

50377

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES 1993

227-1

50377

DE LILLE FLANDRES - ARTOIS

1993

227-1

no d'ordre 1233E

**ANALYSE COMPAREE DE DEUX SYSTEMES
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE :**

**SYSTEME D'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL
ET PAR UNITES CAPITALISABLES**

**THESE POUR LE DOCTORAT
EN
SCIENCES DE L'EDUCATION
PRESENTEE ET SOUTENUE
PAR
BARTHELEMY BADIABIO
(Nouvelle thèse)**

TOME I

THESE NE POUVANT ETRE REPRODUITE



**SOUS LA DIRECTION DE : PAUL DEMUNTER
Professeur en Sciences de l'Education**

Décembre 1993

ERRATA

Tome 1

-p.2: à la place de : (au sommaire) présentation des deux système
d'enseignement.

Lire Présentation des deux systèmes d'enseignement

- p.23: à la place de : in bulletin de la société A. BINET et T. SIMON, IV,
1968, p.27.

Lire in bulletin de la société A. BINET ET T.

SIMON, V, 1968, p.270.

- p.36 (tableau 5) lignes 22: à la place de : 39 services dans l'hôtellerie et le
collec...

Hommes	Femmes	Total
--------	--------	-------

-	3,0	0,9
---	-----	-----

Lire 39 services dans l'hôtellerie et le collec.....

Hommes	Femmes	Total
--------	--------	-------

-	3,6	0,9
---	-----	-----

-p.49: à la place de : 3,4,5 Ibid

lire 3,4 Ibid.

- p.50: à la place de: (la quatrième lignes) réel "1. ces trois MTP se distinguent....
lire réel "1. Ces trois MTP se distinguent.....
- p.52: à la place de: selon Michel Lesne,
lire selon Marcel Lesne.
- p.53: à la place de: selon Michel Lesne,
lire Marcel Lesne.
- p.55: à la place de: En ce qui concerne les critiques formulées par
BEAUCHESNE.
lire "en ce qui concerne les critiques formulées par
BEAUCHESNE.
- p.62: à la place de : cf.supra, pp. 56-59
lire 58-61
- p.106: à la place de: c'est en tous cas ce que nous avons pu constater chez
Renault.....
Lire c'est en tout cas ce que nous avons pu constater
chez Renault.
- p.163: à la place de: (2ème lignes) dans l'usine dans le cadre
de la formation alternée sont les plus nombreux
(68,3%)...

lire dans l'usine dans le cadre de la formation alternée
sont plus nombreux (68,3%)...

-p.269: (21 lignes) partie avec l'analyse de contenu des entretiens...

lire partie avec l'analyse de contenu des entretiens.

Nous remercions le Professeur P. DEMUNTER, le Professeur L. PORCHER ainsi que le Professeur J.C. RABIER qui nous ont aidé de leurs conseils à différents stades de notre travail de recherche.

SOMMAIRE

	Pages
INTRODUCTION GENERALE	6
1. L'objet de l'étude	7
2. Le cadre général de la recherche	7
3. Le problème et les hypothèses de travail.....	11
4. Les techniques utilisées	13
5. Plan du travail.....	15
PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DES DEUX SYSTEME D'ENSEIGNEMENT	18
Chapitre 1 : Le système dit traditionnel.....	20
§ 1. Les modalités d'obtention du C.A.P.	20
§ 2. Le système de l'examen.....	23
Chapitre 2 : Le système par unités capitalisables	30
§ 1. Les origines du système	30
§ 2. Le développement du système par unités capitalisables.....	32
§ 3. Les modalités d'obtention du C.A.P. dans le système par unités capitalisables	40
§ 4. Une évaluation continue, formative et sommative	45
Chapitre 3 : Les démarches pédagogiques	49
Chapitre 4 : Synthèse comparative	58
§ 1. De la centration sur le programme à la centration sur l'apprenant.....	58
§ 2. Une formation à la fois individualisée et en groupe	59
§ 3. L'autonomisation de l'apprenant.....	60
§ 4. Conclusions	62
DEUXIEME PARTIE : LA QUALIFICATION PROFESSIONNELLE : UNE NOTION CONTROVERSEE	64
Chapitre 1 : Les classifications opérées par les conventions collectives	65
§ 1. Jean-Pierre GUINOT	65
§ 2. La reconnaissance de la qualification dans les classifications issues des conventions collectives.....	67
Chapitre 2 : La définition de la qualification par les exigences du poste de travail et par le niveau de participation technique.....	70
Chapitre 3 : L'analyse des tâches en vue de la détermination des salaires.....	72
§ 1. Soumagnac	72
§ 2. Le <i>Job Rating System</i>	73
Chapitre 4 : La critique marxiste.....	75

§ 1. Les critiques de la qualification du travail selon Pierre NAVILLE.....	75
§ 2. L'évaluation de la qualification du travail : une pratique unilatérale, imprécise, reflétant le système de valeurs du patronat (M. DADOY)....	85
§ 3. Harry BRAVERMAN.....	88
§ 4. Michel FREYSSENET.....	90
§ 5. Claude DUBAR.....	96
Chapitre 5 : Les nouvelles approches : J.C. RABIER.....	98
Chapitre 6 : Conclusion	101

TROISIEME PARTIE : LA QUALIFICATION RECONNUE PAR L'EMPLOYEUR

OBSERVATION DE L'EVOLUTION D'UNE POPULATION D'OUVRIERS TITULAIRES D'UN C.A.P. D'AJUSTAGE..... 104

1. Population d'ouvriers titulaires d'un C.A.P. d'ajustage (mécanique).....	106
2. Répartition des C.A.P. traditionnels et des C.A.P. par unités capitalisables	108
2.1. Répartition totale des C.A.P. suivant la scolarité initiale	112
2.2. Répartition des C.A.P. avant l'entrée à l'usine, suivant la scolarité initiale	116
2.3. Répartition des C.A.P. en formation alternée suivant la scolarité initiale	120
2.4. Répartition des C.A.P. réunis sur les deux systèmes, suivant la scolarité initiale et la période d'obtention du C.A.P.....	124
3. Répartition des délais d'obtention de la catégorie P1.....	128
3.1. Répartition des délais d'obtention de la catégorie P1, quand le C.A.P. a été obtenu avant l'entrée dans l'usine, dans les deux systèmes.....	133
3.2. Répartition des délais d'obtention de la catégorie P1, dans les deux systèmes, quand le C.A.P. a été obtenu en formation alternée...	137
4. Répartition des délais d'obtention de la catégorie P2 dans les deux systèmes	141
4.1. Délais d'obtention de la catégorie P2 quand le C.A.P. a été obtenu avant l'entrée dans l'usine.....	144
4.2. Délais d'obtention de la catégorie P2 quand le C.A.P. a été obtenu en formation alternée.....	147
5. Répartition des délais d'obtention de la catégorie P3 dans les deux systèmes	151
5.1. Répartition des délais d'obtention de la catégorie P3 quand le C.A.P. a été obtenu avant l'entrée dans l'usine	155
5.2. Répartition des délais d'obtention de la catégorie P3 quand le C.A.P. a été obtenu en formation alternée	159
Conclusion de la troisième partie	163

QUATRIEME PARTIE : LES ENTRETIENS.....166

Introduction : Méthodologie des entretiens et description du terrain.....	166
Chapitre 1 : Les jugements sur la formation reçue et le vécu de cette formation	177

§ 1. La motivation initiale à la formation	177
§ 2. Les obstacles et les contraintes ressenties par rapport à la formation ..	183
§ 3. Les jugements sur la formation.....	186
§ 4. Les difficultés ressenties	197
§ 5. La pédagogie et les relations avec les formateurs	202
§ 6. L'évaluation et l'examen	217
 Chapitre 2 : L'opérationnalisation de la formation dans l'activité professionnelle	 231
§ 1. Les apports de la formation dans l'activité professionnelle et le ressenti par rapport à la qualification	 231
§ 2. Les apports de la formation dans la relation de travail.....	246
§ 3. Les conséquences de la formation sur les relations hiérarchiques.....	254
§ 4. Les motivations à continuer le processus de formation.....	258
 Conclusion de la quatrième partie.....	 261
 CONCLUSION GENERALE.....	 266
 BIBLIOGRAPHIE	 272

INTRODUCTION GENERALE

1. L'OBJET DE L'ETUDE

Dans la vie moderne, les tâches sont devenues complexes et évoluent sans cesse. Pour éviter ce qu'Antoine LEON appelle "l'usure des connaissances acquises" et pour s'adapter, les travailleurs peuvent accéder à des formations qui leur permettent de mettre à jour leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. Des crédits de temps de formation sont prévus pour cela.

L'objet de cette étude est la recherche d'un système optimal de formation professionnelle technique à partir de l'existant.

Deux systèmes coexistent actuellement en France en vue de l'obtention des mêmes diplômes nationaux (Certificats d'Aptitude Professionnelle) : le système dit "traditionnel" débouchant sur un examen terminal et le système dit "par unités capitalisables" où l'examen est supprimé au profit de la validation d'un ensemble d'unités dont la sommation est requise pour l'obtention du diplôme. Ce dernier système a commencé à être expérimenté en 1966 - 1976 et s'est généralisé depuis ; on dispose donc maintenant du recul nécessaire pour juger la pratique des unités capitalisables et ses effets. Par "système optimal de formation", nous entendons un système qui soit effectivement formateur pour l'individu, qui engendre la réussite de son apprentissage et aussi qui ait un caractère opérationnel dans la vie professionnelle. L'analyse comparée des deux systèmes sous l'angle des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation permettra une première approximation de notre objet.

Ensuite il faudra les comparer sous l'angle du résultat : c'est-à-dire du caractère opérationnel de la formation dans la vie professionnelle.

2. LE CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE

La première définition de notre champ est géographique : nous avons choisi l'Ile de France pour des raisons de proximité avec notre lieu de résidence, il nous a été ainsi

possible de nous déplacer pour enquêter sur place dans les différents centres. Ensuite parmi tous les lycées d'enseignement professionnel de cette région, nous avons éliminé ceux qui ne font pas de formation pour adultes.

Nous avons travaillé sur un grand nombre de centres de formation, sur une période de dix ans (1977-1978 à 1986-1987) mais nous avons dû écarter ceux qui n'offraient pas suffisamment de matériel, soit un trop petit nombre d'adultes présentés aux C.A.P. qui nous intéressaient, soit des résultats qui ne couvraient pas l'ensemble de la période étudiée. Il restait alors 51 lycées d'enseignement professionnel préparant les adultes des deux sexes à divers C.A.P., charpente, chaudronnerie, comptabilité, conducteur routier, construction en maçonnerie en béton armé, couverture, cuisine, dessin, électrotechnique, emploi de bureau, habillement, informatique, installations sanitaires et thermiques, mécanique générale (Ajusteur, Fraiseur et Tourneur), mécanique-réparation automobile, menuiserie, construction métallique, peinture, photographie, secrétariat, soudure, sténo-dactylo et vente, etc... comme il était hors de propos de tout traiter, nous avons choisi une matière dans laquelle nous sommes compétents ; l'ajustage qui est une des trois spécialités du C.A.P. de mécanique.

Au centre d'examen de Créteil où se trouvent les archives des résultats aux C.A.P. traditionnels pour cette Académie, nous avons consulté sur place les bordereaux d'examen qui comportaient pour chaque C.A.P. et pour chaque année les renseignements suivants : numéro du candidat, nom, date de naissance et lieu de naissance, centre de formation, notes obtenues dans chaque matière, totaux des épreuves pratiques et des épreuves théoriques, total général et mention admis ou refusé. Le centre d'examen de Créteil qui nous a fourni les résultats aux C.A.P. traditionnels n'avait aucune archive concernant des résultats aux C.A.P. par unités capitalisables dans la spécialité d'Ajusteur. Il nous fallait donc chercher des résultats aux C.A.P. par unités qui soient comparables aux résultats que nous avons recueillis pour le système traditionnel classique.

Nous sommes alors allé à l'inspection académique du Val d'Oise, car nous savions que l'Académie de Versailles avait commencé à mettre en place le système de formation par unités capitalisables à partir de 1975.

Le service des examens techniques a pu nous communiquer les résultats aux différentes unités et au C.A.P. dans la spécialité de mécanique qui nous intéressait et pour la période de dix ans que nous avons choisi d'étudier.

Ces deux systèmes de formation utilisent le même programme officiel¹ mais ils diffèrent par leurs méthodes d'enseignement et par leurs modes de validations. C'est la raison pour laquelle il a fallu renoncer à notre projet initial de comparer les deux systèmes de formation selon le critère du résultat à l'examen.

Vu la différence de mode d'évaluation, de tels résultats n'étaient en effet pas comparables : d'un côté pour le système traditionnel, nous avons les notes obtenues par chaque candidat à chaque matière de l'examen ; de l'autre pour le système par unités capitalisables, nous n'avons pour chaque candidat que les dates d'obtention des différentes unités pour le Certificat d'Aptitude Professionnelle.

Pour comparer les deux systèmes en tant que qualifiants, nous sommes allé enquêter dans une usine² de construction automobile (Renault) afin d'observer l'évolution et la qualification des titulaires d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.) traditionnel d'un côté et celles des titulaires d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle par unités capitalisables de l'autre.

Cette observation correspond à la qualification reconnue par l'employeur, à la classification qui est attribuée à l'ouvrier.

¹ Voir programme en Annexe I.

² Nous sommes allés aussi chez Citroën mais ils ont refusé de communiquer les données nécessaires à notre enquête.

Pour avoir aussi le point de vue des formés, nous avons réalisé une quarantaine d'interviews avec des salariés ayant bénéficié d'une formation alternée qui leur a permis d'obtenir un C.A.P. soit traditionnel, soit par unités capitalisables.

Mais il est assez difficile d'obtenir des chefs d'entreprise l'autorisation de réaliser de telles interviews. Finalement, c'est en prenant contact avec le rectorat de l'Académie de Rouen qui, par chance, est en relation avec le ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur de la République du Congo, que nous avons pu obtenir l'autorisation de réaliser des interviews avec des ouvriers formés dans chacun des deux systèmes.

Muni de cette autorisation du rectorat, nous avons pu obtenir l'accord de chefs d'entreprises pour qu'ils nous laissent interviewer leurs salariés.

En tout 44 interviews ont pu être réalisées : 21 avec des salariés ayant obtenu leur C.A.P. par le système traditionnel, 23 avec des salariés l'ayant obtenu par le système d'unités capitalisables. Chaque interview a duré de 3/4 d'heure à une heure et s'est déroulé suivant le guide d'entretien que l'on trouvera dans la 4ème partie. Les interviews ont eu lieu sur le lieu de travail des personnes interviewées dans un local qui nous a été affecté pour la journée.

Les entretiens avec les salariés ayant obtenu un C.A.P. traditionnel se sont déroulés pour 18 d'entre eux dans des usines relevant des secteurs d'activité suivants :

- Construction automobile	6
- Télémécanique (systèmes automatisés)	6
- Matériels médicaux	6
TOTAL	18

Trois autres entretiens se sont déroulés dans un lycée professionnel auprès de 3 personnes qui, tout en travaillant, continuaient à se former (préparation d'un B.E.P.).

Les entretiens avec les salariés ayant obtenu un C.A.P. par unités capitalisables se sont déroulés dans des usines relevant des secteurs d'activités suivants :

- Piles	8
- Câbles électriques	9
- Moteurs électriques	6
TOTAL	23

Afin de ne pas soustraire trop longtemps les interviewés à leur poste de travail, il nous a été demandé de réaliser les interviews en 3/4 d'heure maximum. Cette contrainte de temps nous a limité dans les relances que nous aurions pu faire.

