, il est intelligent. De plus, il perçoit que cette intelligence est précieuse pour l'entreprise.

L'initiative requiert aussi de disposer de « jeu » dans la réalisation de sa tâche. Tout ne doit pas être strictement prévu. C'est le cas dans beaucoup d'emploi. Cet espace d'initiative est à ce point nécessaire à l'identité du travailleur que même dans les contextes les plus contraints qui soient, comme celui du travail à la chaîne, le collectif des ouvriers s'organise de telle façon qu'il puisse « remonter la chaîne », c'est-à-dire accélérer collectivement la cadence pour prendre de l'avance sur le travail, pour ensuite relâcher la pression et souffler un peu. D'une manière générale, une certaine autonomie d'action est requise pour que le travailleur puisse se construire une identité de collaborateur à une œuvre collective.

Une formation professionnelle visant l'accroissement du pouvoir des travailleurs doit donc les rendre capables de repérer et d'analyser les zones d'incertitudes, sources d'initiative potentielle. Elle doit, aussi, d'une manière plus générale, développer l'attitude d'initiative, compétence transversale qui trouvera à s'appliquer entre autres sur le lieu de travail.

Lutter contre une organisation du travail aliénante

Rompant avec l'organisation scientifique du travail, de nouvelles organisations du travail ont vu le jour : travail en équipe semi-autonome, élargissement et enrichissement des tâches travail par projet, cercles de qualité et plus récemment l'empowerment. Ce nouveau management s'appuie sur l'observation que le travailleur est plus productif quand il a des responsabilités et de l'initiative, qu'il dispose d'une expertise. Dans des conditions qui donnent plus de liberté au travailleur, il s'investira plus facilement dans son travail. Autrement dit, les employeurs ont compris l'intérêt qu'ils avaient à valoriser le métier et l'exercice de celui-ci. Ces formes de management contribuent à faire du travail un lieu d'émancipation potentielle.

Mais le réflexe autoritaire et exploiteur des employeurs a rapidement repris le dessus et sous couvert de nouvelle organisation du travail, on voit fleurir un discours basé sur la responsabilité. Loin de reconnaître une autonomie et un pouvoir relatif sur son travail, ce discours légitime des pratiques qui créent les formes modernes d'aliénation par le travail. Elles prennent le nom de bilan de compétences et d'évaluation individuelle (alors que par définition le travail ne peut être que le fruit d'un collectif de travail), de la réussite des objectifs assignés. C'est la pression des objectifs et des résultats à atteindre absolument, qui remplace, au moins en partie, les temps imposés par la hiérarchie pour l'exécution des tâches, dans les formes anciennes d'organisation du travail. C'est le management par le stress. Quant à l'enrichissement et l'élargissement des tâches, ils ont été remplacés par la flexibilité : flexibilité dans les rythmes de production, flexibilité dans les postes de travail.

De telles pratiques, qui hélas se généralisent, transforment le travail en source d'aliénation. Face à cette réalité, une formation professionnelle émancipatrice doit préparer le (futur) travailleur à pouvoir analyser cette réalité et à s'engager dans l'action collective, si elle paraît possible. La formation d'un travailleur critique constitue pour nous une dimension essentielle de la formation professionnelle qui ne peut se limiter à l'acquisition de compétences fonctionnelles, car le travail, ce ne n'est pas seulement l'activité de production. C'est aussi une réalité de vie créant les conditions d'exercice du métier. De même qu'il n'est pas possible d'amputer une formation générale de sa mission d'éducation citoyenne et donc critique, il n'est pas possible d'amputer la formation professionnelle de son volet critique, au nom d'un apolitisme pédagogique. Qu'on le veuille ou non, une formation professionnelle intégrale est une démarche engagée.

Appartenir à un collectif de travail et une communauté professionnelle

La conscience de posséder un métier et la fierté de pouvoir l'exercer est accrue par le sentiment d'appartenir à un collectif de travail et une communauté professionnelle. Le collectif est l'ensemble des travailleurs regroupés par une activité productive à un stade donné du processus de production, dans un espace physique circonscrit. Le collectif de travail a donc une assise objective. De ce partage d'une même condition et d'une activité de production partagée découle une dimension affective et relationnelle. Le groupe que constitue ce collectif, est un lieu d'échanges, d'apprentissages réciproques, de complicité, d'entraide et partant, de solidarité. C'est aussi un lieu de tension, de jalousie, d'accrochage. Autrement dit, un lieu de vie.

L'acteur de changement dans une entreprise, est le collectif, pas l'individu. On peut en déduire qu'une formation à la dynamique des groupes qui permet de comprendre et de mieux intervenir dans les phénomènes, les mécanismes relationnels en cours dans les petits groupes sociaux, est également une dimension d'une formation professionnelle qui se veut émancipatrice. Cette intelligence du vécu est le complément de la capacité d'analyse des mécanismes sociologiques mis en place par l'organisation du travail, et dont nous avons parlé plus haut.

L'expérience du collectif s'inscrit dans une dimension plus large et plus culturelle, celle de la communauté professionnelle. La communauté professionnelle est créée par la conscience de partager avec d'autres un métier. La proximité physique n'est pas nécessaire dans ce cas comme pour le collectif de travail mais bien la conscience d'une compétence professionnelle, d'une qualification particulière partagées¹⁵. Autrement dit, il existe un archétype du métier, un modèle reprenant ses caractéristiques principales, qui est connu, au moins implicitement, par tous les travailleurs qui l'exercent. L'identification à cet archétype contribue à asseoir l'identité du travailleur.

Une formation professionnelle qui se veut émancipatrice mettra en lumière ce modèle pour permettre au nouveau travailleur de rentrer dans la carrière plus lucidement et ainsi favoriser non seulement son intégration mais aussi une conscience fière.

¹⁵ Ceci explique qu'il est possible de se sentir appartenir à une communauté professionnelle sans nécessairement travailler dans un collectif de travail. Le critère d'adhésion à la communauté professionnelle est la perception d'une pratique professionnelle et un savoir professionnel communs.

Le savoir de l'action ou l'intelligence du métier

Suffit-il de bien maîtriser les savoir-faire pour être un vrai professionnel, pour être compétent ? Non. Il faut bien plus. Il faut aussi posséder l'intelligence du métier.

La maîtrise professionnelle

Dans les chapitres *Le travail peut-il être émancipateur ?* et *Travail et métier*, nous avons vu que l'exercice d'un métier doit être vécu comme une participation à une œuvre, pour être un travail émancipateur.

Une première condition pour contribuer à la réalisation d'une œuvre est d'être qualifié ou, en d'autres termes, disposer d'une maîtrise professionnelle.

La maîtrise professionnelle correspond à l'ensemble des compétences permettant de résoudre des problèmes professionnels. C'est un savoir agir efficacement. Le savoir-agir requiert l'acquisition d'un certain nombre de savoir-faire, savoirs et savoir-être.

On évoque, tout d'abord, les habiletés, ces gestes acquis et reproductibles qui permettent d'obtenir un résultat matériel bien précis. On pense à la technique de soudure, par exemple, ou à la conduite d'un poids lourd lors d'un parage, mais aussi à la manière de laver un blessé ou une personne impotente, ou encore à l'appréciation gustative d'un cuisinier. Observons que ces activités à dominante sensori-moteur requièrent néanmoins aussi un certain savoir et une réflexion pour comprendre la situation et décider des bons gestes à poser.

Le savoir de l'action

Arrêtons-nous quelque peu, sur ce savoir de l'action, point aveugle de la formation professionnelle. En effet, la formation professionnelle systématique fonctionne habituellement sur un schéma classique théorie-pratique. La pratique, ce sont les habiletés professionnelles dont nous venons de parler. La théorie, elle, est pensée sur le modèle du savoir académique, celui des sciences et des mathématiques. Ce sont elles qui furent enseignées dès la création des écoles techniques. Ce modèle a servi de référence jusqu'à maintenant.

Le schéma théorie-pratique est doublement inadapté à la réalité professionnelle. En effet, nous venons d'entrevoir que pour s'exercer, les savoir-faire manuels ont besoin d'être guidés par la réflexion. Plus globalement, le « pouvoir-agir » de la maîtrise professionnelle, c'est-à-dire l'aptitude à réaliser efficacement une action donnée et, en conséquence, la capacité de résoudre un problème professionnel concret, exige bien d'autres connaissances.

Ce sont d'abord des savoirs procéduraux : procédures efficaces, conduite des machines, usage des logiciels, moyens pour gagner du temps, techniques de recueil des données, utilisation d'abaques et techniques de calcul, Ce sont aussi des savoirs déclaratifs : terminologies et codes spécifiques, caractéristiques des matériaux, gabarits, normes de qualité, normes légales, connaissances générales liées à l'activité (géographiques, médicales, institutionnelles, etc.), connaissances des technologies utilisées par l'entreprise, connaissance de la structuration et de l'organisation concrète de l'entreprise, ...

On peut se demander pourquoi le savoir enseigné dans les écoles techniques et professionnelles s'est imposé si longtemps, alors qu'il ne correspond pas au savoir mobilisé effectivement dans l'action ? La fonction de cette transmission était plus idéologique que fonctionnelle, s'inscrivant dans le registre du symbolique et du culturel, plutôt que dans le registre du pratique et de l'utile. L'enseignement des

mathématiques et des sciences correspondait alors, à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e, à la mise en place d'un nouvel ordre productif, basé sur le savoir de la Science, la rationalité, la division du travail. Il fallait créer une rupture culturelle avec l'ordre ancien, qui était associé à une image négative de la production artisanale qualifiée de routinière et de rétrograde. Le savoir construit par une raison qui se sentait toute puissante devenait la nouvelle vérité. Cependant, l'école technique et professionnelle enseignait aussi un savoir fonctionnel, le dessin industriel. Le reste des savoirs empiriques, nécessaires à l'exercice d'un métier, étaient acquis sur le tas, comme précédemment, lors de la période d'initiation du jeune travailleur. Car à l'origine, la formation à l'école technique était une école du soir qui n'occupait qu'une part du temps du travailleur, le plus clair de celui-ci étant consacré à travailler.

Le savoir de l'action, c'est encore plus que les éléments évoqués ci-dessus. L'agir professionnel requiert une compétence particulière : l'aptitude à pouvoir mobiliser effectivement les savoirs acquis et stockés comme ressources, pour résoudre des problèmes. Derrière l'apparente facilité à réaliser une tâche complexe dont font preuve les professionnels que nous jugeons « compétents », se cachent non seulement une série de savoirs et de savoir-faire, mais aussi une capacité cognitive que nous nommons le « savoir-mobiliser ».