3. LE PROBLEME ET LES HYPOTHESES DE TRAVAIL

Les adultes en formation dans le système traditionnel ont comme perspective la sanction de l'examen avec comme seule alternative la réussite ou l'échec. Ceux qui échouent ne peuvent pas garder les notes obtenues dans les épreuves qu'ils ont réussies et doivent, à la session suivante, repasser toute la série d'épreuves. L'enseignement qui leur est dispensé dans les L.E.P. (Lycée d'Enseignement Professionnel) ne diffère pas de celui qui est prévu pour les jeunes en formation initiale : même programme, même type d'enseignement et même examen. Or la formation des adultes pose des problèmes spécifiques ; les pédagogues, conscients de cette spécificité, ont même forgé le terme d'andragogie¹ pour parler de la pédagogie des adultes. Certains auteurs ont souligné les freins voire les peurs ou le sentiment de régression que peuvent éprouver des adultes au moment d'entreprendre une formation : "retourner à l'école, c'est un peu retomber en enfance, faire marche arrière, se retrouver dans la même situation que ses propres enfants. C'est donc lestés de tout un ensemble de représentations de l'école que les

¹ Gaston MIALARET, *Lexique Education*, Paris, P.U.F., 1981, p. 16 et *Terminologie de l'Education des adultes*, UNESCO, 1979, pp 116-119.

adultes se posent le problème de leur formation. L'école reste pour eux synonyme de contrôle et de discipline voire d'échec"¹.

La hantise de l'échec peut être renforcée par la crainte d'être discrédité aux yeux de ses enfants; "il semble que certains d'entre eux se sentent gênés vis-à-vis de leurs enfants : je ne me présenterai pas à l'examen, que penseraient mes enfants si j'échouais ?"².

Un système de formation destiné à des adultes doit donc prendre en compte la spécificité d'un public adulte et tenter de réduire, par une pédagogie de la réussite, les freins attachés à la situation d'apprentissage et la peur de l'échec.

En entreprenant cette recherche nous étions guidés par l'hypothèse que le système par unités capitalisables - de création plus récente et ayant intégré une réflexion sur les méthodes d'enseignement et sur les modes d'évaluation afin d'être mieux adapté à un public d'adultes en formation (cf. infra première partie, chapitre 2) - s'avérerait plus avantageux que le système traditionnel car il offre une façon de préparer et de valider les diplômes plus appropriée aux adultes. Nous entendons par "plus avantageux", le système qui, non seulement offre la formation la plus qualifiante, mais aussi organise l'évaluation de la manière la plus adéquate pour mesurer les acquis au cours de la formation. On peut donc faire l'hypothèse que le système par unités capitalisables est plus qualifiant que le système traditionnel et il nous faudra trouver des indices qui permettent de comparer les deux systèmes en tant que "qualifiants". Ce qui suppose d'abord un détour par la notion controversée de qualification professionnelle afin de dégager des critères permettant de la définir - et ce qui suppose ensuite une enquête sur le terrain de la qualification mise en oeuvre afin d'évaluer le caractère opérationnel des deux systèmes de formation.

¹ Louis PORCHER, François MARIET, *Média et formation d'adultes*, Editions E.S.F., Paris, 1976, p. 28.

² Pierre GASPARD, *Pratique de la formation des adultes*, Editions d'Organisation, Paris, 1975, p. 48.

4. LES TECHNIQUES UTILISEES

La comparaison des deux systèmes est effectuée en recourant à deux techniques : l'observation de données et l'entretien.

L'observation réalisée dans l'usine Renault a consisté à réunir un ensemble de données concernant une population d'ouvriers titulaires d'un C.A.P. de mécanique préparé dans le système traditionnel et d'ouvriers titulaires d'un C.A.P. de mécanique préparé dans le système par unités capitalisables. Les données que nous avons pu recueillir concernent : l'âge, la scolarité initiale, l'obtention du C.A.P. avant l'entrée dans l'usine ou après en formation alternée, le système de préparation du C.A.P. traditionnel ou par unités capitalisables et le délai d'obtention des catégories P1, P2 et P3 après l'obtention du C.A.P.

Ces données d'observation permettent de comparer l'évolution dans l'entreprise et l'attribution des classifications successives P1, P2 et P3 aux deux sous-populations d'ouvriers titulaires du C.A.P. L'attribution de ces classifications correspond à la qualification reconnue par l'employeur. Le délai d'obtention de la classification P1 après l'obtention du C.A.P. peut être considéré comme un indicateur de cette qualification. Et parmi les facteurs qui déterminent l'avancement d'un ouvrier, on peut considérer que la formation qu'il a suivie intervient : plus cette formation a eu un caractère opérationnel, plus le délai d'obtention de la classification P1 sera rapproché sanctionnant la reconnaissance de la qualification mise en oeuvre dans le cadre du travail.

Ces données d'observation peuvent donc nous fournir des critères pour comparer les deux systèmes de formation en tant que qualifiants. Et comme l'observation porte sur un assez grand effectif d'ouvriers (1332 dont 820 formés dans le système traditionnel et 512 formés dans le système par unités capitalisables), une validation statistique des hypothèses sera possible.

Cette observation de données a été possible chez Renault mais chez Citroën, elle nous a été refusée au nom de la Commission Information et Libertés. Et ce type d'observation était le seul possible, en effet une observation directe était exclue, les entreprises n'étant pas du tout disposées à laisser une personne extérieure - fût-ce pour une recherche à caractère universitaire - observer la façon de travailler de leurs ouvriers.

D'autre part, afin de recueillir l'avis des formés sur leur formation et sur le type de qualifications qu'ils pensent avoir acquises grâce à cette formation, nous voulions réaliser quelques interviews avec des ouvriers formés dans chacun des deux systèmes. Mais l'usine Renault où nous avons pu observer l'évolution d'une population d'ouvriers après leur formation n'a pas accepté de nous laisser réaliser ces interviews auprès de leurs salariés. Les raisons invoquées étaient la commission nationale informatique et libertés (CNIL) et la mobilité des salariés¹.

Il a donc fallu chercher d'autres entreprises qui acceptent que certains de leurs salariés soient interviewés. Comme l'Académie de Rouen entretient des relations avec la République du Congo et accueille régulièrement des inspecteurs de l'enseignement technique du Congo, nous nous sommes adressé au Recteur de l'Académie de Rouen pour solliciter une recommandation auprès des entreprises de sa circonscription.

Grâce à cette recommandation, certaines entreprises ont accepté de nous laisser interviewer leurs salariés et nous avons pu réaliser une quarantaine d'entretiens. L'analyse du contenu de ces interviews nous permettra de dégager le vécu de la formation, la perception des qualifications acquises et de leur opérationnalisation dans l'activité professionnelle.

¹ Le responsable qui avait accepté de nous fournir les informations concernant les ouvriers de l'usine n'était plus là et son remplaçant n'a pas voulu nous permettre de réaliser des entretiens avec les ouvriers.

Le choix de la technique d'entretien semi-directif plutôt que l'administration d'un questionnaire lourd se justifie par notre objectif qui était d'analyser des phénomènes qui sont de l'ordre du vécu, des perceptions et des motivations. Dans ce cas, l'entretien permet une plus grande souplesse et offre aussi à la personne interviewée une plus grande possibilité d'expression.

D'autre part, il n'est pas indiqué de construire directement un questionnaire sans procéder au préalable à des entretiens exploratoires¹. Idéalement nous aurions pu envisager une phase initiale avec seize entretiens exploratoires (8 dans chaque sous-groupe) afin de rechercher des indicateurs précis et de répertorier les éventails de réponses possibles ; cette phase exploratoire aurait pu permettre l'élaboration d'un questionnaire dont l'avantage est qu'il peut être administré à un grand nombre de personnes et donc permettre une validation quantitative.

Mais d'une part les difficultés rencontrées pour obtenir des informations auprès des grandes entreprises avaient un caractère dissuasif, d'autre part la démarche qualitative de l'entretien nous semblait préférable pour les raisons citées plus haut. Et le nombre d'entretiens réalisé (44) nous a paru suffisant pour recueillir les éventails de réponses possibles.

5. PLAN DU TRAVAIL

La première partie de ce travail sera consacrée à la présentation des deux systèmes de formation ; la description des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation mis en oeuvre dans chacun des deux systèmes permettra de les comparer sous l'angle de la qualité de formation afin de contrôler en partie notre hypothèse de la supériorité du système par unités capitalisables.

¹ Cf. Hélène CHAUCHAT, *L'enquête en psycho-sociologie*, Paris, P.U.F., "Le psychologue", 1985, p. 147.

Pour évaluer le caractère opérationnel des deux systèmes de formation, il conviendra d'abord de prendre en compte la qualification professionnelle : une analyse critique de cette notion et des différentes approches qui en ont été faites permettra de dégager des critères de qualification afin d'être en mesure de comparer les deux systèmes de formation en tant que qualifiants. Cela fera l'objet de la seconde partie. Il conviendra ensuite d'enquêter sur le terrain, c'est-à-dire dans l'entreprise, pour observer l'opérationnalisation des formations et le devenir des formés.

La troisième partie sera donc consacrée à l'observation d'une population d'ouvriers, titulaires d'un C.A.P. de mécanique et travaillant actuellement en usine ; cette enquête permettra de comparer l'évolution dans l'entreprise et les qualifications respectives des ouvriers formés dans le système traditionnel et de ceux formés dans le système par unités capitalisables. S'il apparaît, de manière statistiquement significative, que ces derniers évoluent plus rapidement que les autres vers un niveau de qualification supérieur, cela confirmera notre hypothèse que le système par unités capitalisables est plus qualifiant que le système traditionnel.

La quatrième partie sera consacrée aux entretiens réalisés avec des salariés ayant suivi une formation alternée qui leur a permis d'obtenir un C.A.P. soit traditionnel, soit par unités capitalisables.

L'analyse de contenu de ces 44 entretiens nous permettra de comparer les deux systèmes à partir de la façon dont les formés eux-mêmes ont vécu leur formation et considèrent son opérationnalisation dans leur activité professionnelle actuelle. Cette analyse servira donc aussi à tester notre hypothèse que le système par unités capitalisables est plus qualifiant que le système traditionnel ; ici le caractère opérationnel des deux systèmes de formation sera appréhendé à travers la perception des formés eux-mêmes et non à travers la qualification reconnue par l'employeur comme dans l'observation précédente.

PREMIERE PARTIE

PREMIERE PARTIE

PRESENTATION DES DEUX SYSTEMES D'ENSEIGNEMENT

La formation des adultes a reçu dans la seconde moitié du XXème siècle un encouragement de plus en plus important des pouvoirs publics.

La loi du 16 juillet 1971 organise la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente des adultes - un pourcentage de la masse salariale des entreprises (0,8 % d'abord, puis 2 % en 1975) doit être consacré à la formation permanente.

"Cette loi du 16 juillet 1971 apparaît alors comme apportant des progrès considérables mais forcément limités"¹.

Nous ne faisons pas ici état de toutes les critiques formulées par les auteurs qui ont analysé la loi du 16 juillet 1971 et ses effets. Nous retenons quelques critiques de Daniel MOTHE, Jean-William LAPIERRE, Joseph ROVAN, BERNHEIM et Gérard ADAM.

"Il est nécessaire de faire un retour en arrière sur la loi de juillet 1971 qui n'établissant aucune discrimination dans la population salariale, ne fait qu'accentuer la discrimination culturelle existante"². Pour Jean-William LAPIERRE cette loi a incontestablement accru le nombre des adultes qui bénéficient d'une formation, les cadres ont non moins incontestablement été privilégiés par rapport aux ouvriers et employés³.

En effet, pour les ouvriers et employés, "l'impossibilité de poursuivre des études ou l'échec scolaire ont été ressentis comme une incapacité personnelle définitive : quand on a été jugé inapte par l'école, on se juge incapable de faire de la formation continue"⁴.

¹ Joseph ROVAN. "La formation permanente idée neuve ? idée fausse ?", *Esprit*, n° 10, octobre 1974, p. 500.

² Daniel MOTHE. "La formation permanente idée neuve ? idée fausse ?", *Esprit*, n° 10, octobre 1974, p. 406.

³ Cf. Jean-William LAPIERRE, *Esprit*, n° 10, octobre 1974, pp 461-462/

⁴ Cf. Théo BERNHEIM et Gérard ADAM, *Esprit*, n° 10, octobre 1974, pp 437-438.

"Alors que la loi de 1971 exprimait l'espoir que le besoin de connaissances et de formation ferait changer les choses, l'inverse se produit" d'où la très faible demande de congés de formation¹. (Dans les grandes entreprises les demandes sont de l'ordre de quelques dizaines). Si elle profitait autant aux ouvriers et employés qu'aux cadres, cette loi pourrait constituer un instrument de lutte contre ce que Joseph ROVAN appelle "l'inégalité devant la culture"².

Dans le cadre de l'application de cette loi du 16 juillet 1971, un arrêté en date du 13 juin 1972³ fixe les conditions d'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.) par unités capitalisables, ce qui représente un nouveau mode d'obtention de ce diplôme. Désormais, deux types de formation sont possibles pour les adultes qui veulent préparer un Certificat d'Aptitude Professionnelle, le système traditionnel avec l'examen en fin de cycle et le système par unités capitalisables qui permet d'obtenir le diplôme par sommation des unités requises pour son obtention. Ces deux systèmes de formation utilisent le même programme officiel⁴ mais ils diffèrent par leurs méthodes d'enseignement et par leur mode de validation.

¹ Cf. Théo BERNHEIM et Gérard ADAM, *Esprit*, n° 10, octobre 1974, pp. 437-438.

² Joseph ROVAN, "La formation permanente - idée neuve ? idée fausse ?", *Esprit*, n° 10, octobre 1974, p. 499.

³ Voir Annexe I, arrêté du 13 juin 1972.

⁴ Voir Annexe I, le programme officiel.

CHAPITRE 1 : LE SYSTEME TRADITIONNEL

§1 : Les modalités d'obtention du C.A.P.

Ce cursus d'études comprend trois années à l'issue desquelles le candidat se présente à l'examen national du Certificat d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.).

Les candidats ont chaque trimestre un contrôle continu et le résultat trimestriel détermine le passage en classe supérieure. Celui qui n'obtient pas la moyenne à ces trois contrôles doit redoubler et les repasser entièrement l'année suivante. (Il ne peut conserver les notes qu'il a obtenues dans les matières où il a réussi).

Le Certificat d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.) doit être délivré conformément aux conditions définies par l'arrêté du 6 décembre 1971¹ pour le système traditionnel : "Article 4 - l'examen comprend obligatoirement des épreuves pratiques et des épreuves écrites ou orales, et éventuellement des épreuves facultatives.

Article 5 - pour être déclaré admis, les candidats doivent avoir obtenu à la fois pour l'ensemble des épreuves une moyenne générale au moins égale à 10 sur 20 et aux seules épreuves pratiques une moyenne de 10 sur 20".

L'article 6 précise les conditions bien déterminées² dans lesquelles un candidat non admis peut conserver le bénéfice d'une note supérieure ou égale à la moyenne obtenue pour l'ensemble des épreuves pratiques ou pour l'ensemble des épreuves écrites et orales.

¹ Voir Annexe I, le texte intégral de cet arrêté.

² Article 6 - "Les candidats non admis, mais qui ont obtenu pour l'ensemble des épreuves pratiques une note égale ou supérieure à la moyenne exigée à l'Article 5 peuvent conserver le bénéfice de cette note pendant cinq ans, sans avoir à subir à nouveau les épreuves pratiques, à condition de justifier d'une activité professionnelle correspondante, exercée sans interruption sauf impossibilité dûment justifiée. Dans les conditions fixées à l'alinéa précédent les candidats ajournés aux épreuves pratiques peuvent conserver le bénéfice des épreuves écrites et orales s'ils ont obtenu à ces épreuves une moyenne au moins égale à 10 sur 20".

Mais il ne peut conserver le bénéfice d'une note obtenue dans une ou deux épreuves, il faut qu'il ait la moyenne à l'ensemble d'une série d'épreuves (la série des épreuves pratiques ou celle des épreuves écrites et orales) ; il est regrettable que cet arrêté n'ait pas prévu d'article permettant de conserver le bénéfice d'une note obtenue à l'intérieur d'une série d'épreuves¹. Cet aspect du système traditionnel a été critiqué par les partisans du système par unités capitalisables :

"Dans le système traditionnel, celui qui a échoué aux épreuves pratiques et aux épreuves écrites ou orales de l'examen n'a rien. Tout se passe comme s'il n'avait rien appris, comme s'il n'avait acquis aucune compétence, ce qui ne peut être vrai"².