Le « savoir-mobiliser » permet de transformer le savoir-agir en pouvoir-agir. Il suppose en premier lieu d'avoir appris à combiner selon un certain ordre les divers savoirs mentionnés plus haut, pour adopter les comportements qui vont permettre de résoudre le problème que constitue le travail, pour peu que ce dernier ait une certaine complexité. En langage savant, on appelle cette procédure un « schéma heuristique ». Le professionnel dispose d'un réservoir de ces procédures efficaces de résolution de problèmes, dont il connaît pertinemment l'usage, c'est-à-dire à la fois le potentiel et les conditions de leur mobilisation. Il sait ce que les différentes procédures sont susceptibles d'apporter pour agir face à un problème professionnel concret et il sait aussi comment il faut les mobiliser. Ce savoir de synthèse est un élément-clé du savoir empirique.

Mais le « savoir-mobiliser » requiert plus que de disposer d'un réservoir de schémas heuristiques qui ont fait leur preuve. Il suppose en outre d'avoir la capacité d'analyser une situation qui « fait problème » pour la transformer en « un problème » tout court, c'est-à-dire en une question à résoudre. Il s'agit de pouvoir énoncer la difficulté rencontrée, par rapport à l'action efficace, en des termes renvoyant à un cadre d'analyse connu. Grâce à cette opération intellectuelle, il devient alors possible de puiser dans le réservoir des procédures disponibles, celle qui est la plus adaptée au problème et de l'appliquer rigoureusement. L'agir professionnel demande donc la compétence de pouvoir établir un diagnostic pour identifier le problème à résoudre. Qu'est-ce que la situation exige et de quoi ai-je besoin pour y répondre ? Telles sont les deux questions fondamentales que l'engagement dans le travail pose à tout travailleur qualifié. Poser un problème demande tout à la fois les connaissances spécifiques à chaque métier, permettant de lire une situation professionnelle, et une capacité de formaliser le décodage de cette situation. Il s'agit-là d'un exercice de modélisation en bonne et due forme. L'exercer requiert donc une capacité d'abstraction.

On l'aura compris, il existe une véritable intelligence du métier qui fait appel à des capacités cognitives autant qu'à des savoirs.

L'intelligence émotionnelle

L'étude de l'intelligence du métier conduit encore à repérer un autre type de savoir, les savoir-être. Le travail efficace exige aussi des attitudes adéquates. Pensons à la patience, à la précision, au soin, à la méthode et à l'organisation personnelle, etc. Observons aussi que ces traits de personnalité prennent des formes spécifiques selon le métier exercé. Être patient dans la pose délicate de chevrons ne

signifie pas la même chose qu'être patient au guichet, devant un client agressif ou incohérent, devant un malade exigeant ou devant la croissance des jeunes plants.

Il y a aussi les comportements de groupe. Les collectifs de travail, les équipes fonctionnent selon des règles et des normes implicites. Celles-ci ont trait autant à l'organisation collective de travail que les travailleurs installent entre eux, qu'aux relations. Les attitudes du « pro » intégré dans son groupe, constitue aussi un savoir de l'action qui ne peut s'acquérir qu'en situation spécifique.

La nature du savoir de l'action

Pour bien comprendre la nature du savoir pratique ou savoir de l'action, nous allons le comparer au savoir théorique. Nous résumons cette comparaison dans le tableau suivant.

SAVOIR THÉORIQUE	SAVOIR PRATIQUE
Universel	Local
Abstrait	Concret
Permanent	Éphémère
Transmissif	Inductif
Applicable	Formalisable
Sûr	Incertain

Alors que le savoir scientifique a prétention d'émettre des lois à portée universelle, le savoir pratique est spécifique à chaque métier. Les lois de la gravitation s'impose partout et toujours. Un guichetier ne mobilise pas le même savoir qu'un comptable, qu'un conducteur de machine-outil, qu'un architecte, qu'un boucher, etc.

Les lois scientifiques sont formulées de manière abstraite, tandis que le savoir empirique fait référence à une réalité matérielle, renvoie au concret d'une activité de production. Les lois de la physique sont formulées sous forme mathématique, langage volontairement abstrait pour leur donner une formulation générale. Un kinésithérapeute expliquera sa manière à lui de remettre une vertèbre.

Les lois scientifiques identifient des phénomènes qui sont d'application en permanence. Celles concernant la résistance des matériaux ne sont vraies que pour tel ou tel usage, le temps de réaliser telle ou telle opération.

Les lois scientifiques une fois établies, il est possible de les assimiler par compréhension et logique. Un apprenti lui devra constater ou expérimenter des faits, des procédures, pour les comprendre ensuite et juger de leur bon usage.

La NASA peut construire ses vaisseaux spatiaux par application des lois bien établies. Pour tenter de gagner un procès, l'avocat choisira un argumentaire après avoir étudié la logique de la jurisprudence dominante.

Le savoir scientifique tient ses lois pour sûres, tandis que le professionnel pense que c'est, à sa connaissance, la meilleure façon de faire, sachant qu'il y a d'autres professionnels qui pensent autrement, qu'il y a d'autres façons de faire, pour arriver au même résultat.

Le savoir de l'action est donc un mélange inextricable de notions théoriques partielles, de savoirs pratiques formalisés qui ne trouvent leur intégration que dans la réalisation des tâches qu'exige l'exercice du métier. La cohérence donnée par l'action n'a donc rien avoir avec la cohérence d'un corpus disciplinaire, tel qu'il est construit par le savoir académique. On peut donc se rendre compte que le savoir de l'action, avec ses caractéristiques si différentes du savoir théorique, a du mal à trouver sa place dans l'enseignement technique et professionnel et dans toute formation professionnelle basée sur la forme scolaire qui est la forme dominante des formations professionnelles instituées. L'enseignement systématique des savoirs au sein de la forme scolaire est organisé autour des corpus scientifiques, alors que l'apprentissage des savoirs professionnels s'acquiert de manière fragmentée, circonstanciée, à partir de la pratique. Nous reviendrons dans un autre chapitre sur les stratégies d'apprentissage de ce savoir.

Comment le savoir de l'action se construit-il ?

Les procédures de travail, avons-nous dit, telles qu'elles sont définies par le management, sont inadéquates. La réalité est toujours plus complexe que ce que les situations prévues par les procédures formelles prévoient.

Il existe aussi toujours des imprévus, avons-nous vu, des situations inattendues pour lesquelles il n'y a pas de réponses programmées. Les défaillances, inévitables dans tout type d'entreprise, exigent des opérateurs d'acquérir des compétences non prévues par l'institution pour éviter un blocage partiel ou total. Voilà déjà de bonnes raisons pour que les travailleurs soient amenés, à construire un savoir adapté aux situations qu'ils rencontrent. Les ergonomes observent que dans leur majorité, les travailleurs sont obsédés par la réussite et trouvent donc des solutions à des circonstances inopinées.

Seule l'expérience directe de la production permet de déterminer de quoi à besoin le travailleur pour exercer efficacement sa fonction.

Enfin, les sociologues du travail ont depuis longtemps révélé la stratégie des travailleurs qui, dans un cadre professionnel contraignant occupent les « zones d'incertitude », ces espaces de vie non entièrement définis, et se créent des « niches » de fonctionnement, permettant une certaine initiative, et partant, un certain pouvoir sur le processus formel. Les comportements requis pour occuper ces espaces et l'utiliser selon les intentions de l'équipe, s'apprennent aussi sur le tas et s'ajoutent aux autres savoirs informels du métier.

Comme conclusion, retenons que le savoir de l'action est construit et acquis dans un contexte social donné et est lié à une activité professionnelle spécifique. C'est une pratique sociale s'exerçant au sein d'un univers professionnel circonscrit. Il est le fait d'un collectif partageant un même système de



P O U R U N E F O R M A T I O N

P R O F E S S I O N N E L L E É M A N C I P A T R I C E

F R A N C I S T I L M A N , 2 0 1 1

représentations du travail. Ce système est lui-même inscrit dans une culture et une identité professionnelle plus globale.

La question qui découle de ce qui précède, pour la formation professionnelle, est de savoir comment s'acquièrent ces savoirs et comment ils peuvent être transmis.

Le contenu de la formation professionnelle émancipatrice

Dans ce chapitre, nous allons formuler sous forme de programme raisonné, le contenu d'une formation professionnelle émancipatrice, telle que nous pouvons le dégager des réflexions contenues dans les pages précédentes. Il répertorie les différentes dimensions du savoir de l'action et s'interroge sur le cadre de leur apprentissage. Il se préoccupe aussi de définir le contenu de la formation du travailleur critique, ainsi que les conditions de son apprentissage.

Le savoir-faire spécifique

La première dimension de la compétence professionnelle est celle des savoir faire manuels, des habiletés, des tours de main, de la dextérité qui comprend aussi la conduite des machines. L'inventaire de ces savoir-faire (les référentiels d'emploi, appelé aussi référentiels de compétences, profil de qualification), qui sont spécifiques à chaque métier, est souvent établi à partir de l'observation de l'accomplissement des tâches par un professionnel. La question qui guide cette observation du travail est de se demander quelles sont les habiletés dont doit faire preuve un travailleur pour réussir telle ou telle tâche ? Le piège est de se limiter à une simple étude des mouvements et des conditions dans lesquelles ils sont réalisés (endroit, moment, équipement, enchaînement,...). Cette approche restrictive, crêdo de la défunte analyse scientifique du travail au service du taylorisme, est peut être pertinente pour des activités professionnelles extrêmement simples, limitées et routinières. Elle ne l'est pas pour la majorité des métiers dont les tâches présentent toujours une certaine complexité et diversité.

Il n'est pas facile, par exemple, de définir précisément les habiletés que doit déployer un pâtissier pour réaliser la pâte de ses viennoiseries ou celles nécessaires au montage et la décoration d'une pièce montée. Faire la toilette d'une personne impotente nécessite des gestes précis, identifiables, certes, mais inscrit dans la lecture de la condition de la patiente et ne se déroulant pas à chaque fois de la même façon, selon les personnes. Autrement dit, les manipulations physiques sont associées à d'autres compétences, qui appartiennent au savoir de l'action et ne peuvent être dissociées dans l'apprentissage. En d'autres termes encore, il n'y a pas d'apprentissage professionnel autonome de savoir-faire.

Ceci explique que l'apprentissage des savoir-faire manuels se réalise de préférence en situation, par le biais de l'observation-imitation. Nous y reviendrons. Ce qui importe de retenir de ceci, c'est que les savoir-faire manuels ne doivent pas s'acquérir en dehors d'une pratique qui offre les conditions réelles d'exercice de la compétence ou qui la reconstitue, parce qu'une confrontation directe avec une certaine complexité est nécessaire.

Le savoir-faire communicationnel

Il existe de larges secteurs dans lesquels les savoir-faire ne sont pas à dominante manuelle, quand les tâches impliquent des dialogues entre des personnes, par exemple. Nous pensons, aux démarches commerciales, aux activités de secrétariat, aux relations d'aide, à l'enseignement, à de larges pans du secteur tertiaire, en somme. Dans ces contextes, pour poser des actes professionnels efficaces, il faut remonter à la disposition générale dont ces actes constituent des formes particulières d'application.

Illustrons cette réflexion à propos de la communication qui est une compétence professionnelle que l'on retrouve dans un certain nombre de référentiels de formation et considérée comme une base pour un certain nombre de professions. Ce n'est pas en apprenant quelques formules de politesse ou

quelques attitudes de base qu'on va rendre une personne à l'aise dans des relations et des échanges, mêmes professionnels. On communique d'autant mieux qu'on maîtrise la langue utilisée et qu'on est au clair avec soi-même et avec ses idées. Maîtriser la langue et maîtriser ses idées, pouvoir analyser et pouvoir raisonner, tels sont, en fin de compte les compétences de base d'une formation à la communication. Or, un tel apprentissage de la langue et de la communication présuppose un détour didactique qui ne peut se baser exclusivement sur des situations professionnelles. La capacité d'exprimer des idées claires exige un entraînement au développement cognitif. Celui-ci, à son tour, exige une formation généraliste susceptible d'être applicable à une multitude de situations. En somme, une communication efficace (et donc l'exercice efficace des métiers dont elle est une compétence de base) est une application de capacités générales qui demandent d'être apprises comme telles. Ces dernières seront ensuite opérationnalisées pour un contexte professionnel spécifique.

A la différence du savoir-faire spécifique, le savoir-faire relationnel doit être appris par une formation systématique dans un centre de formation. Néanmoins, la manière d'opérationnaliser un savoir relationnel général sera apprise dans le contexte professionnel auquel on se prépare.

Le savoir de l'action

Rappelons que nous entendons par savoir de l'action celui qui est requis pour l'exercice efficace d'un métier. Il est composé de plusieurs dimensions : notions, procédures, méthode de résolution de problème, capacité à analyser, capacité à mobiliser un savoir, intelligence émotionnelle.

Le savoir technique

Examinons les connaissances techniques constitutives de ce savoir de l'action, pour lesquelles on peut s'interroger sur le lieu optimal de leur apprentissage.

Il s'agit des notions et des connaissances utilisées dans tel ou tel métier. Un comptable aura besoin de maîtriser le plan comptable et la logique d'imputation des comptes. Un mécanicien monteur devra, en autres, maîtriser le dessin industriel et disposer de connaissances en métrologie (normes et méthodologie de la mesure) propre à son activité. Un(e) infirmier(ère) connaîtra les règles d'hygiène et d'asepsie, ainsi que les protocoles de lutte contre les infections. Etc.

Ces connaissances, que nous pouvons appeler techniques¹⁶ parce que liées à une résolution de problème, peuvent s'apprendre de manière systématique, tandis que leur mobilisation exigera la pratique dans un contexte professionnel.

La formation systématique étant presque toujours construite sur la forme scolaire, ces notions sont souvent enseignées dans le cadre du corpus disciplinaire auquel elles appartiennent. Dès lors, elles perdent leur dimension pratique. Il faut garder à ces savoirs leur caractère fragmenté et opérationnel, entre autres en montrant leur usage dans un cadre professionnel.

Le savoir technique concerne aussi la compréhension des machines complexes. Une connaissance de leurs caractéristiques essentielles et de leur logique de fonctionnement s'avère utile pour comprendre les potentialités et donc aussi la façon de les utiliser dans différentes situations. Ce savoir permet aussi de diagnostiquer plus facilement les causes possibles des défaillances.

¹⁶ Certaines notions scientifiques au sens strict, mais fragmentaires sont aussi mobilisées dans l'activité professionnelle. Comme elles sont utilisées de manière très limitées et dans une perspective d'usage immédiat, nous les considérons comme des technologies appliquées et nous les associons aux autres savoirs techniques.

La technologie de l'usage des machines, de leur conduite efficace dans une activité de production, relève, quant à elle, de l'apprentissage en situation. Il s'agit moins, de connaître scientifiquement comment est constitué la machine et les principes de son fonctionnement que de disposer d'une représentation expérientielle qui permet de rendre compte de son fonctionnement concret. Le travailleur expérimenté sait comment réagit « sa » machine dans toutes les circonstances. Il en donne une explication qui, même si elle n'est pas « scientifique », suffit pour lui servir de guide. Par exemple, cette représentation peut prendre une forme anthropomorphique, le fonctionnement étant comparé à des comportements humains¹⁷.

En somme, nous voyons que les connaissances techniques peuvent être apprises de façon efficace dans le cadre d'une formation formelle mais que leur mobilisation et leur usage ne peuvent s'apprendre que dans l'exercice d'une activité productive réelle, en combinaison avec d'autres compétences, dont les savoir-faire manuels.

Les procédures

Un autre enjeu de la formation au savoir de l'action, est l'appropriation des manières efficaces de réaliser le travail? Celles-ci se réalisent à partir de procédures qui ont fait leur preuve (des heuristiques¹⁸) et qui sont celles dominantes dans l'atelier et le bureau. Elles tiennent compte, non seulement des exigences matérielles, des enchaînements, des états des produits semi-finis au fil du processus de production, mais aussi de critères de productivité. A ces critères peut s'ajouter la dimension collective du travail et des interactions qu'elle impose, la lecture que les travailleurs font de leur du travail bien fait, des ajustements exigés par les multiples défauts et les insuffisances des situations concrètes, jamais totalement conformes aux normes formelles, présentent. Autrement dit, c'est seulement sur le terrain et en observant les collègues expérimentés que ces heuristiques peuvent s'apprendre.

Une tension existe entre la formation donnée dans le centre et l'apprentissage informel en situation professionnelle. Les formateurs des centres estiment qu'ils peuvent montrer et entraîner leurs apprentis aux procédures de travail. Cet apprentissage souffre néanmoins de plusieurs limites. En effet, les ateliers, les salles de travail des centres, même dans le cas d'entreprises simulées, ne créent pas la complexité de la production réelle que nous venons d'évoquer. Dès lors, l'enseignement qui y est donné est souvent centré de manière principale sur les savoir-faire spécifiques, dont il a été question plus haut et sur les procédures formelles, telles qu'elles sont définies par le bureau des méthodes. On n'y retrouve donc pas les procédures réelles que les centres ne peuvent reproduire, même quand la didactique s'appuie sur l'entraînement à l'exercice de tâches « réelles ».

Pourtant, il n'est pas inintéressant de connaître les procédures formelles et de s'y être coltiné, car elles permettent de mieux déceler les procédures spécifiques en vigueur dans l'entreprise et, éventuellement, de les interpeler. Mais il faut savoir que procédures formelles et procédures réelles ne concordent pas. Il existe donc une tension entre les deux lieux d'apprentissage et l'apprenti, qui alterne entre ces deux lieux, vit nécessairement une tension. Son dépassement, le plus consciemment possible, constitue donc un objectif de formation à part entière.

17 Il est clair qu'un technicien chargé de la maintenance des machines ne peut travailler avec la même représentation et doit disposer d'une représentation plus technologiquement rigoureuse.

18 Voir le chapitre sur le savoir de l'action.

Les attitudes

Il est courant de considérer que les attitudes au travail sont une caractéristique personnelle, un trait de personnalité. Pourtant, ces traits personnels sont en fait des comportements appris et intégrés au point de devenir spontanés. Certes, certaines dispositions « naturelles » de caractère, comme la minutie ou le flegme, par exemple, favorise l'acquisition des certains comportements requis par le travail, mais ceux-ci s'imposent de l'extérieur aux travailleurs à la fois comme une contrainte issue des exigences du travail et comme des normes en vigueur dans le collectif, normes issues de la conception du travail bien fait, d'un ouvrage de « pro », développé par le groupe. L'apprenti doit donc acquérir ces « qualités » professionnelles. Il sera aidé ou au contraire gêné dans cet apprentissage en fonction de son caractère, mais il ne peut faire l'économie d'un minimum de savoir-être, s'il veut être qualifié.

L'enjeu de la formation est ici de permettre aux jeunes travailleurs d'acquérir les attitudes requises par un exercice efficace de leur métier. Ces attitudes sont souvent transversales, comme la patience, le soin, la rigueur, la concentration, etc., mais prennent une forme spécifique dans chaque métier. Être méthodique comme aide-comptable ne veut pas dire la même chose pour un cuisinier ou pour une assistante commerciale.

Le développement cognitif

Une autre dimension du savoir de l'action est celle du développement cognitif. Nous avons vu dans le chapitre *Le savoir de l'action ou l'intelligence du métier* que le travail est une résolution de problème. Dès lors, préparer une personne à un métier c'est lui apprendre une méthodologie de résolution de problème.

Dans la même ligne, l'apprentissage du savoir de l'action, à partir d'une initiation menée par un travailleur expérimenté sur le terrain, exige également des qualités intellectuelles.

Voici repris quelques-unes de ces qualités intellectuelles, répertoriées à partir des réflexions menées dans les chapitres précédents sur la compétence professionnelle.

- *Le tâtonnement expérimental.* Il ne suffit pas d'observer un professionnel pour pouvoir reproduire parfaitement la tâche qu'il exécute. Il faut accompagner cette observation d'hypothèses sur le pourquoi de telle ou telle procédure, de telle ou telle gestuel. Il faut ensuite s'exécuter et évaluer la qualité de la réalisation. En cas d'imperfection, il faut formuler à nouveau des hypothèses sur ce qui a été mal exécuté et refaire de nouveaux essais. Etc.
- *La recherche documentaire* (recherche et critique de l'information). L'observation requiert une attitude de recherche documentaire, basée sur la formulation d'hypothèses. Cette dernière est également de mise pour trouver dans des manuels les informations requises par la réalisation du travail nouveau. Toutes ces informations, celles observées et celles trouvées dans des « bases de données », doivent également faire l'objet d'un examen critique, c'est-à-dire d'une réflexion sur leur usage pertinent.
- *La compréhension des consignes et la recherche du savoir à mobiliser.* Tout travail s'inscrit dans un cadre organisationnel qui adresse des consignes aux travailleurs. Comprendre ces dernières demande de faire preuve d'intelligence en pouvant distinguer les données, d'une part, et les instructions proprement dites, d'autre part. Celles-ci une fois identifiées, il faut pouvoir mobiliser les procédures adéquates et le savoir requis pour l'exécution correct du travail. Parfois même, il faut reconstituer les éléments manquants dans les instructions.