Pour obtenir le C.A.P. de mécanicien ajusteur, les candidats doivent passer une série d'épreuves pratiques et une série d'épreuves écrites, graphiques et orales (au nombre de 5). Chacune de ces épreuves est notée sur 20 ; avec le jeu des coefficients, chaque série d'épreuves est notée sur 200.

Pour être admis au C.A.P., les candidats doivent obtenir une moyenne générale au moins égale à 100 (sur 200) dans chaque série d'épreuves. Dans certains cas, le jury peut décider d'admettre un candidat à qui il manque quelques points et il lui arrive de compenser une note légèrement inférieure à la moyenne dans la série d'épreuves écrites par une note supérieure à la moyenne dans l'autre série d'épreuves.

Mais pour l'ensemble des épreuves pratiques, il est nécessaire d'obtenir au moins la moyenne de 100 sur 200 (cf. Article 5 cité supra).

¹ La série des épreuves pratiques ou celle des épreuves écrites et orales.

² Paule BOLO, Roland CHABANNES, Catherine CHRETIEN, "Le système des unités capitalisables", numéro spécial du Courrier de l'A.D.E.P., 2ème trimestre 1984, p. 13.

Les différentes épreuves du C.A.P. ainsi que leur coefficient apparaissent dans le tableau suivant :

REGLEMENT D'EXAMEN DU C.A.P. MECANICIEN AJUSTEUR

Tableau 1

(Annexe 5 de l'arrêté du 27 mai 1971 modifiée
par l'arrêté du 29 octobre 1974)

EPREUVES (A)	NOTE ELIM. INF. A/ 20	COEF.	DUREE
1. <u>EPREUVES PRATIQUES (B) :</u>			
1.1 traçage.....	12 pour l'ensemble	1	}
1.2 contrôle - mesure.....		1	}12 à 20 h
1.3 ajustage.....		6	}
1.4 étude de montage.....		2	

		10	
2. <u>EPREUVES ECRITES ET GRAPHIQUES</u>			
2.1 expression française.....		1	1 h 30
2.2 dessin construction.....		2	2 h
2.3 calcul professionnel.....		2	1 h 30
2.4 technologie.....		4	2 h
2.5 hygiène pratique, législation du travail, prévention des accidents...		1	0 h 30

		10	

Ministère de l'Education Nationale (Direction des lycées)

Collection : Horaires / Objectifs / Programmes / Instructions - Certificat d'Aptitude Professionnelle -
Mécanicien - Ajusteur p. 15 - 1981 (réédition)

- (A) Dans les épreuves, autres que les épreuves pratiques, le zéro a un caractère éliminatoire, s'il est maintenu par le jury.
- (B) Pour l'ensemble des épreuves pratiques, (préparation comprise), une moyenne inférieure à 10/20 est éliminatoire.

§2 : Le système d'examen

On a deux formes d'examen :

Des examens internes au cours de la formation, qui déterminent le passage en année supérieure : dans chaque matière, ils sont construits et notés par le professeur qui l'a enseignée.

Un examen externe au bout des trois années de formation :

C'est une série d'épreuves organisées et notées par des jurys indépendants des L.E.P. qui permet l'accession au diplôme national du C.A.P. Chaque année, dans chaque Académie, les professeurs de chaque spécialité ou matière, chaque jury a un corrigé-type et un barème de notation qui sert de référence pour le travail des correcteurs. Normalement, il n'y a pas de double correction sauf à la requête d'un candidat.

Le système de l'examen qui permet d'opérer une sélection entre des individus dont certains obtiennent une certification et d'autres non, repose sur deux postulats dégagés par J. GUILLAUMIN¹ :

- 1 - "Que les productions de l'élève sont par nature mesurables et quantifiables".

¹ J. GUILLAUMIN, "L'aspect interpersonnel de la notation scolaire : de la docimologie à la doxologie", in *Bulletin de la Société A. BINET et T. SIMON*, IV, 1968, p. 270.

- 2 - "Que les différences qu'on peut trouver entre les mesures pratiquées par les notateurs sont susceptibles d'être réduites".

Nous verrons plus loin les difficultés attachées à ces deux postulats lorsque nous envisagerons les critiques que l'on peut faire du système traditionnel de l'examen.

Auparavant nous allons faire état des éléments de "défense" de l'examen d'après G. DE LANDSHEERE¹.

En ce qui concerne l'évaluation interne, il constate que "les maîtres jugent bien leurs élèves", ce qu'il attribue à trois facteurs :

- A - "Ils fondent leur jugement sur une observation longue et continue.
- B - Ils considèrent un beaucoup plus grand nombre de facteurs (notamment de personnalité) que l'examen.
- C - Ils peuvent, en particulier, tenir compte de comportements exceptionnels (en telle occasion, tel élève a fait preuve d'une lucidité, d'une originalité peu communes) qui n'apparaîtront probablement pas à l'examen."

En ce qui concerne les examens internes, avant d'en entreprendre la critique, G. DE LANDSHEERE fait état des mérites qui leur sont généralement attribués :

- Ils permettent d'opérer la sélection requise par notre forme d'organisation sociale (néanmoins on peut observer que cette sélection s'effectue au détriment des couches sociales défavorisées).

¹ Gilbert DE LANDSHEERE, *Evaluation continue et examens précis de docimologie*, Bruxelles, Edition Labor, 1980, pp 55-61.

- En obligeant les candidats à faire un effort exceptionnel, à concentrer leur énergie, les examens sont considérés comme une bonne préparation aux épreuves de la vie (cependant on peut objecter que la préparation des examens relève le plus souvent du bachotage dont on voit mal en quoi il pourrait préparer "aux épreuves de la vie").
- L'examen voire le concours, comme système de recrutement, apparaissent, malgré leurs imperfections, comme un moindre mal par rapport à un recrutement entraîné par le favoritisme (le "piston").
- L'examen permet au candidat de se situer par rapport aux autres ce qui est considéré comme utile dans une société où s'exerce une concurrence voire une compétition entre les individus.
- En outre, l'examen externe peut constituer un "feed back" pour le professeur, lui permettant de se rendre compte si son enseignement a été assimilé par ses élèves ; il peut aussi être un moyen de contrôle du travail des professeurs.

Cependant, au-delà de la fonction sociale des examens, on peut s'interroger sur la validité de la sélection qu'ils permettent d'opérer - en effet, le système des examens a fait l'objet de nombreuses critiques¹ dont nous allons essayer de rendre compte.

Les recherches en docimologie ont permis de constater un certain nombre de phénomènes qui tendent pour le moins à relativiser la valeur que l'on accorde habituellement aux examens.

On a pu observer par exemple que "dans les quinze mois qui suivent un examen, un oubli de 80 % des matières factuelles n'est pas exceptionnel"². C'est la conséquence du bachotage.

¹ Cf. Henri PIERON, *Examen et docimologie*, Paris, P.U.F., 1963, Gilbert DE LANDSCHEERE, *op. cit.*, pp 21-54 et Jean-Claude PASSERON, "Sociologie des examens", *in Education et Gestion*, 1970, pp 6-16.

² G. DE LANDSHEERE, *op. cit.*, p. 22.

Non seulement l'examen n'a finalement pas favorisé une instruction mais il a encore moins servi un objectif qui pourrait être d'éducation, c'est-à-dire, par exemple, de développement des potentialités d'apprentissage chez un individu en formation.

Dans l'examen "l'évaluation se réduit souvent à un contrôle de rétention de connaissances laissant inexplorés, non seulement les aspects les plus importants de l'intelligence, mais aussi à peu près tous les traits de personnalité qu'une éducation bien comprise doit cultiver"¹. Avec le système des examens traditionnels, on mesure surtout la capacité de mémorisation du candidat et l'étendue des programmes peut entraîner non seulement le bachotage mais aussi la pratique des impasses.

La certification obtenue ne représente donc pas une garantie de maîtrise de l'ensemble du programme.

On peut aussi se demander si un examen externe, organisé à l'échelle nationale, recouvre une réalité homogène ; par exemple, le C.A.P. en donnant des sujets d'épreuves identiques à l'intérieur de chaque Académie prétend ainsi s'assurer des résultats comparables.

Mais la comparabilité des résultats dépend aussi de la façon de noter les performances réalisées par les candidats. Or de nombreuses expérimentations rapportées par G. DE LANDSHEERE² font apparaître les divergences d'appréciation d'une même performance par différents correcteurs ; et pour les interrogations orales, on observe encore plus de discordance que pour les épreuves écrites.

Cependant si les différents notateurs se réfèrent à un barème commun, les divergences sont moins importantes. Mais on a pu observer aussi qu'un même correcteur n'est pas toujours égal à lui-même³ :

¹ G. DE LANDSHEERE, *op. cit.*, p. 21.

² *Op. cit.*, pp 25-27 et 30-31.

³ *Op. cit.*, pp 39-47.

"La connaissance des résultats antérieurs d'un élève - même inconnu - tend à influencer l'évaluateur. On assiste à une sorte d'imitation par contagion"¹.

Ce phénomène de contagion des évaluations peut entraîner une "stéréotypie", c'est-à-dire une immuabilité plus ou moins accusée, qui s'installe dans le jugement porté sur l'élève"², on peut aussi observer un "effet de halo" produit par la présentation de l'élève (à l'oral) ou par la présentation de sa copie (à l'écrit) :

"L'effet de halo présente un caractère affectif accusé. Souvent on surestime les réponses d'un élève de belle allure, au regard franc, à la diction agréable (...) soit pour des raisons de lisibilité, soit pour des raisons nettement affectives, l'écriture peut aussi influencer le correcteur"³.

L'effet de halo crée un préjugé favorable ou défavorable qui entraîne une surestimation ou une sous-estimation des performances de l'élève.

Par ailleurs, l'ordre de correction des copies n'est pas sans effet sur leur notation :

"Les examinateurs notent par contraste avec le devoir précédent ; ils sont plus sévères pour les derniers travaux notés que pour les premiers"⁴. Un autre phénomène qui peut affecter la notation est la fluctuation du niveau d'exigence d'un évaluateur.

DE LANDSHEERE cite à ce propos un chercheur allemand, D. BETZ : "on peut démontrer l'existence de fluctuations affectant l'évaluateur au cours d'une série d'examens. En raison même de la régularité du phénomène, il est peu probable que la montée ou la descente périodique des notes reflètent la prestation réelle des candidats"⁵.

¹ *Op. cit.*, p. 41.

² G. DE LANDSHEERE, *op. cit.*, p. 42.

³ *Op. cit.*, p. 43.

⁴ *Op. cit.*, p. 47.

⁵ D. BETZ, cité par LANDSHEERE, *op. cit.*, p. 47.

Le dernier élément de critique des examens dont nous allons faire état est repris de J.C. PASSERON¹ qui montre que les examens ne sont pas socialement neutres. Au moment de l'examen permettant d'obtenir un diplôme "la compétence se trouve mesurée non pas au travers de l'activité qui sera exigée du travailleur, mais au travers d'une sorte d'activité analogique, préparatoire, ludique et presque fictive.

Ce que mesurent les examens par rapport à la demande professionnelle, ce n'est pas ce que les gens seront censés faire, mais plutôt le niveau auquel il sera socialement exigible de les payer"².

Le dernier diplôme obtenu tend à fixer un individu dans une classification socioprofessionnelle : un technicien qui a acquis la compétence fonctionnelle d'un ingénieur ne s'en voit pas pour autant attribuer le titre. Souvent, dans une entreprise, deux personnes occupent le même poste, "l'une officiellement parce qu'elle a tous les titres scolaires requis pour l'occuper (avec la rémunération, le prestige et le pouvoir), l'autre effectivement, parce qu'elle assume la part technique de la tâche (...), c'est-à-dire qu'elle fait tout le travail (...). Parfois, le second conviendrait techniquement au poste, bien mieux que le titulaire. Mais c'est précisément ce qu'empêche l'effet de la certification produit par l'examen qui, une fois pour toutes, et pour toute la vie, tend à définir ce que vaut la prestation professionnelle d'un individu par la valeur de cet individu sur le marché des titres scolaires"³.

Cependant LANDSHEERE souligne que "dans une entreprise", la seule compétence technique suffit rarement aux cadres : la capacité de communiquer, d'exercer des fonctions de leader et de relations publiques, d'harmoniser le travail d'administration et de production, etc ... sont autant de qualités dont la manifestation échappe souvent à ceux qui ne voient que l'aspect technique des choses⁴.

¹ J.C. PASSERON, "Sociologie des examens", in *Education et Gestion*, 1970, pp. 6-16.

² *Ibid.*, p. 7.

³ J.C. PASSERON, cité par LANDSHEERE, *op. cit.*, p. 49.

⁴ *Op. cit.*, p. 50.

"Pour en revenir aux examens, ils ne seraient pas neutres mais enregistreraient les effets de l'éducation familiale au cours des premières années : "l'éducation donnée par les familles prédispose d'autant moins à la réussite aux examens que ces familles appartiennent à une classe plus éloignée de la culture scolaire, de la culture savante"¹.

Les examens traditionnels exercent donc une fonction de fermeture au profit du groupe favorisé au départ par son origine familiale.

Cet ensemble de critiques adressé aux examens traditionnels a conduit les pédagogues à rechercher des modes d'évaluation alternatifs.

Refusant le système de la sanction, du "tout ou rien", dans lequel l'examen traditionnel enferme les candidats, le système d'obtention du C.A.P. par unités capitalisables met en oeuvre un système d'évaluation basé sur la sommation des acquis.

¹ J.C. PASSERON, *op. cit.*, p. 11.

CHAPITRE 2 : LE SYSTEME PAR UNITES CAPITALISABLES

§1 : Les origines du système

La création du système par unités capitalisables apparaît liée à la promotion sociale des individus et découle d'expériences locales de formation mises en place dans les années soixante dans le contexte de la crise du bassin ferrifère lorrain¹.

Des fermetures définitives de mines de fer entraînent le licenciement d'une main d'oeuvre peu qualifiée et donc confrontée à des difficultés de reconversion.

En mars 1964, le comité départemental de coordination de la promotion sociale de Meurthe et Moselle réalise une enquête dans le but de saisir l'ensemble des perceptions de ce milieu sur le problème de la formation et de formuler des propositions d'actions de formation². A la suite de cette enquête, "le principe retenu sera celui d'un cycle de formation d'une quarantaine d'heures définies en termes d'objectifs négociés avec les auditeurs"³. Les formations les plus souhaitées par les enquêtés sont l'électricité, la mécanique, les mathématiques, le dessin, les moyens d'expression, l'entraînement à l'observation et à l'analyse. "Les premiers groupes entrent en formation au printemps de 1966. Un an plus tard émerge la demande d'une formation professionnelle compatible avec les mêmes principes et méthodes pédagogiques, notamment le respect du rythme propre à chacun et la reconnaissance des acquis antérieurs"⁴. En particulier, certains ont alors demandé à pouvoir préparer un C.A.P. dans un contexte pédagogique analogue.

¹ Cf. Paule BOLO, Roland CHABANNES et Catherine CHRETIEN, "Le système des unités capitalisables", numéro spécial du *Courrier de l'A.D.E.P.*, 2ème trimestre 1984, p. 30.

² Cf. A. ELIE, "Action de formation dans le bassin ferrifère lorrain", *in Education permanente*, Mars 1969, n° 1, pp 87-102.

³ et ⁴ Paule BOLO et *al.*, *op. cit.*, p. 31.

Et, à la rentrée de 1967, le ministère de l'Education Nationale autorise l'expérimentation de ce nouveau système avec un public d'adultes. Au C.E.T. de Landres des "unités professionnelles" sont ouvertes en novembre, elles couvrent les C.A.P. qui ont fait l'objet d'une négociation pour formuler les objectifs à atteindre et d'un découpage en unités de formation en liaison avec les commissions professionnelles consultatives concernées.

§2 : Le développement du système par unités capitalisables

Le système expérimenté en 1967-1968, se développe dans les années suivantes. Dès 1968, quatre C.A.P. de mécanique générale et d'électromécanique ont fait l'objet d'une formulation en termes de capacités à atteindre et d'une organisation en différentes unités. Le système a d'abord été expérimenté dans quelques centres des Académies de Nancy, Metz, Lille et Dijon (à partir de 1967).

A partir de 1975, d'autres centres des Académies mettent en oeuvre ce dispositif dans un nombre de centres variable selon l'Académie.

Les premiers C.A.P. délivrés par unités capitalisables étaient essentiellement des C.A.P. de mécanique et d'électrotechnique. Puis le système s'est appliqué à d'autres spécialités : chaudronnerie, soudure, métiers du bâtiment, conducteurs d'engins, etc ...

Le tableau suivant témoigne de l'augmentation du nombre de C.A.P. et d'unités délivrées depuis la mise en place du système en 1968 jusqu'en 1984 où il a permis à 2.592 personnes en formation continue d'obtenir leur C.A.P. :

Tableau 1
Evolution du nombre de C.A.P. et d'unités délivrées

	68-76	76-77	77-78	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84
C.A.P.	433	193	311 (+ 61 %)	751 (+141 %)	1 107 (+ 47 %)	1 574 (+ 42 %)	2 078 (+ 32 %)	2 356 (+ 13 %)	2 592 (+ 10 %)
UNITES		5 466	10 001 (+ 83 %)	11 660 (+ 17 %)	17 695 (+ 52 %)	24 295 (+ 37 %)	29 190 (+ 20 %)	32 648 (+ 12 %)	40 329 (+ 24 %)

Source : Ministère de l'Education Nationale, service d'informatique de gestion et des statistiques, note d'information n° 84-33, 27 août 1984.

Le pourcentage qui figure entre parenthèses dans chaque cas, représente le pourcentage d'augmentation par rapport à l'année précédente.

L'augmentation du nombre de C.A.P. et d'unités se poursuit. En 1981 - 1982, le service de l'informatique de gestion et des statistiques (S.I.G.E.S.) du ministère de l'Education Nationale a réalisé une enquête sur les diplômés ayant obtenu leur C.A.P. complet.

Cette année-là, les informations ont été recueillies auprès de 900, soit 43,5 %, de ces diplômés. Elles concernent la répartition des effectifs par âge et par sexe (tableau 2), la scolarité antérieure avec la dernière classe fréquentée (cf. tableau 3) et les diplômes obtenus durant la scolarité initiale (cf. tableau 4) :

Tableau 2
Répartition des effectifs par âge et par sexe

	- 20 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49 ans	50-54 ans	55 ans et +	Total
Hommes	4,9	32,3	27,6	16,6	11,9	3,9	1,8	0,7	0,3	100,0
Femmes	6,2	18,2	16,4	19,7	15,1	14,2	4,9	4,0	1,3	100,0
TOTAL	5,2	28,8	24,8	17,3	12,7	6,4	2,6	1,6	0,6	100,0

Source : Ministère de l'Education Nationale, service d'informatique de gestion et de statistiques, note d'information n° 84-33, 27 août 1984, p. 2.

Les 3/4 des diplômés sont des hommes. Les femmes sont en moyenne nettement plus âgées que les hommes (33 ans contre 28,7). Plus de 80 % des diplômés ont entre 20 et 40 ans.

Tableau 3**Répartition des diplômés selon la dernière classe fréquentée**

	6e et 5e	CPPN CPA	4e	3e	CAP 3 ans	BEPCAP 2 ans	2nde	1ère	Term.	Au-delà	Total
Hommes	25,5	3,0	4,7	18,1	27,1	10,5	2,2	3,0	5,2	0,7	100,0
Femmes	32,0	2,7	2,7	14,2	13,7	8,9	4,9	3,6	13,3	4,0	100,0
TOTAL	27,1	2,9	4,2	17,1	23,8	10,1	2,9	3,1	7,2	1,6	100,0

Source : Ministère de l'Education Nationale, service d'informatique de gestion et des statistiques, note d'information n° 84-33, 27 août 1984, p. 2.

Les origines les plus fréquentes sont, dans l'ordre d'importance : 6ème - 5ème, C.A.P. 3 ans, 3ème, B.E.P. - C.A.P. 2 ans. Les femmes ont à la fois plus fréquemment un niveau d'entrée faible (6ème - 5ème) et un niveau d'entrée fort (terminale ou au-delà). Les hommes sortent souvent d'une filière professionnelle courte¹.

¹ Malheureusement ces deux derniers tableaux n'ont pas été croisés et on n'a pas la répartition par âge et par dernière classe fréquentée.

Tableau 4

**Répartition des diplômés selon le diplôme
obtenu durant leur scolarité initiale**

	Pas de diplom.	BEPC	BAC général	CAP	BEP	B.T.	BTn	Autres	Au- delà	Total
Hommes	54,5	13,2	1,5	20,9	5,5	0,7	-	3,6	0,1	100,0
Femmes	49,4	14,2	11,6	14,2	2,2	1,3	1,3	4,0	1,8	100,0
TOTAL	53,2	13,4	4,0	19,2	4,7	0,9	0,3	3,7	0,6	100,0

Source : *Ibid*, p. 3.

Les 2/3 des diplômés n'avaient pas obtenu de diplômes auparavant ou au plus le B.E.P.C. Les hommes ont plus souvent un C.A.P. ou un B.E.P. que les femmes mais celles-ci ont huit fois plus souvent un bac général.

Cette même enquête a permis d'obtenir la répartition des reçus aux C.A.P. par unités capitalisables en 1981-1982 par spécialité et par sexe :

Spécialités suivies**Tableau 5****Répartition des reçus aux C.A.P. par unités capitalisables par sexe et par groupe de formation**

	Hommes	Femmes	Total
04 Génie civil, travaux publics, typographie	0,4	-	0,3
05 Construction en bâtiment	13,2	-	9,9
06 Couverture, plomberie, chauffage	7,7	-	5,8
07 Peinture en bâtiment, peinture industrielle	2,1	-	1,6
08 Fonderie, laminage, moulage	1,0	-	0,8
09 Forge, chaudronnerie, constr. métallique	7,4	-	5,6
10 Mécanique	15,4	0,4	11,6
11 Electricité, électrotechn., électromécan.	21,9	2,7	17,0
16 Chimie, physique, biochimie, biologie	0,3	-	0,2
19 Spécialités de l'alimentation	1,2	14,7	4,6
21 Habillement, travail des étoffes	-	6,7	1,7
23 Travail du bois	11,4	0,4	8,7
24 Conducteurs d'engins terrestres	12,7	-	9,6
25 Autres formations du secteur prim. ou sec.	0,3	-	0,2
26 Dessinateurs du BTP	0,3	-	0,2
27 Dessinateurs Industriels	2,2	-	1,7
29 Techniques administrat. ou jur. appliquées	-	0,9	0,2
30 Secrétariat, dactylographie, sténographie	-	16,9	4,2
31 Techniques financières ou comptables	2,5	44,0	12,8
32 Traitement de l'information	-	0,4	0,1
33 Commerce et distribution	-	9,3	2,3
39 Services dans l'hôtellerie et les collec.	-	3,0	0,9
TOTAL	100	100	100

Source : *Ibid.* p. 3.

Pour les hommes les groupes de formation les plus nombreux sont : électricité, mécanique, maçonnerie, conducteurs d'engins et travaux du bois.

(Très peu de femmes, 8 sur 2.078, ont obtenu un C.A.P. de mécanique en 1981-1982).

On retrouve la distinction entre secteur secondaire essentiellement masculin et secteur tertiaire presque exclusivement féminin.

70 % des femmes se trouvent dans trois groupes de formation (techniques, financières ou comptables, secrétariat, spécialités de l'alimentation).

Selon les spécialités, la scolarité antérieure des diplômés n'a pas été la même. Ainsi c'est dans les spécialités du bâtiment que l'on trouve le plus faible niveau d'entrée : 38 % sortent de 6ème ou 5ème. Dans le secrétariat ce dernier pourcentage n'est que de 20 %.

On a pu mesurer l'étalement de la formation des individus ayant obtenu un C.A.P. par unités capitalisables en 1981-1982 :

Tableau 6

Etalement de la formation en mois

Etalement en mois	0-12 mois	13-24 mois	25-36 mois	37-48 mois	49-60 mois	+ 60 mois	TOTAL
%	41,7 %	40,7 %	12,8 %	3,7 %	0,8 %	0,3 %	100 %

Source : *Ibid.*, p. 4.

81,5 % des diplômés ont réussi en moins de 2 ans, 38 % des diplômés ont suivi leur formation à plein temps. Dans certaines spécialités ce dernier pourcentage est nettement plus élevé. Ainsi pour les conducteurs routiers, il est de 100 %.

Pour les autres diplômés, ils ont suivi entièrement leur formation à temps partiel en continuant à travailler avec un horaire allégé (51 %) ou bien ils ont alterné des périodes de formation et d'activité professionnelle (11 %). La majorité des candidats, 88 %, ont obtenu toutes leurs unités par contrôle continu, 10 % seulement en n'ayant recours qu'au contrôle ponctuel. Ce mode d'obtention a tendance à se généraliser, en effet en 1983-1984 le pourcentage de candidats ayant obtenu leurs unités par contrôle continu atteint 90,6 %.

Tableau 7**Mode d'obtention du C.A.P. en 1983 - 1984**

Unités obtenues par contrôle continu	Unités obtenues par contrôle ponctuel	D1 CC D2 à D6 CP	D1 CP D2 à D6 CC	TOTAL
90,6 %	5,5 %	2,4 %	1,4 %	100 %

Source : Ministère de l'Education - service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation - n° 85-31, 5 août 1985, p. 6.

La grande majorité des L.E.P. assurant des formations par unités capitalisables pratique le contrôle continu.

Le contrôle ponctuel (C.P.) survient dans trois cas différents :

- l'établissement et/ou l'Académie ont retenu ce type de contrôle,
- les stagiaires ont demandé ce mode de validation directe de leurs acquis,
- la réglementation le prévoit (ordonnance concernant les 16 - 18 ans).

Il existe différents rythmes de formation suivant les disponibilités des candidats : formation à temps plein, à temps partiel, mixte ou alternée.

Plus de la majorité des diplômés de l'année 1983-1984 ont suivi une formation à temps partiel :

Tableau 8

Type de formations

TOTAL	Temps plein	Temps partiel	Mixte	Formation alternée
100 %	30,7 %	59,3 %	2,2 %	7,8 %

Source : Ministère de l'Education - service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation - n° 85-31, 5 août 1985, p. 6.

§3 : Les modalités d'obtention du C.A.P. dans le système par unités capitalisables

Dans ce nouveau système, le cursus d'études comprend également trois années à l'issue desquelles le candidat qui a réussi toutes les unités obtient le diplôme national du C.A.P. sans avoir à passer un examen final. Mais l'organisation interne de ces trois années d'études diffère de celle du système traditionnel : il n'y a pas d'examen de fin d'année qui détermine le passage en année supérieure mais un certain nombre d'unités à totaliser. Celui qui n'a pas réussi toutes les unités d'une année les prépare à nouveau l'année suivante, mais il conserve toutes celles qu'il a obtenues ; en effet ces unités sont autonomes et il s'agit de totaliser l'ensemble de celles qui sont requises pour l'obtention du C.A.P., cela peut se faire en trois ans ou plus si nécessaire.

Avec ce mode d'évaluation, non seulement la pratique des impasses devient impossible, mais aussi le système propre à l'examen de compensation d'une note inférieure à la moyenne dans une matière par une note supérieure à la moyenne dans une autre matière n'est plus praticable puisqu'il faut obtenir de manière indépendante toutes les unités requises. La certification obtenue par les unités capitalisables offre donc plus que celle obtenue par l'examen traditionnel une garantie de maîtrise de l'ensemble du programme.

En outre, dans ce système on tient compte à la fois du niveau de départ de l'individu en formation (qui est mesuré à l'entrée en formation par un test) et des acquis au cours de la formation qui sont évalués indépendamment les uns des autres.

Le candidat accumule ainsi des attestations correspondant à ses acquis en vue de la constitution de son dossier de validation du C.A.P., c'est la fin du régime de l'examen final. Ce mode d'obtention du C.A.P. par unités capitalisables a été réglementé par un arrêté en date du 13 juin 1971 qui fixe les conditions de délivrance du C.A.P. par unités capitalisables pour les adultes. En résumant cet arrêté, le C.A.P. par unités capitalisables peut être délivré par dérogation aux dispositions de l'arrêté du 6 décembre 1971, aux

adultes qui fréquentent les centres dont la liste est fixée par le ministre de l'Education Nationale à l'exclusion des jeunes en situation scolaire et des apprentis sous contrat.

Ce diplôme est obtenu sous forme d'épreuves échelonnées permettant la vérification continue des connaissances et aptitudes acquises dans chacune des unités élémentaires définies pour chaque spécialité.

Pour chacune des unités élémentaires de formation, une attestation de capacité est délivrée.

L'ensemble des attestations de capacité requises pour une spécialité déterminée permet la délivrance du C.A.P. dans les mêmes conditions que pour les autres candidats du système traditionnel.

Le contenu de la formation a été défini en terme de capacités à acquérir : "Un référentiel, construit à partir des données fournies par le monde professionnel, définit les capacités qui doivent être celles du titulaire du diplôme"¹. Ces capacités à acquérir sont réparties dans différents "domaines" :

- Domaine technologique et professionnel (D 1)
 - Domaine mathématiques (D 2)
 - Domaine sciences (D 3)
 - Domaine français (D 4)
 - Domaine monde actuel (D 5)
- (connaissance du monde actuel)

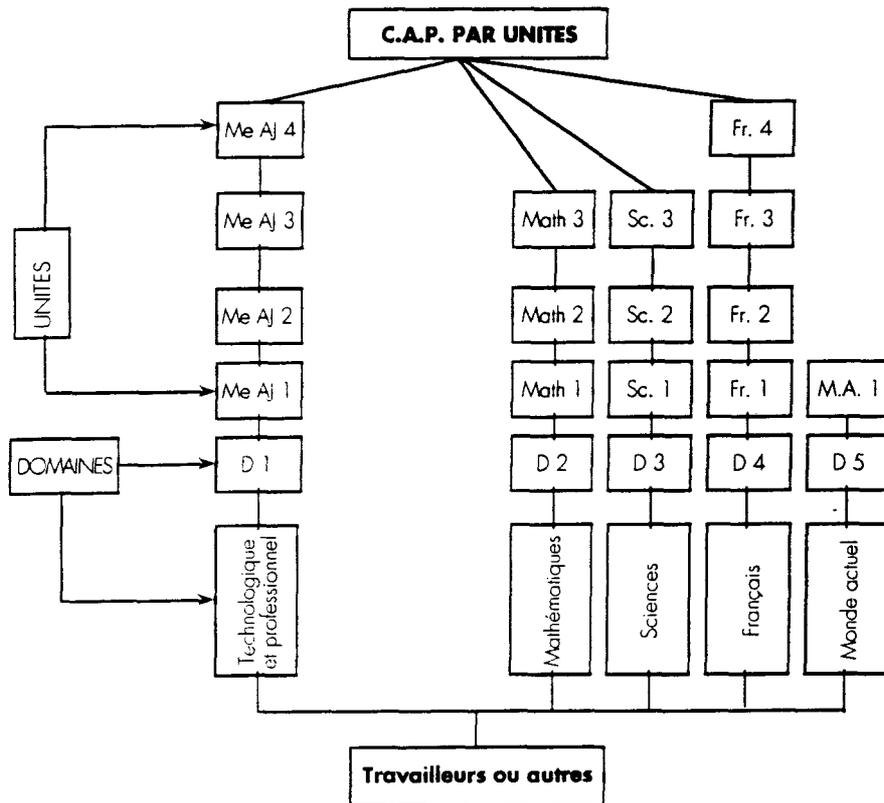
Chaque domaine comprend un ensemble d'unités de contrôle qui sont le plus souvent hiérarchisées les unes par rapport aux autres et qui correspondent à un découpage au

¹ Paule BOLO, Roland CHABANNES, Catherine CHRETIEN, "Le système des unités capitalisables", numéro spécial du *Courrier de l'A.D.E.P.*, 2ème trimestre 1984, Paris, p. 13.

niveau de l'ensemble des compétences propres au domaine, on parle d'unité de rang 1, 2, 3, 4 et 5.