- Puisqu'il faut apprendre par l'expérience, il faut aussi retenir ce qui a été découvert, pour ne pas devoir à chaque fois redemander ou rechercher des informations. La *mémoire* est donc également une qualité intellectuelle nécessaire pour devenir un travailleur qualifié.
- Comme il faut résoudre des problèmes dans des contextes qui ne sont pas toujours conformes à cadre formel théorique, un travailleur qualifié doit pouvoir *faire preuve d'initiative, de créativité* pour assurer la production de qualité, malgré tout, en adaptant son activité aux contraintes réelles qu'il rencontre.
- Plus fondamentalement encore, un apprenti efficace est aussi une personne capable de *formaliser ses découvertes*, c'est-à-dire de systématiser dans un modèle, sous une forme assez générale, les procédures, les notions qu'il trouve. Une forme de cette modélisation, abondamment utilisée dans le monde du travail, est le schéma. L'enjeu devient alors de savoir comment exprimer dans un schéma, telle démarche de production, tel fonctionnement des machines, etc. Cette formalisation est d'autant plus efficace que son auteur est conscient de la démarche qu'il réalise. Cette activité est connue en didactique sous le nom de métacognition.
- Enfin, un apprentissage professionnel, surtout dans sa dimension initiatique sur le terrain, sera d'autant plus rapide et efficace que l'apprenti adopte *une attitude générale d'ouverture*, c'est-à-dire est à l'affût de la découverte, cherche à saisir les occasions d'en savoir plus, est soucieux de profiter de l'expérience des anciens. Cette attitude de curiosité est indispensable, car il ne suffit pas d'être de bonne volonté pour apprendre ; il faut encore manifester une tension de l'esprit cherchant à s'approprier une réalité cachée.

Le transfert

Un travailleur débutant aujourd'hui sera amené à changer plusieurs fois d'activité au cours de sa carrière. Cette mobilité professionnelle est souvent un moment difficile dans sa vie parce qu'elle modifie beaucoup de choses dans l'organisation de son quotidien, dans ses relations, dans son identité professionnelle. Rappelons que l'identité repose en grande partie sur la conscience de sa qualification. Changer d'emploi, c'est apprendre un autre métier ce qui constitue une épreuve. Ce nouvel apprentissage est facilité, et partant diminue l'ébranlement identitaire, si l'intéressé est capable de découvrir dans son nouveau contexte, des analogies avec son ancienne activité. En termes didactiques, cela s'appelle « pouvoir pratiquer un transfert de connaissances ». Cette démarche intellectuelle s'apprend elle aussi.

Sans être amené à des transferts radicaux liés à des mutations professionnelles, la pratique du transfert peut être une activité courante dans les professions en évolution ou diversifiées dans leur tâches.

Toutes les activités intellectuelles rappelées ci-dessus peuvent s'apprendre en s'exerçant dans différents domaines qui ne sont pas nécessairement le domaine professionnel. Elles peuvent donc faire l'objet d'une formation systématique en centre de formation. Elles sont ensuite appliquées à la réalité du travail.

La formation scientifique

On pourrait croire que le savoir scientifique et mathématique n'ont plus leur place dans la formation professionnelle. Ce serait une erreur. Il est vrai qu'il ne constitue pas le savoir de l'action, le seul véritable savoir nécessaire à la réalisation du travail et à l'activité productive. Néanmoins, la formation scientifique et mathématique présente une utilité. En effet, elle peut être une excellente école de

formation à la logique, à la modélisation, à la rigueur, autant de mécanismes cognitifs qui ont leur rôle à jouer dans l'activité professionnelle. L'attention portée à la construction du savoir scientifique, ainsi que sa manipulation dans des résolutions de problème, développe également les aptitudes à traiter avec méthode, les situations problématiques rencontrées dans la vie professionnelle, mais aussi dans la vie quotidienne. En somme, cette formation donne une technologie intellectuelle applicable dans de nombreux contextes.

Dans cette perspective, il n'y a pas de contenu scientifique spécifique à voir absolument. C'est la démarche scientifique et mathématique elle-même qui importe et elle peut s'exercer sur n'importe quelle thématique. Le choix dépend plus du potentiel pédagogique du sujet abordé que de son contenu à proprement parler. Ce qui importe, c'est de mettre le thème en perspective, pour montrer que la démarche scientifique correspond à un projet et n'est pas un savoir tombé tout d'un coup dans le moule d'une loi mathématique.

Au-delà des connaissances scientifiques et mathématiques, l'enjeu de l'apprentissage est, ici aussi, la métacognition, la conscience de la méthode utilisée pour formuler, résoudre, appliquer, transférer un problème intellectuel.

La formation du travailleur critique

L'accent mis, dans les pages précédentes, sur le travail et sa maîtrise, ne doit pas nous faire perdre de vue, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre *Le travail peut-il être émancipateur*, que le travail c'est aussi un cadre de vie et une organisation dominée par un rapport de subordination. Pour être émancipateur, pour que le travail puisse être une œuvre, il faut que le travailleur soit en mesure d'avoir prise sur ce cadre de vie et puisse travailler à son éventuelle transformation.

Une culture sociale du travail

Un premier outil intellectuel pour l'action est de disposer d'une culture sociale du travail, autrement dit de pouvoir inscrire sa réalité dans une dimension sociale et historique. Les futurs travailleurs devraient recevoir une information minimale dans le domaine du droit du travail et seront initiés aux grands repères de l'histoire sociale des travailleurs. Ils auront appris que l'évolution des relations industrielles et des relations de travail sont le résultat de luttes sociales et de pouvoir. Ils pourront identifier la qualification elle-même comme le résultat de rapports sociaux¹⁹.

L'analyse sociotechnique

En outre, ils devraient être entraînés à prendre du recul par rapport aux technologies et aux modes d'organisation de la production. Cette prise de recul suppose de connaître la logique technologique en usage les entreprises où s'exerce leur futur métier. Les apprentis seront amenés à s'interroger sur la façon dont ces technologies sont mobilisées dans un processus de production, s'inscrivent dans une division du travail, prennent place dans un mode d'organisation du travail que l'on peut donc qualifier de « sociotechnique ». Les implications environnementales des technologies font partie de ce questionnement.

Comprendre la logique technologique de l'entreprise comme une logique « sociotechnique » suppose, en outre, un détour par une réflexion sur les théories du management, sur leur application dans l'entreprise et sur les liens entre ce management et les logiques économiques dans lesquelles il

19 Voir Alaluf M., *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1986.

s'inscrit. Cela suppose enfin une compréhension des idéologies qui légitiment et inspirent ces logiques économiques, managériales et technologiques dont le mode d'organisation du travail dans un contexte professionnel donné représente une traduction concrète.

La compréhension de son groupe de travail

La plupart des activités professionnelles se déroulent au sein d'un collectif ou d'une équipe. L'intégration sociale en leur sein et la compréhension de la nature des relations qui s'y vivent, du rôle que chacun y joue, sont facilitées si le nouveau travailleur dispose de grilles de lecture de la dynamique de groupe. Mais la capacité à analyser les phénomènes de groupe est aussi précieuse pour la découverte du savoir professionnel défendu par la communauté de travail. Quel est le système de représentations de « la bonne façon de faire » partagé par les membres du collectif, représentations qui guident concrètement leur action ? Quel mode de coopération les travailleurs ont-ils établi entre eux ? Etc. Autant de normes implicites dont la découverte est facilitée par une familiarisation au décodage de la culture d'un groupe professionnel.

Cet apprentissage demande, d'une part, de maîtriser les concepts principaux de la dynamique de groupe, maîtrise qui suppose qu'ils aient été manipulés dans des situations concrètes, et, d'autre part, qu'ils soient mobilisés dans des analyses relatives à la réalité des ateliers ou des bureaux dans lesquels sont immergés les apprentis.

La préparation à l'action

Une formation professionnelle émancipatrice doit aussi, nous l'avons vu, préparer à l'action collective, autrement dit demande une formation à la stratégie de l'action. Penser à une alternative à la situation actuelle et travailler à la réaliser fait appel à une série de compétences.

Un premier ensemble concerne la capacité d'analyse de la réalité sociale, dans sa logique de fonctionnement, dans ses rapports de force présents au sein de l'entreprise. Cette capacité d'analyse suppose un savoir en analyse institutionnelle et organisationnelle. Elle rejoint la culture sociale du travail.

Outre ces capacités d'analyse, l'action stratégique demande de pouvoir mobiliser des opérations mentales. Citons d'abord la créativité, dans son aptitude à ouvrir des possibles, autrement dit à faire preuve d'imagination. Citons ensuite la capacité à saisir des opportunités, en lisant la réalité avec un autre regard. C'est ainsi que l'acteur social peut repérer des points d'appui pour mener l'action, les alliés potentiels, les failles dans les dispositifs sociaux. Il peut en déduire des stratégies d'action. Il doit encore pouvoir planifier une action, convaincre d'autres acteurs, mobiliser des ressources. Son action doit être régulièrement évaluée et réajustée en fonction des limites observées ou d'une modification du contexte.

Toutes ces compétences ont l'air bien complexes. Il s'agit en somme d'un savoir de l'action propre à la conduite de l'action sociale dont le but est la transformation du contexte social des personnes concernées. Comme pour le travail proprement dit, c'est en situation qu'il peut le mieux s'apprendre, par induction et formalisation explicite, La démarche qui permet de se familiariser avec ce type de savoir est celle du projet. Nous disposons donc d'une piste didactique pour l'apprentissage de ces compétences, la pédagogie du projet,

La répartition des rôles entre les instances formatrices

Il apparaît que les différentes dimensions de la formation professionnelle, telle que nous venons de les répertorier, peuvent s'apprendre dans deux contextes différents : la situation de travail ou une situation



P O U R U N E F O R M A T I O N

P R O F E S S I O N N E L L E É M A N C I P A T R I C E

F R A N C I S T I L M A N , 2 0 1 1

la simulant ; le centre de formation. La transmission sera différente dans les deux cas. Elle sera plus inductive dans le premier, plus déductive, dans le second.