Le schéma qui se trouve ci-dessous présente l'organisation de la préparation du C.A.P. par unités capitalisables avec les domaines et les unités pour la spécialité que nous étudions :

ORGANISATION DE LA PREPARATION DU C.A.P. PAR UNITES CAPITALISABLES EN AJUSTAGE



Source : Ministère de l'Education Nationale (Direction des Lycées), document réf. : 50-1011, mai 1982, p. 2.

Les unités encadrées en pointillés ne sont normalement pas requises pour le C.A.P. mis pour le B.E.P., cependant certains candidats au C.A.P. les préparent si, après l'évaluation de leurs acquis au moment de l'entrée en formation, ils ont intégré

directement une unité de rang 2, 3 ou même 4. Ces unités leur seront acquises lorsqu'ils voudront présenter le B.E.P. avec le même système d'unités capitalisables. L'itinéraire de formation est défini pour chaque adulte en fonction de ses acquis antérieurs ; ceux-ci sont évalués dans chaque domaine au moment de l'entrée en formation et constituent son point de départ. Quant au point d'arrivée, c'est le référentiel qui a été défini pour la formation choisie. Chaque individu a son propre itinéraire de formation, ce qui est rendu possible grâce à une fiche individuelle de contrôle qui permet de mettre en relation l'ensemble des capacités à acquérir pour la validation d'une unité et les tâches à réaliser pour mesurer les acquis.

Le contrôle continu est la principale modalité de validation des acquis d'un candidat, un contrôle ponctuel par épreuves étant aussi possible pour obtenir une unité ou l'ensemble des unités requises pour le diplôme.

Chaque apprenant a un dossier de formation qui contient l'ensemble des travaux proposés par le formateur et que celui-ci présente au Jury avec les différents dossiers de validation. Ces dossiers de validation contiennent "l'ensemble des pièces présentées au Jury pour chaque stagiaire :

- Une synthèse des acquis et une proposition de délivrance.
- La fiche ou l'ensemble des fiches de contrôle.
- Un certain nombre d'activités significatives des compétences mises en jeu, définies en terme d'objectifs opérationnalisés et ayant fait l'objet de mesures par rapport aux référentiels."¹

Il reflète donc les capacités acquises au cours de la formation et les mesures effectuées.

Il existe pour chaque spécialité un Jury habilité à délivrer toutes les unités intermédiaires et terminales qui constituent le diplôme. Pour le C.A.P., le nombre de sessions est fixé à deux par an (en général en février et en juin).

Les Jurys sont créés par arrêté préfectoral sur proposition du service des examens de l'inspection académique. Ces Jurys "participent à la définition des moyens et des

¹ Paule BOLO et *al*, *op. cit.*, p 112.

conditions de l'évaluation et valident les aptitudes acquises par les stagiaires dans l'ensemble des domaines constitutifs du diplôme"¹.

Les membres des Jurys constituent des commissions techniques permanentes, domaine par domaine ou en faisant des regroupements (dans les domaines généraux, on regroupe mathématiques et sciences, français et monde actuel ; dans les domaines professionnels on peut regrouper, par exemple, les métiers de la mécanique).

Ces commissions techniques doivent être approuvées par l'inspecteur d'académie après avis de l'inspection de l'enseignement technique. Leur rôle est à la fois un rôle technique de positionnement des acquis des formés et un rôle d'information des Jurys qui doivent valider ces acquis :

"La commission technique permanente procède avec les formateurs à un étalonnage des mesures des acquis par rapport aux référentiels et aux travaux des formés au cours d'une réunion préalable et des visites qu'ils peuvent effectuer dans le centre de formation.

Elle n'a pas comme fonction d'effectuer directement des mesures des acquis des stagiaires ni de contrôler le travail des formateurs, mais bien de prendre connaissance des conditions dans lesquelles s'effectue le contrôle continu en vue du positionnement individuel des formés qui demandent une validation"².

¹ Paul BOLO et *al*, *op. cit.*, p 121.

² Paule BOLO et *al*, *op. cit.*, p. 107.

§4 : Une évaluation continue, formative et sommative

a) Une évaluation continue

C'est une évaluation "qui se fait à chaque étape (ou au moins après chaque grande étape) du processus éducatif"¹.

On a constaté qu'avec ce mode d'évaluation les élèves sont plus motivés qu'avec l'examen terminal ; leur participation est plus grande, l'absentéisme est moindre ainsi que les départs en cours de scolarité.

Avec l'évaluation continue on peut éviter le climat d'appréhension et d'anxiété dû au phénomène de concentration des sessions d'examens où les différentes épreuves se succèdent pendant deux ou trois jours.

En outre, elle permet mieux de pratiquer une "pédagogie de la réussite".

Pour des jeunes que le système de l'examen traditionnel a mis en situation d'échec, elle peut être plus motivante : en leur faisant réussir quelque chose, on peut arriver à les faire sortir du cercle vicieux de l'échec qui entraîne l'échec. Une mini-réussite a un effet rassurant, leur redonne confiance en eux et en leurs possibilités d'apprendre et de valider leur apprentissage². Cependant, le risque auquel est exposé le dispositif de contrôle continu est qu'il ne s'accompagne pas de véritables projets pédagogiques et qu'il n'ait qu'un caractère de contrôle.

Il ne suffit donc pas à l'évaluation d'être continue, il faut encore qu'elle soit formative.

¹ Gaston MIALARET, *Lexique Education*, Paris, P.U.F., 1981, p. 85.

² Cf. Paule BOLO et *al*, "Le système des unités capitalisables", *Courrier de l'A.D.E.P.*, numéro spécial, 2ème trimestre 1984, p. 19 : "il (celui qui se forme) est valorisé par la reconnaissance de ses acquis et non sanctionné par la mise en évidence de ses manques. Ainsi, il se trouve soutenu dans sa progression".

b) Une évaluation formative

C'est une évaluation qui vise à situer l'apprenant en déterminant le chemin parcouru dans l'acquisition d'une compétence. Cela nécessite la définition préalable d'objectifs d'apprentissage, voire de micro-objectifs à atteindre.

Dans le système par unités capitalisables, les objectifs de formation sont analysés et situés par rapport au référentiel. Les critères de l'évaluation sont définis par rapport aux compétences requises pour l'attribution d'une unité et par rapport aux productions des autres formés (les critères sont les mêmes pour tout le monde). Pour G. DE LANDSHEERE, "l'évaluation formative consiste fondamentalement à déterminer pour chaque unité ou tâche d'apprentissage dans quelle mesure un élève est maître de la difficulté. Il s'agit donc d'une démarche diagnostique"¹.

Elle a pour but de "dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter"².

Elle constitue un feed-back pour le formateur et elle permet au formé de se situer dans son itinéraire d'apprentissage. Pour G. MIALARET également, l'évaluation formative a pour objet de "mettre en évidence les difficultés rencontrées par un sujet afin de déterminer les traitements pédagogiques qui lui permettront de progresser"³.

Un tel objectif n'est pas sans conséquences sur la façon d'enseigner : "il n'est plus possible d'appliquer indifféremment à tous une seule et même méthode pendant une même durée"⁴.

¹ Gilbert DE LANDSHEERE, *Evaluation continue et examens*, précis de docimologie, p. 226.

² *Ibid.*

³ Gaston MIALARET, *op. cit.*, p. 85.

⁴ Gilbert DE LANDSHEERE, *ibid.*

Les conséquences pratiques sur la conduite d'une classe ont été précisées par L. ALLAL¹ :

"Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques.

Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une "guidance" individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'un rattrapage a posteriori (...).

Dans la réalité de la pratique pédagogique, le maître sera souvent amené à élaborer des procédures d'évaluation formative qui combinent des modalités de type "évaluation ponctuelle, régulation rétroactive" avec des modalités de type "évaluation continue, régulation interactive" ...

Une évaluation formative va donc de pair avec un système d'enseignement souple, suffisamment différencié et centré sur l'apprenant pour repérer ses difficultés d'apprentissage et tâcher d'y remédier.

L'évaluation est individualisée et se fait par "une mesure des acquis à laquelle le formé est associé"².

¹ L. ALLAL, J. CARDINET, P. PERENOUD, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, 1979, pp 142-143, cité par G. DE LANDSHEERE, *op. cit.*, p. 227.

² Paule BOLO et al, *op. cit.*, p. 115.

c) Une évaluation sommative

"Alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage (...) l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout ..."1.

Pour G. MIALARET, "elle indique les résultats obtenus en fin d'apprentissage ou en fin de cycle d'études"2.

Le mode d'obtention des unités capitalisables est une évaluation sommative, bilan permettant de vérifier l'acquisition de l'ensemble des apprentissages prévus par le référentiel de l'unité capitalisable.

Pour Paule BOLO, Roland CHABANNES et Catherine CHRETIEN³ le mode de validation qui fonctionne dans le système des unités capitalisables est plus fiable que l'examen global en fin de formation tel qu'il se pratique dans le système traditionnel :

"Le mode de validation, dans le système des unités capitalisables est fondé sur la mesure des acquis et des capacités qui attestent que les objectifs décrits dans le référentiel sont atteints. Capacités et objectifs sont eux-mêmes le produit de l'analyse de l'aptitude globale qu'atteste le diplôme. Les mesures d'acquis s'effectuent domaine par domaine, ce qui ne permet pas les phénomènes de compensation.

Elles portent sur l'ensemble des savoirs et savoir-faire, ce qui supprime les hasards dus à la pratique des impasses".

Enfin, avec ce système d'évaluation sommative, on est toujours dans l'acquis dont le caractère positif est bien plus encourageant pour l'apprenant que le système de sanction que représente l'examen traditionnel.

¹ G. DE LANDSHEERE, *op. cit.*, p. 239.

² *Op. cit.*, p. 85.

³ In "Le système des unités capitalisables", *Courriers de l'A.D.E.P.*, numéro spécial, 2ème trimestre 1984, p. 19.

CHAPITRE 3 : LES DEMARCHES PEDAGOGIQUES

Dans une situation de formation où il s'agit de faire acquérir un savoir ou un savoir-faire à un groupe de personnes en formation, plusieurs types de démarches pédagogiques peuvent intervenir.

Marcel LESNE¹ dégage trois types théoriques de démarches pédagogiques qu'il appelle "modes de travail pédagogique" (M T P), "ces modes de travail pédagogique n'existent pas à l'état pur dans la réalité² mais constituent des instruments d'analyse des pratiques pédagogiques concrètes :

- Le premier mode de travail pédagogique (M T P 1) envisagé par Marcel LESNE est "de type transmissif, à orientation normative", c'est le mode d'enseignement traditionnel "par lequel se transmettent des savoirs, des valeurs ou des normes, des modes de pensée, de percevoir et d'agir, c'est-à-dire des biens culturels en même temps que l'organisation sociale correspondante"³.
- Le deuxième mode de travail pédagogique (M T P 2) est "de type incitatif, à orientation personnelle, opérant principalement au niveau des intentions, des motifs, des dispositions des individus et cherchant à développer un apprentissage personnel des savoirs"⁴.

¹ Marcel LESNE, *Travail pédagogique et formation d'adultes, éléments d'analyse*, Paris, P.U.F., 1977, p. 185 et *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984, p. 238.

² *Lire les pratiques de formation d'adultes*, p. 206.

^{3 4 5} *Ibid.*

- Le troisième (M T P 3) est "de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu considéré comme une médiation par laquelle va s'exercer l'acte de formation, comme point de départ et point d'arrivée de l'appropriation cognitive du réel"¹, ces trois M T P se distinguent par le type de relation entre le formateur et les formés, par le rapport au savoir et au pouvoir qui intervient dans cette relation et par la position des formés dans le processus de socialisation que constitue une situation pédagogique.

a) Le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative

Dans ce mode de travail pédagogique, le formateur apparaît comme le détenteur d'un savoir qu'il transmet au formé, leur relation est dissymétrique : Savoir chez le formateur, non-savoir chez les formés qui doivent ingurgiter les contenus transmis. C'est un processus d'inculcation où le formé est socialisé comme un objet de formation. Le formateur assume le pouvoir inhérent à son statut de détenteur du savoir - l'action formative est non seulement transmission d'un savoir mais aussi imposition d'un modèle d'organisation des connaissances. Cette pédagogie de modèles contraint l'apprenant à reproduire le modèle proposé. Les moyens pédagogiques utilisés dans ce M T P 1 sont les méthodes affirmatives, expositives ou démonstratives.

Les méthodes expositives consistent à exposer oralement un sujet en apportant toutes les informations, les données, le raisonnement et même le résultat. Le formateur explique, éventuellement écrit au tableau, pendant que les formés écoutent passivement ou notent ce qui est écrit au tableau.

Les matières ainsi enseignées sont des savoirs déjà constitués et articulés entre eux que les formés n'ont plus qu'à ingurgiter. Ils n'apprennent pas à étudier eux-mêmes un problème, à analyser une situation ; ils cherchent à mémoriser les informations transmises et à reproduire les modèles exposés.

¹ Ibid

Le formateur effectue des contrôles dont le but est de s'assurer que les informations ont été retenues et comprises ; les contrôles visent le plus souvent à évaluer l'écart au modèle.

Les méthodes démonstratives interviennent lorsque les explications seules s'avèrent insuffisantes, pour l'apprentissage d'un savoir-faire par exemple. Dans ce cas le formateur montre et explique simultanément, il exécute un travail devant les formés en attirant leur attention sur la manière de le faire, sur l'ordre d'exécution, le cas échéant, en numérotant chaque phase. Ensuite, individuellement, chaque individu en formation doit faire et refaire le même travail jusqu'à ce qu'il soit capable de le faire correctement, c'est-à-dire en reproduisant exactement les gestes montrés par le formateur. Celui-ci circule entre les formés, corrige les erreurs et s'assure que chacun a appris à faire le travail et a compris l'enchaînement des phases ; éventuellement il se fait expliquer chaque point-clé pour vérifier qu'il a été compris. Là encore, la personne en formation reproduit le modèle présenté par le formateur qui détient la forme optimale du savoir-faire.

Les méthodes interrogatives, voire des méthodes dites actives, peuvent, selon Marcel LESNE, servir ce mode de travail pédagogique (M T P 1) "lorsque l'objectif fixé est une situation d'arrivée jugée a priori comme satisfaisante"¹.

En effet, les méthodes interrogatives, d'après la description qu'en fait Pierre GOGUELIN² "consistent à substituer à l'exposé et/ou à la démonstration suivis de questions de contrôle, un ensemble de questions pour faire découvrir par l'élève le résultat que l'on désire faire mémoriser".

Dans la mesure où le contenu à transmettre est déterminé par avance, il s'agit toujours de la transmission de modèles qui caractérise le M T P 1.

¹ *Op. cit.*, p. 208.

² *La formation continue des adultes*, Paris, P.U.F., "Le Psychologue", 1983, p. 109.

b) Le mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (M T P 2)

Le trait dominant de ce mode de travail pédagogique est de rendre la personne en formation "sujet de sa propre formation"¹ : il s'agit d'une pédagogie non plus centrée sur l'objet de l'apprentissage mais sur l'apprenant en tant que sujet de son propre apprentissage. L'objectif de ce mode de travail est d'autonomiser la personne en formation et de la rendre capable d'un comportement autodidactique. Dans ce but, l'action des formateurs vise à susciter des motivations, à faire surgir des besoins, "à développer chez les personnes en formation, non seulement des capacités d'initiative dans l'univers de la connaissance, mais aussi dans le domaine de la gestion de leur propre formation et dans l'analyse de leurs propres conduites"². Il ne s'agit plus, comme dans le mode de travail pédagogique 1 (M T P 1), de transmettre un savoir établi mais de susciter des motivations et des attitudes de savoir-s'informer, de savoir-acquérir. Dans le M T P 2, le formateur est surtout un animateur de groupe, il est toujours une source possible d'information pour les personnes en formation, mais il ne l'est plus de façon aussi exclusive.