Le prochain chapitre détaillera les démarches pédagogiques requises pour réussir tous ces apprentissages, en fonction du contexte.

Quelle pédagogie pour la formation professionnelle émancipatrice ?

Dans ce chapitre, nous nous préoccupons des méthodes à mettre en œuvre pour réussir les apprentissages d'une formation professionnelle émancipatrice. Pour nous, l'apprentissage est un processus de changement permettant à un individu ou à un groupe d'atteindre durablement la maîtrise nouvelle (ou d'accéder à une maîtrise supérieure) d'un savoir, d'une technique ou d'un comportement. On parle aussi d'apprentissage pour ce qui a été appris, autrement dit pour le résultat de ce processus. L'apprentissage est qualifié de professionnel, lorsqu'il porte sur des acquisitions qui seront investies immédiatement ou ultérieurement dans l'activité professionnelle, en vue de réaliser correctement cette activité.

Nous allons donc préciser le type de démarches pédagogiques requises pour réussir les différents apprentissages professionnels, identifiés dans le chapitre précédent *Le contenu de la formation professionnelle émancipatrice*. Suite à nos réflexions antérieures, nous postulons dès le départ que cette formation ne peut se faire qu'en alternance. Nous entendons par là une formation professionnelle qui se déroule dans deux lieux distincts, un lieu de production (l'entreprise, ...) et un lieu de formation systématique (le centre de formation, l'école, ...). L'alternance est donc celle des lieux et non, a priori, celle d'un objet d'apprentissage.

Comme nous le verrons, cette alternance pourra être de *complémentarité*. Dans ce cas, les tâches d'apprentissage sont réparties entre le lieu de production et le lieu de formation. Il y a donc une certaine forme de répartition explicite du travail entre les deux pôles.

L'alternance peut aussi être d'*articulation* ou *intégrative*. Dans ce dispositif les deux lieux concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier, sans qu'il soit procédé, a priori, à des spécialisations. Les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques pouvant s'effectuer aussi bien sur les lieux de travail que dans l'établissement de formation²⁰.

Dans la pratique, nous retrouverons une combinaison des d'alternance complémentaire et intégrative.

Nous postulons la nécessité d'une formation en alternance à partir de nos considérations sur les contenus de la formation professionnelle émancipatrice et sur les moyens à utiliser pour se les approprier. Il s'agit donc d'une réflexion programmatique qui définit une alternance souhaitable. On verra que son esquisse a peu à voir avec l'alternance telle qu'elle existe actuellement dans l'enseignement de la Communauté française. Notre proposition de formation professionnelle émancipatrice a une portée normative. En conséquence, la vision des dispositifs pour la réaliser a également cette portée.

L'apprentissage des savoir-faire et du savoir de l'action sur le tas

Pendant longtemps, ce type d'apprentissage a été dominé par l'approche dite de l'exécution-répétition. On pense au maçon qui apprend à poser des briques ou à la future secrétaire qui apprend à taper à la machine en aveugle. Dans cette démarche, le formateur choisit des micro-objectifs qui doivent être atteints, suite à une décomposition d'un processus complexe. L'action sera répétée jusqu'au moment où, l'opération ou le mouvement seront mémorisés. En somme, il s'agit de créer, par

²⁰ Pour une présentation approfondie de l'alternance, voir Tilman F., Delvaux E., Manuel de la formation en alternance, EVO/Chronique sociale, 2000.

exécution-répétition, un réflexe qui sera mobilisable, sans réflexion, dans un contexte donné, au moment voulu.

Ce type d'apprentissage convient pour des gestes bien circonscrits et mécaniques qui peuvent être entraînés isolément. Il convient au mieux pour des emplois ne demandant pas de qualification. Les habiletés du chauffeur de poids lourds, du cuisinier, de l'horticulteur, de conducteur de machines-outils ou encore celles de l'infirmière s'inscrivent d'emblée dans un contexte dans lequel il n'est pas possible de séparer le tour de main de la compréhension de la situation et de l'enchaînement des actes professionnels. Pour la majorité des apprentissages de savoir-faire, il faut faire appel à une autre méthode.

Cette dernière est connue sous le nom d'observation-imitation. C'était le procédé utilisé dans le compagnonnage pour l'apprentissage du métier. Résumons-le²¹.

L'apprentissage sur le tas s'appuie sur l'observation par l'apprenti des travailleurs qualifiés, suivie d'un entraînement personnel fait d'essais et d'erreurs corrigés. L'apprenti se tient sur le chantier, à proximité d'un compagnon qu'il prend en modèle, avant de tenter à son tour, quand il y sera autorisé, de réaliser des tâches de plus en plus difficiles. Dans l'apprentissage, le compagnon accompli exerce un double rôle dans la formation. D'abord, il planifie l'apprentissage de l'Aspirant, en proposant à ce dernier des travaux de difficultés progressives et en décidant du moment où son avancement dans l'apprentissage des savoir-faire lui permet de passer à l'étape suivante. Puisqu'il est lui-même passé par-là, le compagnon connaît les différentes habiletés à acquérir et leur degré de difficulté. Il est donc le responsable du plan de formation, même si ce dernier n'est pas formulé explicitement, ni programmé formellement dans le temps.

Le deuxième rôle du compagnon dans la formation correspond à celui de modèle. Le compagnon se donne à voir. Dans la culture du travail, expliquer c'est faire voir (« Attends, je vais te montrer »). C'est donc en observant la manière de faire de son modèle que l'apprenti découvre comment il doit travailler concrètement. Éventuellement, le compagnon ajoute un commentaire. Occasionnellement, il corrige un geste mal exécuté par l'apprenti. Parfois, au début de la formation, le compagnon exécute les gestes professionnels efficaces au ralenti ou en les décomposant, avant de les réaliser au rythme normal. Le travailleur qualifié exerce donc un rôle de tuteur²². Le tuteur est parfois l'ensemble d'une équipe de travail plutôt qu'une personne particulière.

Ce qui est dit des savoir-faire spécifiques est également valable pour l'apprentissage des procédures et des attitudes. Dans le savoir de l'action, il est en effet difficile de séparer ces domaines comme le montre les exemples cités ci-dessus. Les situations professionnelles réelles sont complexes et les trois dimensions des savoir-faire, des procédures et des attitudes sont présentes simultanément.

Pour que ce type d'apprentissage réussisse, il y a un certain nombre de conditions que nous énumérons rapidement.

L'apprenti doit se concevoir en autoformation. Autrement dit, il est nécessaire qu'il adopte une attitude proactive. Il s'imposera une posture d'observation, en étant à l'affût et en cherchant à saisir les compétences de son modèle. Dans certains milieux ouvriers, on dit encore que le nouveau doit

21 Repris à Tilman F., Brève histoire d'une conception du métier et de la formation professionnelle : le compagnonnage et l'apprentissage, Méta-Éduc, http://legrainasbl.org/pdf/Dossier_2007_Le_compagnonnage_et_l%27apprentissage_Br%C3%A8ve_histoire_d%27une_conception_du_m%C3%A9tier_et_de_la_formation_professionnelle.pdf.

22 Sur base du modèle général présenté ici, il y a plusieurs façons d'exercer une fonction de tuteur. Voir un essai de typologie dans Tilman F., Delvaux E., Manuel de la formation en alternance, EVO/Chronique Sociale, 2000, p. 55-59.

« voler » le savoir à l'ancien. L'apprenti doit encore être désireux de reproduire une réussite, un mode de fonctionnement efficace et il doit s'en croire capable. C'est la forme concrète que prend la motivation dans ce genre d'apprentissage.

Cette confiance en soi et cette motivation, et donc l'apprentissage, sont renforcés par la reconnaissance exprimée par les pairs, la hiérarchie, les clients. Valorisé par les appréciations et les encouragements de son entourage, l'apprenti progresse plus vite. Il accepte plus facilement ses erreurs et s'emploie plus énergiquement à les dépasser.

Ce climat suppose une culture de l'équipe de travail qui valorise l'intégration des nouveaux, soucieuse de partager le savoir-faire commun, mis au point au fil du temps par mutualisation. Une identité professionnelle collective est donc requise qui tire fierté d'être partagée par de vrais « pros » et que l'équipe veut partager avec les nouveaux venus.

De son côté, le management a intérêt à valoriser également cette forme d'apprentissage indispensable même pour des travailleurs ayant reçu une formation intensive à la pratique en centre de formation, car il y a toujours nécessité d'adapter les compétences acquises à la réalité de la production. Chaque contexte productif est spécifique et demande un apprentissage de la manière dont il exige la mobilisation des habiletés, des attitudes et des procédures apprises, par ailleurs. De plus, il y a à découvrir la façon de travailler dans un processus de production continu et pluridimensionnel.

Cela entraîne au moins deux conséquences. La première est d'accepter une baisse de rendement liée à l'encadrement des apprentis. Si cette tolérance n'existe pas, le tuteur fera le minimum de peur d'être sanctionné à cause d'une baisse de sa productivité et vivra sa supervision comme une corvée ou un surcroît de travail plutôt que comme un défi stimulant. La deuxième conséquence est la nécessité pour la hiérarchie de reconnaître le droit à l'erreur. Nul ne peut apprendre sans se tromper. Exiger la perfection lors de l'apprentissage serait également contreproductif. Cette attitude, en effet, susciterait une déresponsabilisation aussi bien du tuteur que de l'apprenti qui chercheraient à se couvrir en toutes circonstances. Ils limiteraient donc au maximum toutes les actions formatrices susceptibles d'entraîner la faute. Ces attitudes bloquent l'apprentissage.

L'apprentissage des savoir-faire et du savoir de l'action en centre de formation

La maîtrise des apprentissages sur le tas se trouve renforcée, avons-nous vu dans l'article sur le contenu de la formation professionnelle, si l'apprenti formalise ses acquis. Dans une formation exclusivement réalisée en entreprise, cette formalisation est plus difficile pour la double raison qu'il n'est pas prévu de moment spécifique pour réaliser cette formation et que l'apprentissage réalisé n'est que rarement nommé explicitement. La formation en centre peut contribuer à réussir cette modélisation, en menant un travail de métacognition.

Plusieurs techniques sont susceptibles de permettre ce travail. Citons-en quelques-unes, sans les développer, car ce n'est pas le lieu ici pour le faire.

L'usage du journal de bord, dans lequel sont mentionnés les apprentissages du jour, les difficultés rencontrées, les moyens utilisés pour les dépasser, en constitue un. Ce travail rédactionnel est une activité réflexive qui met en évidence les nœuds de l'apprentissage. Confronter cet écrit avec ceux d'autres apprentis du même métier ou le faire lire par un professionnel pour connaître ses réactions, facilite également le passage du savoir-faire au savoir-dire.

La méthode du sosie²³ est une autre technique. Ce jeu de rôle met en présence un travailleur et son sosie. Au travailleur on donne la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me retrouve en situation de te remplacer à l'atelier, au bureau. Quelles sont les instructions, les informations que tu devrais me transmettre pour que personne ne s'avise de la substitution ? ». Des scènes de la vie de travail sont jouées. L'exploitation du jeu permet d'explicitier une série de comportements et de données décisives pour l'action, auxquels l'apprenti ne pense pas spontanément. Cette dernière démarche se déroule en groupe. Les réactions des membres du groupe aux propos et aux actions des acteurs enrichissent la prise de conscience de ces données et comportements.

Une autre démarche est le séminaire collectif d'autoanalyse. Tout au long de la formation, se déroule au sein du centre chargé de la formation, un séminaire regroupant tous les apprentis. Si suffisamment d'apprentis travaillent dans le même secteur, le séminaire regroupe les jeunes de ce secteur. Ce regroupement présente l'avantage pour les membres du groupe de pouvoir partager une même expérience de l'activité professionnelle. Cependant, si tel n'est pas le cas, ce groupe de travail garde son sens parce que l'échange d'expériences vécues par les jeunes en situation de travail comprend de nombreuses autres dimensions qui méritent d'être discutées et réfléchies collectivement.

Ainsi, les apprentis pourraient faire part de leurs interrogations, leurs difficultés, leurs découvertes, leurs succès. Ceux-ci seraient explicités et modélisés grâce à un travail de guidance et de supervision. Le contenu de ce travail de groupe peut aussi porter sur le vécu subjectif (image de soi, statut, relations avec le tuteur et les autres travailleurs, autorité, conception du métier, conception de l'apprentissage, etc.) comme sur la progression dans l'acquisition des compétences (y compris l'explicitation de la manière dont elles sont acquises, ou non, ainsi que la gestion des erreurs). Dans le cas d'un séminaire qui regroupe des jeunes d'un même secteur, ces derniers sujets peuvent prendre une forme plus approfondie et une comparaison entre les différentes façons de réagir, dans un contexte censé être très semblable.

La dimension collective permet au jeune de situer son expérience personnelle par rapport à celles de ses condisciples, de prendre conscience de ce qu'elles ont en commun, de ce qu'elles ont de spécifiques, de découvrir des réponses différentes apportées par d'autres au même genre de problème, etc. C'est donc l'occasion de prendre du recul et aussi, avec l'aide de l'animateur, de se rendre compte qu'il y a des logiques de fonctionnement dans les entreprises et que les comportements rencontrés ne s'expliquent pas exclusivement par des facteurs psychologiques, par des sympathies ou des antipathies. C'est aussi dans le cadre de ce séminaire que peut se libérer une parole reflétant le ressenti et les convictions des apprentis permettant de les mettre à distance et de les confronter entre pairs.

Ce type de séminaire offre l'occasion d'organiser des réflexions de groupe visant à confronter les représentations du travail et leur évolution depuis l'entrée dans la formation jusqu'au terme de celle-ci²⁴.

Ces différentes méthodes s'inscrivent dans une pratique de l'alternance intégrative puisqu'il existe une dialectique entre les apprentissages sur le lieu du travail et dans le centre de formation. En effet, les enseignements du terrain sont systématisés en centre, à la suite de quoi ils sont réinvestis dans le travail productif.

23 Voir une présentation de cette technique dans Tilman F., Delvaux E., Manuel de la formation en alternance, op.cit. Une réflexion épistémologique sur ce type d'approche dans Saint-Arnaud Y., La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme, in Recherche et Formation, n°36, 2001, p. 17-27.

24 Un outil pour cette animation dans Tilman F., Delvaux E., Manuel de la formation en alternance, op. cit.

Abordons maintenant d'autres contenus de la formation professionnelle dont l'apprentissage se fait en dominante au centre de formation.

L'apprentissage du savoir technique en centre de formation

Le savoir technique au sens strict, dans la mesure où il est, comme nous l'avons vu, formalisé selon le savoir académique et abstrait, peut faire l'objet d'une transmission. Que l'on ne se méprenne pas. Transmission ne préjuge en rien des manières de s'y prendre pour y parvenir. Autrement dit, il n'y a pas de lien automatique entre la définition d'un contenu à enseigner et le choix des méthodes à utiliser. Autrement dit encore, il ne faut pas confondre transmission et enseignement frontal. Il convient de réfléchir aux méthodes pédagogiques les plus adaptées à cette transmission, en puisant notamment dans l'héritage des méthodes actives²⁵.

La formation intellectuelle en centre de formation

Dans l'article sur le contenu de la formation professionnelle, nous avons identifiés trois contenus de la formation intellectuelle. Celle-ci porte sur l'entraînement de mécanismes mentaux liés au fonctionnement de l'intelligence. Ces trois contenus sont la formation scientifique, le développement cognitif et la capacité de transférer.

Ce que nous avons dit de la formation technique ci-dessus est valable pour la formation scientifique, à une nuance près. S'ils ont en commun d'être des savoirs théoriques abstraits, des fragments de savoirs techniques sont mobilisables comme tels dans le savoir de l'action, tandis que l'objectif de l'enseignement du savoir scientifique est la formation de l'esprit, c'est-à-dire, l'acquisition d'une technologie intellectuelle. Le contenu importe donc moins que la démarche de compréhension et de manipulation de ce savoir. Parmi les méthodes à utiliser, celle de la socio-construction de savoir devrait être privilégiée, car elle est particulièrement riche en démarches cognitives et elle montre bien la dimension construite de ce savoir, s'opposant à la représentation dominante d'un savoir préexistant, qui aurait été débusqué par un esprit particulièrement sagace²⁶. Dans cette orientation, il peut être utile d'insister sur l'attitude de projet à la base de toute découverte. Comprendre l'intention de l'auteur qui a produit la loi, comprendre le type de problème auquel il a été confronté, comprendre la réception de son travail par les pairs, par le public, etc., autrement dit, contextualiser la démarche de découverte, donne du sens à l'apprentissage d'une théorie.

Le développement cognitif ou apprendre à apprendre, quant à lui, repose sur un pari : il est possible d'entraîner les capacités intellectuelles, de développer la capacité d'apprendre, par un entraînement systématique d'un certain nombre de mécanismes intellectuel²⁷. De même qu'un sportif travaille sa musculature, sa souplesse et sa résistance, comme préparation à l'entraînement des techniques particulières requises par son sport, de même un entraînement mental prépare l'usage de l'intelligence dans des contextes particuliers, ici l'intelligence du métier.

25 Un répertoire des démarches actives disponibles dans : Tilman F., Grootaers D., Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage, Chronique Sociale/Couleur livres, 2006.

26 Une présentation de cette approche didactique dans Tilman F., La construction des savoirs. Valise pédagogique, CNFETP, s.d. Voir aussi Tilman F., Grootaers D., Les chemins de la pédagogie ..., op. cit.

27 On trouvera un relevé des compétences couvertes par ce concept général d'apprendre à apprendre dans l'article de Tilman F. et Grootaers D., Le développement cognitif ou « apprendre à apprendre ». Un enjeu d'émancipation, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/183-le-developpement-cognitif-ou-l-apprendre-a-apprendre-r-un-enjeu-demancipation, mais surtout dans Tilman F., Grootaers D., Les compétences du développement cognitif, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/255-les-competences-du-developpement-cognitif.

Un premier courant didactique de ce type d'entraînement est celui que nous pourrions appeler la « gym cerveau ». On retrouve dans ce domaine déjà ancien les classiques *Ateliers de Raisonnement Logique*, le *Programme d'enrichissement instrumental* ou encore *La méthode Tanagra*²⁸. Mais une série d'autres outils existent, sous forme de jeux d'intelligence, dont un usage détourné des tests d'intelligence.

L'enjeu essentiel par rapport à ces outils est d'éviter que les apprentissages réalisés dans ces démarches d'entraînement ne se transposent pas. Expliquons-nous. Un acquis n'est spontanément utilisé que dans un contexte similaire à celui de son apprentissage cognitif. Le transfert d'une compétence d'un domaine à un autre ne se réalise pas spontanément. Or, à quoi cela sert-il de faire preuve d'intelligence dans des jeux de sport cérébral, d'y mobiliser de nombreuses capacités cognitives si ce n'est pas pour les utiliser dans la vie courante et plus spécialement dans la vie professionnelle. Dès lors, cet apprentissage doit systématiquement être associé à une démarche de transfert, par laquelle, l'apprenant s'entraîne à mobiliser ses acquis dans des contextes diversifiés et dans des situations d'exercice de son métier.

Ceci renvoie à l'enjeu de l'apprentissage même du transfert, comme compétence transversale, pour lequel des méthodes existent²⁹.

L'apprentissage des phénomènes de groupe

De même qu'une formalisation des apprentissages sur le tas permet de mieux les maîtriser et d'en faire un usage plus pertinent, de même la capacité d'identifier les phénomènes de groupe, à l'œuvre dans le travail collectif sur le terrain, aide l'adoption des comportements requis par la vie sociale et communautaire du travail. Nous pensons que le repérage est facilité par la connaissance des principaux concepts et notions de la dynamique de groupe. Ceux-ci maîtrisés, ils seront utilisés dans les séminaires d'autoanalyses dont il a été question plus haut.

La dynamique de groupe s'est toujours pensée comme une discipline alliant la réflexion à l'expérience du terrain, y compris l'expérience directe des participants. Elle a mis au point une diversité de méthodes de construction de ce savoir, basée sur des démarches actives³⁰. Ici encore, un travail de

28 Une présentation détaillée de ces méthodes dans Deret E., Delpirou P., Popieul G., Outils de développement cognitif, L'harmattan, 2000, ainsi que dans Perraudeau M., Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école, Armand Colin, 2001.

29 Nous avons présenté une démarche particulièrement efficace dans des articles disponibles sur le site de Le GRAIN. Voir Tilman F., Définir les compétences transversales pour les enseigner, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/137-definir-les-competences-transversales-pour-les-enseigner. Des compétences transversales Résumé de la méthode, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/129-des-competences-transversales-resume-de-la-methode. Méthode pour faire acquérir la compétence transversale, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/140-methode-pour-faire-acquerir-la-competence-transversale-faire-preuve-de-solidarite.