En outre, le travail en groupe permet une formation mutuelle des membres du groupe et l'acquisition de savoirs et de comportements tels que savoir s'exprimer, savoir se faire comprendre, savoir demander une information, savoir communiquer, etc ...

Selon Michel LESNE, ce M T P 2 opère "une socialisation" des personnes par l'intermédiaire du groupe en formation qui utilise les savoirs et les relations de groupe ; ce type de travail en groupe peut apparaître alors comme "une simulation de la socialisation spontanée qui s'exerce quotidiennement dans le cadre des rapports sociaux réel"³.

¹ Cf. Marcel LESNE, *op. cit.*, p. 209.

² *Ibid.*, p. 210.

³ *Ibid.*, p. 212.

c) Le mode de travail pédagogique de type appropriatif basé sur l'insertion sociale (M T P 3)

Dans ce mode de travail pédagogique, l'acte de formation intègre les situations réelles de la vie quotidienne avec les dimensions sociales des relations entre les personnes. Cette insertion sociale réelle définit le champ pédagogique qui embrasse les rôles réels et les tâches concrètes que les personnes en formation ont dans leur travail.

Il s'agit, selon Michel LESNE, d'une "appropriation du réel par la connaissance"¹ ; l'articulation constante entre les situations réelles et la situation pédagogique permet une appropriation cognitive du réel par un système de relais entre théorie et pratique, entre connaissance et action :

"Les personnes en formation considérées ici surtout comme des agents sociaux, mettent en oeuvre dans leurs activités réelles, le nouveau cadre théorique qui leur est proposé en rupture avec leur système antérieur de représentation ; leur pratique quotidienne permet de vérifier ou de rectifier ou de développer la théorisation acquise et d'en faire la critique continue ; en même temps, la théorie leur permet de systématiser, de rectifier ou de guider cette pratique"².

Quant à l'individu en formation, dans ce M T P 3, il est agent de sa formation en même temps qu'il agit socialement.

Dans le champ de la formation d'adultes, il existe peu de démarches concrètes où ce mode de travail pédagogique soit dominant, il intervient parfois dans des démarches où prédomine le second³.

Nous avons longuement rendu compte du modèle pédagogique de Marcel LESNE car il propose une grille de lecture des pratiques pédagogiques qui permet de les situer par

¹ *Ibid.*, p. 214.

² *Ibid.*, p. 215.

³ Cf. Michel LESNE, *op. cit.*, p. 219.

rapport à leur fonction sociale ; on a vu que les trois M T P se distinguent par la position de l'individu en formation (objet / sujet / agent), par le rapport au savoir et au pouvoir et par la position du formateur.

Contrairement aux simples descriptions de méthodes pédagogiques¹, le modèle de Marcel LESNE fournit un instrument d'analyse des pratiques pédagogiques ; et c'est à cela qu'il nous servira pour confronter les deux systèmes de préparation des Certificats d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.) de mécanique (système traditionnel et système par unités capitalisables).

En effet ce modèle nous semble pertinent pour un tel propos en dépit des critiques que lui adresse Marie-Noël BEAUCHESNE.

Ces critiques concernent d'une part les présupposés de la théorie de Marcel LESNE : Les présupposés épistémologiques, les présupposés psychopédagogiques, notamment la dichotomie rationalité - représentation, l'évacuation de l'imaginaire et l'absence d'articulation d'une psychogenèse et d'une sociogenèse².

Marie-Noël BEAUCHESNE critique d'autre part ce qu'elle appelle "l'incertitude de la dialectique" et même si nous pouvons la suivre dans certains exemples qu'elle en donne comme la réduction opérée par Marcel LESNE des apports de la psychosociologie (réduction abusive selon Marie-Noël BEAUCHESNE), ses critiques ne nous paraissent pas remettre en question fondamentalement la pertinence de l'instrument d'analyse fourni

¹ Cf. par exemple l'ouvrage de Pierre GOGUELIN déjà cité : *La formation continue des adultes*, Paris, P.U.F., 1983, qui décrit les différentes méthodes pédagogiques : méthodes affirmatives (expositives et démonstratives), méthodes interrogatives et méthodes actives.

² Cf. Marie-Noël BEAUCHESNE, "La formation : conditionnement ou appropriation ?", Institut de Sociologie Psychosociologie, Editions de l'Université de Bruxelles, pp 53-58.

par Marcel LESNE, c'est pourquoi nous le conserverons¹. En effet, le propos de Marcel LESNE est sociologique et il analyse la fonction sociale de la formation. Il semble exagéré de lui reprocher de négliger les apports d'autres disciplines étrangères à son champ de recherche.

Il est à noter que l'auteur de ces critiques, Marie-Noël BEAUCHESNE, reprend explicitement le modèle de Marcel LESNE pour analyser une formation aux conditions de travail (cf. op. cit., chapitre III).

Par rapport à notre objectif qui est, dans cette partie, de comparer deux systèmes de formation du point de vue pédagogique, les critiques formulées par Marie-Noël BEAUCHESNE ne nous semblent pas rédhibitoires. Nous les avons mentionnées suivant les conseils du Professeur Paul DEMUNTER qui nous a signalé l'existence de l'ouvrage de Marie-Noël BEAUCHESNE.

Ensuite nous avons écrit au Professeur Marcel LESNE pour lui demander ce qu'il pensait des critiques de Marie-Noël BEAUCHESNE, voici sa réponse² :

En ce qui concerne les critiques formulées par BEAUCHESNE. La critique est toujours souhaitable surtout lorsqu'elle est constructive et provoque un dépassement théorique. C'est par rapport à ces derniers traits que je me situe pour répondre à votre demande.

Dans ce livre mon point de vue est sociologique et centré sur la fonction sociale de la formation sous un triple aspect de reproduction sociale, d'adaptation sociale, de production (de reproduction) sociale. Ce choix, nécessaire dans toute démarche scientifique, est clairement exprimé. Peut-on dès lors reprocher à l'auteur de ce choix de négliger les apports de la psychosociologie, de l'épistémologie, de la psychologie etc. qui relèvent d'autres méthodes de travail, d'autres champs de recherche, d'autres points de vue scientifiques, d'autres recherches ? si, en vue de l'action pédagogique ou de la

¹ Nous n'entrons pas ici dans une discussion détaillée des arguments de Marie-Noël BEAUCHESNE parce que cela nous entraînerait dans des digressions philosophiques trop éloignées de notre sujet.

² Lettre de Marcel LESNE du 12 mai 1990.

connaissance plus complète du réel, la formation peut puiser dans les résultats ou les hypothèses des Sciences de l'homme, la sociologie doit rester fidèle à la spécificité des méthodes et du domaine de sa discipline.

La méthode employée est de type "idéal typique" selon le sens que lui a donné le sociologue Max WEBER. Des éléments significatifs d'un objet réel et concret (que toutes les sciences de l'homme réunies ne pourraient cerner totalement tant le réel est complexe) sont prélevés en vue de construire un objet qui n'existe pas réellement mais qui, appliqué sur le réel concret, permet non pas de l'expliquer mais de le lire, de le comprendre - comme un outil construit.

Cet outil n'est pas description mais aide à mieux voir ce que l'on a retenu de voir par hypothèse. Ce prélèvement d'éléments a été opéré non pas de façon subjective et sauvage mais selon deux critères nettement posés et explicités (le rapport au savoir et celui au pouvoir, chacun d'eux pouvant se manifester selon trois formes possibles reliées au tripe aspect que peut revêtir, à nos yeux, la fonction sociale de la formation. Ces critères sont appliqués, non pas sur des résultats scientifiques, mais sur des manières de faire de la formation telles qu'elles sont relatées ou utilisées. Ces manières de faire sont des constructions en vue de l'action ; elles sont socialement nommées et désignées (traditionnelles audiovisuelles, etc.). Parfois avec l'attribut d'un qualificatif scientifique (psychosociologique, sociopédagogique, psychopédagogique, etc. (...)) qui ne la définit pas (...) mais lui confère un statut dans le marché ou l'idéologie de la formation. Dans ce cas, prélever des éléments, jugés significatifs par rapport au projet d'investigation, dans des formalisations habituelles et acceptées¹, c'est s'exposer à des critiques relevant soit du sens commun, soit à partir d'autres champs disciplinaires, soit à partir de conceptions de l'homme, de la société ou de la formation - mais ne pouvant remettre en cause un objet théorique dans sa totalité car construit selon d'autres critères.

¹ Et formalisées en vue d'une action.

La liste des critiques de BEAUCHESNE par leur nombre et leur nature de présupposés, telles que vous les rassemblez dans votre page 46 paraît impressionnante. Beaucoup tombent d'elles-mêmes car elles se situent hors des choix initiaux qui, eux, auraient pu faire l'objet d'une critique constructive et offrir une possibilité de dépassement.

D'autres procèdent du caractère polysémique de certains concepts utilisés, d'une interprétation de certaines notions trop brièvement exposées (par exemple laissant croire à une dichotomie rationalité - représentation dans la notion de représentation que j'ai utilisée). D'autres rejettent des éléments théoriques empruntés à des théorisations refusées pour d'autres raisons théoriques.

D'autres relèvent de présupposés, voire de procès d'intention (lorsqu'il s'agit du MTP2 et de la psychosociologie par exemple) ..."

CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE COMPARATIVE

§1 : De la centration sur le programme à la centration sur l'apprenant

Dans le système traditionnel, le processus pédagogique était déterminé par le programme : la durée de l'apprentissage était donc limitée, découpée en tranches, en fonction d'un contenu à faire acquérir, fixé par une instance extérieure au groupe d'apprenants - ceux qui pouvaient s'adapter à ce rythme réussissaient, les autres étant laissés pour compte.

Dans le système par unités capitalisables, on a voulu éviter qu'il y ait des laissés pour compte. Cela impliquait de centrer le processus d'apprentissage non plus sur le programme à terminer dans un temps donné mais sur l'apprenant lui-même, en lui laissant le temps nécessaire à son propre apprentissage.

Ainsi la notion de centration sur l'apprenant est apparue comme fondatrice aux promoteurs du système par unités capitalisables qui en ont tiré les conséquences qui s'imposaient concernant la durée d'apprentissage : "Depuis le démarrage des unités capitalisables, il est dit que la durée de chacune des unités n'est pas fixée mais est fonction du temps que mettent les auditeurs à maîtriser les capacités requises.

Les unités sont dites "à rythme variable" (le principe apparaissait à tel point comme clé dans les unités capitalisables qu'il y eut de fortes résistances à définir des fourchettes de temps pour l'acquisition des unités) ..."¹.

¹ Compte rendu du séminaire des responsables académiques unités capitalisables des 25 et 26 octobre 1977 - 1978 A.D.E.P. cité par Paule BOLO, Roland CHABANNES et Catherine CHRETIEN, le système des unités capitalisables, numéro spécial du *Courrier de l'A.D.E.P.*, 2ème trimestre 1984, pp 79-80.

§2 : Une formation à la fois individualisée et en groupe

Pour atteindre cet objectif de respect des rythmes variables d'acquisition des apprenants, il a fallu concevoir un mode d'organisation qui rende possible à la fois une formation assez individualisée et un fonctionnement en groupe.

Pour chaque apprenant le rythme d'acquisition varie en fonction de sa personnalité, de ses acquis antérieurs, de ses habitudes d'apprentissage et de tous les facteurs liés à sa vie professionnelle et sociale. Mettre en place une stratégie de formation fondée sur l'individualisation pose des problèmes de gestion pédagogique d'itinéraires individuels : "l'hétérogénéité et le petit nombre de formés posent le problème de l'organisation des groupes. Ceux-ci seront hétérogènes par définition et ouverts : ils ne pourront donc pas être construits autour de la notion de niveau. Ils deviennent un lieu de regroupement presque accidentel d'itinéraires différents. Ce qui pose un double problème :

- a) Le formateur devient un "homme-ressources" qui fait des apports presque individualisés et de type non didactique. Il faudrait alors qu'il puisse lui-même avoir à sa disposition un mini centre de ressources permanent répondant immédiatement à sa demande. Ce centre serait organisé par l'équipe éducative et alimenté par l'équipe pédagogique.
- b) Le "groupe ne doit pas perdre sa dimension sociale. Il faut trouver un moyen de régler le problème de l'individualisation de la formation sans que la promotion collective et la vie de groupe soient rendues impossibles"¹. Ne pas perdre de vue la dimension du groupe est d'autant plus important qu'on sait son action formatrice ; l'hétérogénéité du groupe n'est d'ailleurs pas un obstacle, au contraire selon LESNE, "les dissymétries d'information et de

¹ *Ibid*, p. 78.

Cf. sur ce point La pédagogie des unités capitalisables : difficultés et perspectives de l'individualisation, atelier inter-académique unités capitalisables, 1978 - A.D.E.P.

savoir favorisent l'auto-formation du groupe par la coformation et la formation mutuelle"¹.

Dans cette perspective, le formateur n'est plus essentiellement le détenteur d'un savoir qu'il expose comme c'est le cas dans le système traditionnel ; le considérer désormais comme un "homme-ressources" est l'aboutissement logique d'une évolution en pédagogie marquée par le développement des méthodes actives et la notion de centration sur l'apprenant. Le rôle du formateur est de guider l'apprenant, de l'aider à choisir et à exploiter les outils de formation appropriés à son cas.

§3 : L'autonomisation de l'apprenant

Dans le système par unités capitalisables, l'objectif est de rendre l'apprenant autonome et de le rendre capable de gérer sa propre formation, on est dans la logique du M.T.P.2, de la personne "sujet de sa formation".

En effet, selon Paule BOLO et al.², l'apprenant "gère son itinéraire de formation" : "en fonction de son engagement dans la formation et de ses contraintes tant personnelles que professionnelles, il détermine les domaines sur lesquels il va faire porter son effort. Il connaît les objectifs et les capacités analysées dans le référentiel. Ainsi, il garde la maîtrise de sa progression".

Le formateur se concerta avec l'apprenant pour déterminer l'ordre et les modalités des acquisitions, pour choisir les activités d'apprentissage et les outils pédagogiques, il intervient à la demande de l'apprenant lorsque celui-ci a besoin d'un complément d'information ou d'explication.

Dans le système par unités capitalisables, ce sont donc les méthodes actives qui se sont imposées comme étant les seules cohérentes avec les objectifs d'autonomisation de

¹ Marcel LESNE, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, p. 210.

² Le système des unités capitalisables, numéro spécial du *Courrier de l'A.D.E.P.*, 2ème trimestre 1984, p. 18.

l'apprenant. Une enquête sur le terrain réalisée par Marie-Madeleine CHAILLOU en 1976¹ montre l'intégration de ces méthodes par les D.A.F.C.O. de Reims ou de Lille par exemple :

A Reims, la pratique des professeurs de mathématiques consiste à "habituer les gens à résoudre des problèmes en élaborant eux-mêmes l'énoncé"².

A Lille, on utilise des situations concrètes empruntées à la vie quotidienne.

Daniel GUIOT, conseiller en formation continue et chef de projet unités capitalisables à la D.A.F.C.O. de Reims, travaille à la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation qui mettent en oeuvre les capacités de transfert à d'autres situations.

M. VILLIERES, professeur coordonnateur en électricité au lycée technique François BAZIN (Greta des Ardennes) précise l'évolution pédagogique entraînée par le système des unités capitalisables :

"Dans l'enseignement technologique, on a toujours été contraints de faire une synthèse de matières et des allers et retours théorie-pratique. La structure unités capitalisables modifie notre pratique en ce sens qu'elle nous oblige à préciser les sous-objectifs de notre enseignement en termes de capacités et à développer le degré d'autonomie de l'adulte à chaque étape. Grâce à la division en unités globales, on n'est plus obligé d'effectuer une série d'exercices sans lien pour suivre un programme mais on peut réaliser et ce, dès le tout départ de la formation, une opération d'ensemble (exemple - l'électrification d'une maison) ..."3.

¹ Cf. *Objectif formation*, n° 11, mars 1976 - A.F.P.A., A.D.E.P. - documentation.

² *Ibid.*, p. 40.

³ *Ibid.*, p. 40.