Une présentation approfondie de la méthode, ainsi que son utilisation dans de nombreux domaines sont données dans Fourez G. (dir.), Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner, Chronique sociale/Couleur livres, 2006 et Fourez G. (dir.), Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner, Chronique sociale/Couleur livres, 2007.

30 La littérature sur le sujet est abondante. Voici une référence parmi de nombreuses autres : Noyé D., Ravenne C., Animer un cercle de qualité. Une équipe, un projet, une méthode, Insep, 1985. Voir aussi sur le site de Le GRAIN, Groupes efficaces (I). Les interventions au sein d'un petit groupe, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/148-groupes-efficaces-i-les-interventions-au-sein-dun-petit-groupe; Groupes efficaces (II). L'organisation du travail d'équipe, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/150-groupes-efficaces-ii-lorganisation-du-travail-dequipe.

transfert à la réalité professionnelle des découvertes faites dans les situations de simulation et autres jeux de rôle, doit être effectué.

L'apprentissage de la culture sociale du travail et de l'organisation sociotechnique

Objet de transmission, la culture sociale du travail s'acquiert comme les notions techniques et scientifiques dont on a parlé plus haut. Cette démarche s'enrichit d'une application des connaissances acquises à l'expérience de travail des apprentis, soit par la recherche de traces dans le contexte particulier de chaque participant, soit par l'analyse de cas qui entraîne au décodage du réel social.

L'apprentissage de l'engagement

De son côté, la pédagogie du projet a fait ses preuves comme méthode pour faire acquérir à ceux qui y participent, les attitudes requises pour imaginer et mener avec efficacité une action. Autrement dit, elle est une excellente démarche pour l'apprentissage des compétences de l'acteur social. Parmi tous les types de projet possible³¹, c'est le projet comme action autogérée³² qui est le plus formateur pour ce type d'apprentissage. Non seulement cette démarche oblige à procéder à des analyses de la réalité, à organiser, à planifier et à conduire une action mais aussi il oblige les participants à faire preuve de créativité, à définir leurs intentions, à vouloir les réaliser, à saisir des opportunités, à communiquer activement, à expérimenter la solidarité³³.

Comme pour la dynamique des groupes et le développement cognitif, une prise de conscience des apprentissages réalisés à l'occasion de la réalisation du projet est nécessaire. Elle doit être menée explicitement car cette métacognition n'est pas évidente puisque dans une démarche de projet, seul ce dernier dans sa matérialité intéresse le public au premier chef. Cette prise de conscience obtenue, il faut encore percevoir le caractère transversal des compétences ainsi acquises en les appliquant à d'autres contextes que ceux de l'expérience de formation. Le transfert au monde du travail est facilité si des analyses de cas, d'actions syndicales par exemple, sont réalisées.

31 Voir des typologies dans Tilman F., *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Chapitre 1, *Chronique sociale*, 2004.

32 L'action autogérée peut être caractérisée comme une tâche définie, décidée et conduite collectivement par l'ensemble des membres d'un groupe.

33 La méthodologie de cette démarche est exposée dans Tilman F., *Penser le projet...*, op.cit.

Conclusions

L'ensemble des propositions sur la formation professionnelle émancipatrice que nous avons développées dans les chapitres précédents peuvent trouver une cohérence dans ce que nous pouvons appeler une « matrice culturelle », une *figure emblématique du rôle et de l'action du travailleur*. Il s'agit en quelque sorte d'une matrice nourrissant les représentations d'une catégorie de travailleurs, représentations qui sont le fondement de leur identité professionnelle et la source de leur perception valorisée de certains aspects de leur métier, autrement dit de leur « conscience fière ». Bien que celles-ci prennent des formes un peu différentes selon les types de métiers pratiqués, elles sont constituées de caractéristiques générales communes.

La matrice permet un ordonnancement *fonctionnel* des contenus de formation par rapport à une finalité claire. Mais sa portée est avant tout *symbolique*. L'ouvrier, l'employé n'a pas seulement besoin d'être compétent ; il a besoin de se penser comme un travailleur doté de certaines caractéristiques, s'insérant dans la vie productive à un certain endroit et vivant l'activité de production d'une certaine manière. A travers cette matrice culturelle, il se sait appartenir à un groupe social, à un ensemble de travailleurs qui partagent des manières d'agir et des façons de voir semblables, face à la réalité professionnelle.

Quelles pourraient être les différentes matrices culturelles auxquelles se réfèrent les travailleurs aujourd'hui ? Nous en distinguons trois, se traduisant dans trois figures emblématiques concernant chacune, au départ, une grande catégorie de travailleurs situés dans un même secteur professionnel. Leur présentation nous donne l'occasion de synthétiser un ensemble d'éléments exposés précédemment.

La première figure emblématique est celle de *l'opérateur réfléchi*. Elle concerne le travailleur industriel de ce début de 21^{ème} siècle. L'opérateur réfléchi prend place dans un nouveau mode technologique et organisationnel de production, en rupture avec le machinisme et le modèle taylorien caractérisant la division du travail de la première moitié du 20^{ème} siècle.

L'opérateur réfléchi est un travailleur³⁴ utilisant, par programmation, des machines en partie informatisées. Il est donc capable de modéliser les opérations de production, de les anticiper et de réagir aux situations complexes et imprévues, en leur appliquant un traitement de résolution de problèmes.

L'opérateur réfléchi doit certes, comme par le passé, maîtriser les savoir-faire associés à la manipulation de l'outil ainsi que les gestes et les connaissances pratiques permettant de le faire fonctionner. Mais, aujourd'hui plus qu'hier, la pratique du métier requiert en outre de disposer de notions théoriques et de compétences intellectuelles donnant accès à l'abstraction et à la modélisation, reliées à l'exercice de ces savoir-faire.

Tout d'abord, l'opérateur réfléchi doit comprendre l'outil, c'est-à-dire l'agencement de ses composantes et la logique de fonctionnement qui en découle. Cette compréhension exige de disposer d'une modélisation, d'une représentation mentale du système de relations établies entre les différentes parties de la machine. La machine a été construite pour être utilisée d'une certaine façon, selon une certaine logique. L'intelligence de cette logique s'impose donc au « travailleur intelligent ». Elle porte sur la compréhension des principes explicatifs sous-jacents. Elle dépasse de loin la seule connaissance procédurale de l'usage de la machine. Une telle intelligence de l'outil et de sa logique de fonctionnement facilite la compréhension des blocages et des erreurs survenant en cours de route. Elle permet de se servir de la machine à des fins personnelles et de poursuivre ses propres objectifs. Cette représentation modélisée de la logique de fonctionnement de la machine s'attache à formaliser (sur le

34 Le terme de « travailleur » désigne l'homme et la femme au travail.

plan intellectuel) la fonction et le mode d'utilisation de chaque élément de l'outil, ainsi que l'enchaînement global des procédures partielles appliquées. Ce savoir se traduit en une technologie pratique dont nous avons parlé ci-dessus.

L'intelligence de l'outil et de sa logique de fonctionnement exige que le travailleur dispose de capacités cognitives de type transversales (applicables à divers domaines). Parmi celles-ci, rappelons d'abord la *capacité d'abstraire et de modéliser*, c'est-à-dire de rendre compte d'une réalité à travers sa simplification, grâce à sa mise en forme symbolique (passant par un langage ou des schémas). Citons également la *capacité d'analyser*, c'est-à-dire de rendre compte d'une réalité par la décomposition d'un problème en ses parties élémentaires et par l'établissement de liens les articulant entre elles. Citons encore la *capacité d'anticiper*, c'est-à-dire de prévoir un déroulement et un résultat en fonction de l'application de certaines règles et de la mise œuvre de certains actes. Nous pensons enfin à la *capacité de résoudre un problème*, c'est-à-dire de trouver, par tâtonnement expérimental, une solution à un problème nouveau rencontré. Cette dernière capacité implique elle-même la *capacité de problématiser*, c'est-à-dire de transformer la perplexité face à une situation inconnue en questions plus précises et plus ciblées sur lesquelles il devient possible alors d'appliquer des pistes (des hypothèses) de réponse, en s'appuyant sur des théories explicatives existantes ou sur des procédures pratiques connues.

Ces capacités cognitives ne seront vraiment installées que lorsque l'apprenti aura mis en place une *métacognition*. Ceci suppose qu'il aura pris conscience et pu expliciter, à partir de sa propre expérience, les conditions et les méthodes mises en œuvre lorsqu'il exerce ces capacités intellectuelles, ainsi que les caractéristiques du contexte. Cela signifie aussi qu'il saura comment faire pour utiliser efficacement ces mêmes capacités dans d'autres contextes. Autrement dit, il aura été entraîné à la *capacité de transfert*.

La figure de l'opérateur réfléchi peut servir de modèle non seulement pour la construction de l'identité professionnelle des professions industrielles, mais également pour celle des professions tertiaires. Cependant, la figure de l'opérateur réfléchi ne convient pas comme matrice culturelle de référence pour les travailleurs relevant de deux autres grands secteurs professionnels : les professions artisanales et les professions liées aux services aux personnes.

En ce qui concerne les professions artisanales, la figure de *l'ouvrier-artisan*, antérieure à l'industrialisation, semble toujours constituer une matrice culturelle pertinente. Cette figure est en continuité avec la tradition compagnonnique. Le métier dans cette tradition repose sur une série de caractéristiques dont au moins deux restent d'actualité.

La première caractéristique issue du modèle compagnonnique est la maîtrise d'habiletés techniques, de savoir-faire manuels, de tours de main. Ces derniers ne relèvent pas seulement de l'adresse et de la dextérité. Ils supposent aussi une connaissance expérientielle des matériaux et des procédures à suivre pour mener à bien l'œuvre, pour obtenir un résultat efficace.

Ces connaissances s'inscrivent dans un savoir de l'action, une intelligence du métier. Cette théorie du métier est pragmatique : elle est tirée de l'expérience pratique de l'homme de métier, à travers une démarche d'empirisme raisonné. C'est la deuxième caractéristique du métier artisanal.

L'intelligence du métier comprend la maîtrise des procédures qui ont plus que des enchaînements. Ils supposent une connaissance globale de l'objet à produire, qualifiée parfois de « règles de l'art ». L'ouvrier-artisan dispose donc d'une théorie de son métier, avec ses connaissances spécifiques.