§4 : Conclusions

Une telle pratique pédagogique où l'apprenant est confronté directement avec la globalité d'un problème et avec une situation authentique d'expérience est à la fois plus stimulante pour lui et bien plus formatrice : il apprend mieux et retient mieux ce qu'il a appris de manière autonome et par sa propre activité que ce qu'il a dû ingurgiter passivement en vue d'un examen.

En outre, pour les matières générales, l'examen constitue davantage un contrôle de rétention de connaissances que la mesure d'un apprentissage. D'après les observations faites en docimologie¹, on sait que les connaissances acquises pour l'examen s'oublient assez facilement. Alors que celles acquises dans le cadre d'un mode de travail pédagogique comme celui qui vient d'être décrit² sont mieux mémorisées³.

La formation par unités capitalisables constitue donc un système plus formateur pour l'apprenant car on a favorisé son autonomisation en développant chez lui des capacités d'analyse et de transfert de situations ; par ailleurs, on a vu que le référentiel était défini en accord avec la profession concernée : l'intervention des commissions professionnelles consultatives confère à la formation un caractère plus opérationnel. Le système par unités capitalisables offre donc une préparation plus directe à la pratique professionnelle. En ce sens il peut apparaître comme système de formation plus qualifiant que le système traditionnel.

Néanmoins, comme la notion de qualification professionnelle est très problématique, l'analyse des différentes approches qui en ont été faites permettra de la définir et de dégager des critères de qualification.

¹ Cf. supra, chapitre 1, §2, p.23

² Cf. supra, pp 56-59

³ Cf. P. GOGUELIN, *La formation continue des adultes*, P.U.F., "Le psychologue", 1983, p. 115 : "La mémorisation est facilitée par l'activité et la découverte personnelle".

DEUXIEME PARTIE

DEUXIEME PARTIE

**LA QUALIFICATION PROFESSIONNELLE :
UNE NOTION CONTROVERSEE**

La notion de qualification professionnelle se situe au coeur même de cette recherche et il faut tenter de la définir afin d'être en mesure de comparer des modes de formation en tant que qualifiants. Bien des choses ont déjà été écrites au sujet de la qualification et qui ont fait l'objet de prises de position contradictoires et de débats sans fin. Cette notion fait problème car elle recouvre en fait plusieurs réalités différentes : la qualification personnelle de l'individu qui englobe toutes ses compétences, savoirs et savoir-faire ; la qualification requise par le poste de travail auquel il est affecté ; la qualification qui lui est officiellement reconnue par son employeur avec sa classification et la rémunération correspondante. Les chercheurs qui se sont penchés sur cette question de la qualification peuvent se répartir en différents courants :

- 1 - L'étude des classifications opérées par les conventions collectives (GUINOT).
- 2 - La définition de la qualification par les exigences du poste de travail et par le niveau de participation technique (TOURAINÉ).
- 3 - L'analyse des tâches en vue de la détermination des salaires (SOUMAGNAC ; le *Job Rating System*).
- 4 - La critique marxiste (NAVILLE ; M. DADOY ; BRAVERMAN ; FREYSSENET ; DUBAR).
- 5 - Les nouvelles approches (J.C. RABIER).

Nous ne nous intéressons qu'à certains aspects de leur théorie. Notre analyse n'a pas pour but la qualification en soi.

Elle n'a de sens que rattachée à notre hypothèse centrale. Et donc elle est inséparable de la recherche des moyens concrets qui nous permettront de mesurer la qualification. C'est cela qui constitue l'axe central de notre recherche.

CHAPITRE 1 : LES CLASSIFICATIONS OPEREES PAR LES CONVENTIONS COLLECTIVES

§1 : Jean-Pierre GUINOT : la différenciation entre manoeuvre, ouvrier spécialisé et ouvrier qualifié d'après les conventions collectives

En 1944, le Professeur Jean-Pierre GUINOT a fait une recherche sur la formation professionnelle et les travailleurs qualifiés en France dans le cadre d'une analyse historique et critique sur la situation des classes ouvrières depuis la Révolution française jusqu'au XXème siècle, il a recherché les causes de la crise de la main-d'oeuvre qualifiée dont a souffert et dont souffrait encore à l'époque (en 1944) la France.

Dans ses analyses il a pu constater un réel affaiblissement de la "qualification" de la main-d'oeuvre. Il a précisé les raisons de cette situation : "les patrons ne veulent pas se donner le souci de former des ouvriers qualifiés et n'ont pas l'outillage, et les moniteurs nécessaires à cette formation. Ils réclament une main-d'oeuvre qualifiée qu'ils payent plus ou moins bien, mais ne veulent pas former"¹.

Nous n'avons pas l'intention de reprendre ici l'ensemble des analyses historiques et critiques du Professeur Jean-Pierre GUINOT, mais ce qui nous intéresse c'est de voir comment il différencie un ouvrier qualifié d'un spécialiste et d'un manoeuvre. Sur ce point, nous constatons que, dans son chapitre intitulé "l'apprentissage et les conventions collectives"², quelques définitions apparaissent par la voie des conventions collectives qui déterminent la fonction des individus ; ainsi les manoeuvres ordinaires : "tous les ouvriers assurant des travaux qui peuvent être effectués indistinctement par tout adulte de

¹ Jean-Pierre GUINOT, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, Editions Domat-Montchrestien, 1944, p. 267.

² *Op. cit.*, pp 223-225.

constitution moyenne, sans condition de préparation"¹. Aux termes d'autres conventions, le manoeuvre était "un homme n'ayant pas de métier et occupé à des travaux divers de nettoyage, manutention et corvées diverses"².

Au-dessus de cette catégorie, se trouvaient les ouvriers spécialistes qui ne peuvent accomplir les travaux des ouvriers qualifiés mais ont néanmoins des connaissances pratiques de la profession. Voici comment la convention des industries métallurgiques, mécaniques et connexes de la région parisienne³ définissait l'ouvrier spécialisé :

"Un ouvrier exécutant sur des machines-outils, au montage, à la chaîne, au four, etc ..., des opérations qui ne nécessitent pas la connaissance d'un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un C.A.P."⁴.

Cette définition établissait qu'il s'agissait d'ouvriers qui, n'étant pas qualifiés, ne possédaient pas une formation professionnelle complète et pouvaient être affectés seulement à certains travaux spécialisés. Ils n'auraient pu exécuter sans nouvel apprentissage n'importe quel travail de leur profession, ce qui rendait leur reclassement beaucoup plus difficile.

Au contraire, l'ouvrier qualifié était, aux termes de nombreuses conventions collectives : "Un ouvrier possédant un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un C.A.P. et ayant satisfait à l'examen professionnel d'usage"⁵. Cette définition quelque peu

¹ Convention collective de travail des industries métallurgiques de l'arrondissement d'Amiens étendue par arrêté du 10 janvier 1938 (J.O. du 20 janvier 1938, art. 17).

² Convention collective de travail des industries métallurgiques du département d'Indre-et-Loire étendue par arrêté du 30 décembre 1937 (J.O. du 13 janvier 1938, art. 18).

³ Convention collective signée le 12 juin 1936.

⁴ Cf. Jean-Pierre GUINOT, *op. cit.*, p. 224.

⁵ Convention collective de travail des industries , mécaniques et connexes de la région parisienne.

imprécise était mieux expliquée dans la convention collective de la métallurgie de la région de Nantes. Cette convention spécifiait que "l'ouvrier professionnel doit avoir des connaissances générales théoriques et techniques et une pratique approfondie de son métier. Il exerce un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un C.A.P., il doit avoir les connaissances d'ensemble prévues aux programmes correspondants. Il doit pouvoir satisfaire à l'essai professionnel d'usage et doit, en particulier, être capable d'exécuter sans nouvel apprentissage, tous les travaux de sa profession"¹.

Le professeur Jean-Pierre GUINOT a donc eu recours aux définitions des conventions collectives pour différencier les trois fonctions : manoeuvre, ouvrier spécialisé et ouvrier qualifié. Il constatait aussi en le déplorant que, dans la pratique, ces différences de qualifications ne correspondaient pas à des différences de salaires susceptibles d'inciter les gens à acquérir une formation qualifiante.

§2 : La reconnaissance de la qualification dans les classifications issues des conventions collectives

Une étude sur la reconnaissance de la qualification acquise dans la négociation collective² fait apparaître trois types de conventions :

Les conventions dans lesquelles le diplôme ne confère pas de droits

Dans ces classifications la définition des emplois ne s'appuie pas sur la formation préalable mais sur les tâches à accomplir (même si ces tâches peuvent parfois nécessiter une formation correspondant à un niveau scolaire ou à une expérience professionnelle),

¹ Cf. Jean-Pierre GUINOT, *op. cit.*, p. 224.

² Cf. Marie-Laure MORIN, "La reconnaissance de la qualification acquise au cours d'un stage 16-18 ans, dans les conventions collectives", *in Actualité de la formation permanente*, n° 65, 1983, pp 51-56, Centre Info où elle fait une typologie des clauses des conventions collectives.

c'est le cas des conventions collectives des transports routiers, de l'ameublement, des industries alimentaires, de l'édition, de l'habillement, du notariat.

On trouve aussi, dans cette catégorie, les classifications qui définissent les niveaux des emplois par un certain nombre de critères comme : le degré d'autonomie et de responsabilité, la complexité de la tâche et le niveau de connaissance. C'est le cas des conventions collectives de l'industrie du pétrole et de l'industrie textile.

Les conventions fixant des seuils d'accueil en fonction du diplôme

Dans ces conventions, les clauses fixent des seuils d'accueil qui garantissent que le salarié qui est titulaire d'un diplôme bénéficiera d'un coefficient minimum. Ainsi, le salarié a l'assurance d'être classé à un certain niveau de qualification. C'est le cas des accords de classification de la métallurgie, du ciment, de la chimie où le seuil d'accueil est le plus souvent le C.A.P.

Néanmoins l'obtention de cette classification minimale peut être liée à certaines conditions.

Par exemple dans l'accord national de la classification dans la métallurgie (du 21 juillet 1975), le seuil d'accueil est ainsi défini :

"Le titulaire d'un des diplômes professionnels visés par l'annexe 1 doit accéder aux fonctions disponibles auxquelles les connaissances sanctionnées par ce diplôme le destinent à la condition qu'à l'issue d'une période d'adaptation, il ait fait la preuve de ses capacités à cet effet"¹.

Cela signifie que le diplôme ne permet de revendiquer le niveau de classification correspondant à ce niveau et s'il en a les capacités effectives. Dans ce cas, le seuil d'accueil en principe lié au diplôme est finalement accordé en fonction de la fonction occupée. Par contre dans les conventions de la chimie et de l'industrie du ciment, le seuil

¹ Cité par Marie-Laure MORIN, *op. cit.*, p. 55.

d'accueil est bien en fonction du diplôme et n'est pas lié à la fonction occupée. Dans ces deux conventions collectives, le premier diplôme reconnu est le C.A.P.

Les conventions fixant un seuil d'accueil au-dessous du C.A.P.

C'est le cas, par exemple, de la convention du commerce et de la réparation de l'automobile, du cycle et du motocycle qui mentionne le niveau V bis de l'Education Nationale ou une formation équivalente. Ce sont les conventions où il est le plus facile de faire reconnaître les qualifications acquises en formation alternée.

En l'absence de seuils d'accueil ou de modalités spécifiques, c'est toujours l'emploi occupé qui détermine le coefficient et donc la qualification avec la possibilité de postuler à un autre emploi en fonction de nouveaux acquis. Ainsi, l'accord national du 22 janvier 1985 sur les objectifs et les moyens de la formation dans la métallurgie précise :

"Si un salarié de l'entreprise suit, de son propre fait, un stage de promotion professionnelle, soit inclus dans le plan de formation de son entreprise avec l'accord de celle-ci, soit dans le cadre d'un congé individuel de formation, l'entreprise pourra préciser à la demande de l'intéressé assisté, s'il le désire, d'un délégué du personnel, les possibilités d'existence, à l'intérieur de l'entreprise, de postes requérant les qualifications acquises au cours du stage.

En tout état de cause et sous réserve que son contrat de travail soit toujours en vigueur, l'entreprise réintégrera l'intéressé au retour de son stage dans sa fonction précédente ou dans un poste disponible dans l'entreprise, d'un niveau et d'un échelon de classification au moins égaux à ceux de la fonction qu'il occupait à son départ en formation.

L'entreprise fera alors, avec l'intéressé, le bilan de sa formation. Si l'intéressé a suivi le stage avec assiduité et a satisfait aux épreuves éventuellement prévues à l'issue du stage, l'entreprise s'engage, en cas de disponibilité dans l'entreprise d'un poste correspondant aux nouvelles qualifications de l'intéressé, à examiner en priorité sa candidature".

**CHAPITRE 2 : LA DEFINITION DE LA QUALIFICATION PAR LES
EXIGENCES DU POSTE DE TRAVAIL ET PAR LE
NIVEAU DE PARTICIPATION TECHNIQUE**

Pour le sociologue Alain TOURAINE¹ il ne convient pas de définir la qualification comme elle l'a souvent été par référence à la formation professionnelle ; il propose de la définir par l'évaluation des tâches, le niveau de participation technique et aussi par référence à la forme d'organisation du travail.

- L'évaluation des tâches

Selon A. TOURAINE, "il serait plus logique de définir le niveau de qualification directement par les exigences du poste de travail, par la nature des opérations demandées à l'ouvrier"². Ce qui suppose "qu'un niveau de qualification ne peut être défini dans son unité que par la situation qu'occupe un poste de travail dans l'ensemble de la production"³.

- Le niveau de participation technique

"Dans le système technique de travail (...), on ne peut partir du travail ouvrier lui-même. La production est le fruit d'une réunion de travaux qui demandent un ensemble de connaissances techniques. Le niveau professionnel d'un ouvrier se définit donc nécessairement par la part qu'il peut prendre à la connaissance technique, que les techniciens et les ingénieurs possèdent à un niveau plus élevé"⁴.

¹ A. TOURAINE, "La civilisation industrielle", in *Histoire générale du travail*, publiée sous la direction de Louis-Henri PARIAS, tome IV, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1964, pp 28-31.

² *Op. cit.*, p. 28.

³ *Op. cit.*, p. 28.

⁴ *Op. cit.*, p. 29.

Ainsi l'ouvrier qui fait fonctionner des machines "ne peut être considéré comme qualifié que s'il est capable d'interpréter les signaux observés (...), dans la mesure où il sait décoder les messages qu'il reçoit"¹.

La qualification étant une capacité de compréhension du processus de production sur le plan technique, elle est donc liée aux formes d'organisation du travail.

- Qualifications et formes d'organisation

"... Dans le système technique de travail, qui repose sur l'organisation relativement stable d'installations techniques complexes, il est possible de répartir de manière variable les fonctions, de modifier le circuit des informations et l'importance relative de chacun des relais. On peut préférer une centralisation absolue ou une décentralisation relative des décisions ; le niveau de qualification des postes dépend de la manière dont le système de travail se gère ou est géré"².

Cette conception de la qualification entraîne un type de formation qui permettrait à l'ouvrier d'effectuer "tous les travaux d'un certain type". "Le système technique de travail impose une formation polyvalente, d'un type nouveau, non plus organisée autour d'un métier mais autour de la connaissance technique en général" ...³.

¹ *Op. cit.*, p. 29.

² *Op. cit.*, p. 29.

³ *Op. cit.*, p. 30.

**CHAPITRE 3 : L'ANALYSE DES TACHES EN VUE DE LA
DETERMINATION DES SALAIRES**

§1 : SOUMAGNAC

En 1946 paraît sous l'égide de l'Association française pour l'accroissement de la productivité, une étude de M. R. SOUMAGNAC intitulée la qualification du travail (rapport de la première mission des organisateurs - conseils aux U.S.A.). Celui-ci précise d'emblée que la détermination des qualifications a pour but de permettre à l'entreprise d'établir un plan de gestion des salaires :

"Les qualifications" se proposent essentiellement de déterminer la valeur relative de chaque tâche dans une entreprise et la fixation d'un juste salaire pour cette tâche. Précisons bien qu'il s'agit de la détermination de la valeur de la tâche et non du mérite de l'ouvrier qui la fait : c'est une autre question"¹.