A l'instar de l'opérateur réfléchi, l'ouvrier-artisan doit donc disposer d'une technologie pratique, même si cette dernière n'est pas du même ordre que celle du travailleur industriel ou du professionnel

des secteurs tertiaires utilisant des machines informatisées. Dans le cas de l'ouvrier-artisan, la technologie pratique concerne l'intelligence de la logique de sa propre activité et non de celle de la machine. Tout comme l'opérateur réfléchi, il ne pourra exercer efficacement les savoir-faire de son « art » que s'il peut mobiliser le savoir théorique propre au métier. Il maîtrisera donc les mêmes capacités cognitives que celles citées pour l'opérateur réfléchi.

Quant aux professions de services aux personnes, elles se réfèrent à une troisième figure emblématique de référence que nous proposons de nommer la figure du *professionnel du service aux personnes*. Ce modèle combine des compétences définies en termes d'efficacité avec des qualités définies en termes d'humanité.

Dans le *registre de l'efficacité*, le professionnel des services aux personnes devra, à l'instar de l'ouvrier-artisan et de l'opérateur réfléchi, maîtriser un certain nombre de gestes techniques liés à ses interventions auprès des personnes. Il devra aussi disposer des compétences requises pour résoudre les problèmes et pouvoir ainsi adapter ses interventions aux situations complexes et imprévues qu'il rencontre. Comme dans le cas de la figure de l'opérateur réfléchi et de celle de l'ouvrier-artisan, une théorie du métier lui permettra de modéliser les liens entre problème (besoin), savoir-faire et but de l'acte de « soin » (« care », en anglais)³⁵. Comme pour les deux premières, la troisième figure professionnelle implique la mise en œuvre de capacités cognitives permettant de « penser » son métier.

Quant aux *qualités d'humanité*, elles se situent sur un plan symbolique et sur un plan fonctionnel. Sur le plan symbolique, elles exigent de développer des *compétences liées aux valeurs*. Ainsi, le professionnel du service aux personnes se montre prêt à réfléchir et à débattre avec ses pairs à propos de ses choix éthiques et de son rapport aux normes (les normes de l'institution de travail, celles de divers acteurs de la société, celles des groupes auxquels on se sent appartenir, les siennes propres, etc.). Se situer individuellement et collectivement vis-à-vis des valeurs et des normes guidant les interventions professionnelles de « soin » ou de « service », met en œuvre des *savoir-faire cognitifs* et des *attitudes socio-affectives*.

Sur un plan plus fonctionnel, les qualités d'humanité désignent les aptitudes requises pour conférer à la relation client-professionnel, caractéristique de ce genre de métier, une *dimension empathique et non fusionnelle*. L'empathie permet de mieux diagnostiquer les besoins et sert de guide pour l'application du « soin » ou du service, en adaptant la procédure aux caractéristiques du client. Elle permet de personnaliser la relation. Le caractère non fusionnel évite par ailleurs la trop grande implication subjective qui risque d'empêcher le professionnel de juger sereinement de ce qu'il convient de faire et peut venir le perturber dans l'application des gestes techniques.

Dans les organismes qui les emploient, les professionnels du service aux personnes sont souvent amenés à travailler de manière autonome et à prendre des responsabilités à titre personnel. Le plus souvent, ils y sont aussi impliqués dans un travail d'équipe et doivent dès lors participer à des prises de décisions collectives. C'est pourquoi, le professionnel des services aux personnes se caractérise tout particulièrement par sa maîtrise d'une série de compétences socio-affectives qui revêtent une importance cruciale pour l'exercice de son métier. Ainsi le (futur) professionnel du service aux personnes aura les compétences requises dans le domaine de *la gestion de ses émotions*, de *l'auto-évaluation*, de *l'écoute active*, de *la prise d'initiative et de responsabilité* et du *travail de groupe*³⁶.

35 La notion de « care » (de « soin » ou de « service aux personnes ») est entendue au sens large et concerne l'éducation, la santé, le bien-être, etc.

36 Pour un développement du contenu de ces compétences, nous renvoyons le lecteur au livres de Tilman F., Grootaers D., avec la col. De Dufour B., *La mutation de l'école secondaire. Questions de sens. Propositions d'action*, Couleur livres, 2011, spécialement le chapitre 4.



P O U R U N E F O R M A T I O N

P R O F E S S I O N N E L L E É M A N C I P A T R I C E

F R A N C I S T I L M A N , 2 0 1 1

Nous pourrions qualifier de formation professionnelle humaniste les contenus et les démarches de formation que nous avons développés tout au long de ce travail. Formation professionnelle humaniste rime alors avec formation émancipatrice. Cependant, si l'éducateur peut avoir une grande emprise sur les dispositifs de formation qu'il propose aux (futurs) travailleurs, il n'a pas directement prise sur le contenu, l'organisation et les conditions de travail. Et nous avons vu que ces derniers facteurs sont déterminant, en dernière instance, pour permettre que le travail soit une expérience humaine riche et féconde, ou non. Ce sont-là les limites de la formation professionnelle émancipatrice.

Bibliographie des ouvrages cités

- ◆ Barret P., Gurgand J.N., *Ils voyageaient la France. Vie et traditions de Compagnons du Tour de France au 19^e siècle*, Hachette, 1980.
- ◆ Boutin A., *L'éducation malade de la formation professionnelle*, Casterman, 1979.
- ◆ Deret E., Delpirou P., Popieul G., *Outils de développement cognitif*, L'Harmattan, 2000.
- ◆ Doray P., Maroy C., *La construction des relations entre éducation et économie. Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, De Boeck, 2001.
- ◆ Fourez G. (dir.), *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Chronique sociale/Couleur livres, 2006.
- ◆ Fourez G. (dir.), *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Chronique sociale/Couleur livres, 2007.
- ◆ Grignon C., *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Éditions de Minuit, 1971.
- ◆ Grootaers D., Tilman F., *L'enseignement professionnel à l'aube du 20^e siècle. Des conceptions pédagogiques pour un nouvel ordre productif*, in Depaepe M. et alii, « *Over het mooie en het nuttige* ». *Bijdragen over de geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Garant, 2008.
- ◆ Grootaers D., Tilman F., *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*, P.I.E. - Peter Lang, 2002.
- ◆ Grootaers D., avec la col. de Tilman F., *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*, EVO, 2005.
- ◆ Le Goff J., *La civilisation de l'occident médiéval*, Flammarion, 2008.
- ◆ Martin Saint-Léon E., *Histoire des corporations et des métiers, depuis l'origine jusqu'à leur suppression en 1791*, Librairie Félix Alcan, (3^e édition).
- ◆ Noyé D., Ravenne C., *Animer un cercle de qualité. Une équipe, un projet, une méthode*, Insep, 1985.
- ◆ Perraudeau M., *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Armand Colin, 2001.
- ◆ Rey A., *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*.
- ◆ Saint-Arnaud Y., *La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme*, in *Recherche et Formation*, n° 36, 2001, p. 17-27.
- ◆ Tartakowsky P., *L'usine avant l'heure*, Casterman, 1981.
- ◆ Tilman F., *La construction des savoirs. Valise pédagogique*, CNFETP, s.d.

- ◆ Tilman F., *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Chronique sociale, 2004.
- ◆ Tilman F., *Brève histoire d'une conception du métier et de la formation professionnelle : le compagnonnage et l'apprentissage*, <http://www.legrainasbl.org/index.php/publications/etudes>.
- ◆ Tilman F., *Définir les compétences transversales pour les enseigner*, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/137-definir-les-competences-transversales-pour-les-enseigner.
- ◆ Tilman F., *Des compétences transversales Résumé de la méthode*, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/129-des-competences-transversales-resume-de-la-methode.
- ◆ Tilman F., *Méthode pour faire acquérir la compétence transversale faire preuve de solidarité*, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/140-methode-pour-faire-acquerir-la-competence-transversale-faire-preuve-de-solidarite.
- ◆ Tilman F., *Groupes efficaces (I). Les interventions au sein d'un petit groupe*, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/148-groupes-efficaces-i-les-interventions-au-sein-dun-petit-groupe.
- ◆ Tilman F., *Groupes efficaces (II). L'organisation du travail d'équipe*, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/150-groupes-efficaces-ii-lorganisation-du-travail-dequipe.
- ◆ Tilman F., Delvaux E., *Manuel de la formation en alternance*, EVO/Chronique sociale, 2000.
- ◆ Tilman F., Grootaers D., avec la col. de Dufour B., *La mutation de l'école secondaire. Questions de sens. Propositions d'action*, Couleur livres, 2011.
- ◆ Tilman F., Grootaers D., *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale/Couleur livres, 2006.
- ◆ Tilman F., Grootaers D., *Le développement cognitif ou « apprendre à apprendre ». Un enjeu d'émancipation*, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/183-le-developpement-cognitif-ou-l-apprendre-a-apprendre-r-un-enjeu-demancipation.
- ◆ Tilman F., Grootaers D., *Les compétences du développement cognitif*, www.legrainasbl.org/index.php/publications/analyses/255-les-competences-du-developpement-cognitif.
- ◆ Tilman F., Grootaers D., *Baliser le chemin : formation, insertion et émancipation*, in Devlésaver S. (coord.), *Femme, formation et insertion. Quels défis pour émancipation ?*, Le GRAIN, dossier 2009, <http://www.legrainasbl.org/index.php/publications/etudes>.

Pour aller plus loin

- ◆ Alternatives économiques, *Les métiers par ceux qui les exercent*, Hors série n° 47, 2011.
- ◆ Barbier J.M., (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1998.
- ◆ Carré Ph., Charbonnier O., (dir.), *Les apprentissages professionnels informels*, L'Harmattan, 2003.
- ◆ Chevallier D., (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre, Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1991.
- ◆ Collectif, *Pourquoi j'irai travailler. À l'usage de ceux qui ont de la peine à se lever le matin !*, Eyrolles, 2003.
- ◆ Dejours C., *Travail vivant. Tome II, Travail et émancipation*, Payot, 2009.
- ◆ Descolonges M., *Qu'est-ce qu'un métier ?*, PUF, 1995.
- ◆ Dubar C., Tripier P., Boussard V., *Sociologie des professions*, Armand Colin, 2011.
- ◆ L'Histoire magazine, *Le travail : malédiction ou libération ?*, n° 368, 2011.
- ◆ Méda D., *Le travail, une valeur en voie de disparition ?*, Flammarion, 2010.
- ◆ Trépos J.-Y., *Sociologie de la compétence professionnelle*, Presses universitaires de Nancy, 1992.