Dans cette optique, l'étude des qualifications consiste à recenser les dons et le savoir réellement utilisés pour l'exécution de la tâche étudiée. Il s'agit de définir :

- " - ce que l'employé doit faire ;
- quelle sorte de personne il doit être pour cela ;
- combien il devra être payé ;
- à quels postes il pourra être affecté, transféré ou promu ;
- que doit être sa formation pour qu'il puisse accomplir convenablement le travail considéré, tant en qualité qu'en quantité"².

¹ et ² M. SOUMAGNAC, *Méthodes et productivité, la qualification du travail*. Rapport de la première mission des organisateurs - conseils aux U.S.A., édité sous l'égide de l'Association française pour l'accroissement de la productivité par la Société auxiliaire de diffusion des éditions de productivité, 1946, p. 13.

On voit que dans cette approche la notion de qualification n'est pas centrée sur l'individu lui-même mais sur la tâche à accomplir ; c'est pourquoi la formation n'intervient que comme un élément de la qualification parmi d'autres : elle n'a pas une place aussi importante que dans les approches qui considèrent la qualification de l'individu.

§2 : Le Job Rating System

Le *Job Rating System* est un mode d'évaluation du travail par points en vue de la détermination des salaires. Ce système a été critiqué par NAVILLE¹ : selon lui, les méthodes d'estimation du travail mises en oeuvre pour déterminer une échelle de points permettant d'élaborer une hiérarchie des salaires ne constituent pas une mesure objective. En effet, on se livre à une sommation de facteurs partiels et hétérogènes dont les différences qualitatives disparaissent sous "la commune mesure des points". Pour NAVILLE, "apparemment rationnelle, la méthode aboutit à l'arbitraire. On a réduit à des quantités globales, des qualités hétérogènes"². En outre, ce "*Job Rating System*" dissout la notion de qualification du travail dans une infinité d'appréciations partielles réduites à des sommes de points et ne rend pas compte de l'appréciation sociale de la qualification.

Même si on allonge la liste des critères d'estimation du travail, on ne fait qu'augmenter encore l'arbitraire lié à la pondération des éléments considérés.

L'évaluation du travail par points ne peut donc pas rendre compte de la qualification. NAVILLE s'interroge ensuite sur le rapport entre la qualification et les salaires.

Il constate que dans bien des cas ce n'est pas le niveau de qualification qui détermine l'indice du salaire mais au contraire l'échelle des salaires réellement versés qui sert d'échelle de classification en catégories professionnelles.

¹ Pierre NAVILLE, *Essai sur la qualification du travail*, Librairie Marcel Rivière et Cie, Paris, 1956, pp 57-62.

² *Op. cit.*, p. 61.

"Tout critère technologique finit ainsi par s'estomper, et la qualification résulte simplement du besoin qu'éprouve le marché d'une capacité ou qualité donnée chez l'opérateur humain"¹. NAVILLE est donc amené à conclure :

"... L'éventail des salaires ne saurait être un critère unilatéral de la hiérarchie ou de la diversité technique des qualifications, bien que ce soit sans doute l'aspect salaire qui impose en fin de compte sa structure hiérarchique propre à la diversité des qualifications"².

¹ *Op. cit.*, p. 68.

² *Ibid.*

CHAPITRE 4 : LA CRITIQUE MARXISTE

§1 : Les critiques de la qualification du travail selon Pierre NAVILLE

NAVILLE cherche à préciser qu'est-ce que la qualification, quelles sont ses formes réelles dans notre société industrielle, quels critères permettent de définir le travail qualifié. Examinant les termes qui renvoient au travail "qualifié", en français, en anglais, en italien et en allemand, il constate que "ces différents termes, qui ne se recouvrent pas entièrement, font appel à une série de notions assez disparates, mais qui toutes concourent à définir la qualification du travail : habileté, capacité, spécialisation, c'est-à-dire à des critères au premier abord techniques et personnels"¹.

Il recense les tentatives récentes de définition du travail productif qualifié et critique le caractère "vague" de certaines d'entre elles selon lesquelles la qualification est la capacité d'exécution d'un processus de travail déterminé, "l'adaptation correcte à une tâche quelconque"² ensuite il examine la définition que donne A. SIEGFRIED de l'ouvrier qualifié : "un ouvrier de métier, ayant acquis une compétence technique, échappant à l'automatisme, capable de discuter la fabrication à laquelle il est associé : il se distingue du manoeuvre par sa spécialité ; du contremaître en ce sens que l'organisation et la discipline du travail sont en dehors de sa responsabilité ; de l'ingénieur enfin, moins par une technique qu'il partage avec lui que par le fait d'une culture générale moins poussée"³.

¹ Pierre NAVILLE, *Essai sur la qualification du travail*, Librairie Marcel Rivière et Cie, Paris, 1956, p. 14.

² Cf. *op. cit.*, pp 17-18.

³ A. SIEGFRIED, "La crise de l'ouvrier qualifié", *Cah. du Musée Social*, n° 1, 1948 ; "Le rôle de l'ouvrier qualifié dans l'industrie" conf., Ed. Musée Social, 1949.

Selon NAVILLE, cette définition a l'avantage de distinguer le travail qualifié par des caractéristiques propres mais elle a l'inconvénient de tendre à l'idéaliser et le défaut d'en donner une vision un peu figée ne correspondant pas à la réalité qui est beaucoup plus mouvante.¹ NAVILLE fait remarquer que les définitions qu'il a recensées ne tiennent pas compte de "la corrélation entre l'échelle des salaires et celle de la qualification (...). Elles s'efforcent donc de déterminer des critères purement technologiques, à l'exclusion de ceux qui relèvent de l'appréciation économique du travail. (...) S'il y est fait allusion à l'acquisition des qualifications (c'est-à-dire à l'apprentissage et à l'expérience) c'est assez subsidiairement. (...) Ces définitions se reflètent de façon préférentielle (...) aux travaux mécanisés, c'est-à-dire surtout au travail industriel et manuel ; elles laissent de côté (...) les travaux agricoles ou de pêche, les services, le travail de bureau et les fonctions intellectuelles, c'est-à-dire toute une gamme d'activités où se font pourtant incontestablement jour des qualifications différentielles ..."2.

Ces définitions ne suffisent pas, selon NAVILLE, à définir la qualification et il fait un retour en arrière pour chercher l'origine de cette notion aux débuts de l'époque moderne chez Adam SMITH et RICARDO.

L'examen des conceptions de SMITH et RICARDO³ permet à NAVILLE de dégager certains points importants qu'il résume de la façon suivante :

- 1) "D'abord, la notion de qualification du travail apparaît au cours de l'histoire récente comme tout à fait relative. Il est évident qu'elle ne repose sur aucun critère absolu.
- 2) Les formes de la qualification du travail dépendant des formes productives, en premier lieu de l'industrie, elles dépendent du même coup de la structure économique de la société.

¹ Cf. l'argumentation de NAVILLE, *op. cit.*, pp 18-19.

² *Op. cit.*, pp 19-20.

³ Cf. *op. cit.*, pp 20-27.

- 3) La mise en oeuvre des forces productives impose une certaine forme à l'acquisition des capacités nécessaires à cette mise en oeuvre. La durée de l'apprentissage apparaît ainsi comme un des éléments constitutifs essentiels de la qualification du travail mais cette durée est elle-même relative à la structure de l'industrie à une époque donnée, et ne suppose aucune norme absolue.
- 4) Il existe une relation variable, dans la masse du travail social, englobant toute la population active, entre les forces de travail qualifiées et les forces de travail non qualifiées.
- 5) La qualité et la qualification du travail paraissent ainsi plutôt relatives à des critères sociaux qu'à des critères individuels, tenir à l'industrie plus qu'à la personne, à l'outillage plutôt qu'à l'ouvrier. Dans cette mesure, le travail qualifié paraît d'abord toujours réductible au travail non qualifié ou ordinaire"¹.

Ensuite NAVILLE examine la question de l'habileté personnelle comme critère de qualification. L'habileté est le produit d'un ensemble de mécanismes psychophysiologiques dont le jeu est perfectible ; l'apprentissage a pour fonction de développer l'habileté manuelle. Celle-ci consiste à choisir automatiquement le geste le plus approprié à une fin, c'est-à-dire à la fois le plus rapide et le plus précis, donc le plus économique. Cependant le rôle de l'habileté personnelle dans la qualification d'un travail tend à diminuer au fur et à mesure que les machines-outils remplacent les outils : la qualité de la machine relaie l'habileté manuelle.

De ce fait la qualification professionnelle est moins influencée par l'âge que l'on pourrait le supposer, car ce sont surtout les composantes physiologiques de l'habileté qui

¹ *Op. cit.*, p. 27.

s'altèrent avec le vieillissement de l'organisme, mais les composantes technologiques de la qualification, elles, tendent à se maintenir¹.

NAVILLE souligne la relativité de la notion de qualification à cause des transformations de la technique qui entraînent un "mouvement constant de disqualification et de requalification"² cela l'amène à considérer la distinction entre travail qualifié et travail spécialisé et le rôle de l'outillage dans la qualification du travail.

Le travail spécialisé est un travail parcellaire, il s'agit de faire exécuter à la machine une tâche donnée. L'auteur constate que "la spécialisation et la qualification doivent être définies par rapport à un certain type d'outillage, de tâche et d'apprentissage (...) une tâche très spécialisée peut être hautement qualifiée si elle nécessite un long apprentissage sous une forme ou sous une autre et si le premier venu ne peut pas l'exécuter correctement"³ :

Le niveau de qualification est donc lié au temps d'apprentissage. Dans certains cas, la spécialisation des tâches entraînée par l'évolution technologique a été génératrice de disqualifications, dans d'autres, de qualifications nouvelles. Ni la spécialisation de la tâche, ni son caractère plus ou moins global ne peuvent donc être considérés comme des critères absolus de la qualification. NAVILLE est donc amené à se demander si la qualification est due à l'homme ou à l'outillage⁴.

"Tout processus de travail manuel combine l'effort de l'opérateur, l'outillage, la matière travaillée et l'opération elle-même. (...) Un travail qui demande surtout de l'énergie physique (par exemple la manutention ou le terrassement à bras) devra sa qualité, faible ou forte, plutôt à l'homme qu'à l'outillage.

¹ Cf. *op. cit.*, pp 34-35.

² Cf. *op. cit.*, p. 38.

³ *Op. cit.*, p. 42.

⁴ Cf. *op. cit.*, pp 46-53.

Un travail qui demande des outils et une machinerie très spéciaux verra la part de l'outillage devenir plus importante dans la qualification. De même, en ce qui concerne la matière travaillée. Mais il est évident que (...) l'opération proprement dite (...) est la clé de l'ensemble du processus du travail (...). La qualification d'une tâche ne répond pas à la valeur immédiate des moyens de travail, mais à celle de l'opération qu'elle suppose et des opérations qu'a aussi impliqués la fabrication antérieure de l'outillage utilisé, c'est-à-dire en définitive de l'apprentissage nécessaire à son exécution. Ce qui est qualifié c'est l'acte éduqué.

Or l'acte est d'abord le fait de l'homme, et n'est que subsidiairement celui de la machine, bien que celle-ci en devienne ensuite le sujet principal ; et ceci pour une raison très simple : c'est que les machines doivent être conçues et construites par les hommes"¹.

L'homme a inventé des machines capables d'exécuter des travaux d'une façon plus régulière et plus rapide : "Il transfère ses propres qualités opératoires à des mécanismes, en leur ajoutant des qualités qui dépassent les siennes, mais qu'il a su concevoir, avec une certaine marge d'erreur ou d'imprévisibilité. Il surqualifie la machine, à tel point que l'opinion s'est répandue qu'en définitive ce n'est plus l'homme qui est qualifié, mais l'outillage qu'il met en oeuvre"². Cette opinion, selon NAVILLE, provient de ce qu'il appelle "l'illusion technique" qui recouvre les conditions sociales de la production.

Les machines très complexes apparaissent comme plus qualifiées que les opérateurs humains qui les font marcher. Cette situation où on a l'impression que l'homme sert la machine recouvre un fait réel, celui de la division sociale du travail : "celui qui conçoit et fabrique une machine complexe n'est pas celui qui l'utilise (...) du travail très qualifié devient ainsi la source d'un travail qui pourra parfois relever de la simple manoeuvre (...) en définitive, par le truchement de la même technique, les uns domineront et les autres seront dominés.

¹ *Op. cit.*, p. 48.

² *Op. cit.*, p. 49.

Tout le monde n'est pas également l'esclave de la machine, l'un des côtés les moins bien aperçus mais les plus indiscutables de la qualification du travail consiste précisément à échapper aux servitudes dans la plus grande mesure possible, servitudes qui seront dans une large mesure le lot de l'activité non qualifiée. En un mot, l'illusion technique cache une réalité sociale"¹.

Les hiérarchies de qualifications ont des formes variables selon les structures économiques et sociales, et selon les entreprises qui déterminent leur "composition organique" en fonction de critères de rentabilité.

On ne peut donc pas répondre de manière simple à la question "Qui est qualifié ?", selon NAVILLE cette question elle-même doit être modifiée :

"Il faudrait plutôt demander : de quelle combinaison de facteurs résulte la qualification d'une opération ? On voit que la réponse sera complexe. Elle dépendra de l'opération considérée, du niveau et du moment où elle se situe. Mais en dernière analyse, c'est de l'homme qu'elle dépend, et c'est à lui qu'elle appartient. Mais comme l'homme est ici le travailleur collectif socialement morcelé, la qualification du travail paraît appartenir tantôt à l'un tantôt à l'autre des éléments du processus de travail².

NAVILLE examine ensuite la conception de Marx selon laquelle le travail qualifié serait une quantité multiple du travail non qualifié ou simple. Il rapporte les objections qui lui ont été faites puis des faits qui, selon lui, permettent de la "légitimer dans ses grandes lignes (...) à condition de l'interpréter sans préoccupation arithmétique trop stricte et d'apprécier correctement la marge dans laquelle elle reste valable"³.

¹ *Op. cit.*, pp 50-51.

² *Op. cit.*, p. 53.

³ *Op. cit.*, p. 55.

Selon NAVILLE, c'est socialement et non individuellement, que le travail complexe ou qualifié peut être considéré comme un multiple du travail simple"¹. A l'échelle sociale on peut effectuer des regroupements en grandes classes ce qui permet de comparer les travaux. "La comparabilité de travaux qualitativement différents entraîne donc une estimation quantitative et du même coup la réduction toujours possible de certains travaux complexes à certains éléments simples ..."2.

NAVILLE précise ce qu'il entend par travail simple : "le travail considéré comme simple ne sera donc pas un travail concret déterminé, analysable matériellement, comme le mètre en platine est l'étalon de toutes les mesures métriques ; ce sera le travail considéré moyennement comme / élémentaire pour un niveau donné du développement social et technique, et notamment du niveau d'instruction générale.

Du même coup, le travail sera considéré comme plus ou moins qualifié socialement, c'est-à-dire en fonction de la technique à maîtriser et des moyens d'apprendre à le faire"³.

Finalement NAVILLE examine le rapport entre la qualification et la durée de l'apprentissage : selon lui, "il semble bien que ce qui accroît la valeur du travail en tant qu'il s'agit de la capacité d'exécuter une certaine tâche, ce soit l'apprentissage nécessaire, quelle que soit la forme qu'il prenne. Si même l'on veut réduire ces formes possibles à la plus fondamentale, on s'aperçoit que c'est le temps"⁴.

Il va donc considérer la durée de l'apprentissage comme un critère de qualification. Mais il relève un certain nombre de facteurs qui influent sur la durée de l'apprentissage :

- "Le caractère plus ou moins complet et polyvalent des opérations apprises", ainsi que :
- "la difficulté intrinsèque des tâches",

¹ *Op. cit.*, p. 55.

² *Op. cit.*, p. 56.

³ *Op. cit.*, p. 56.

⁴ *Op. cit.*, p. 70.

- "le statut biologique de l'individu : âge, capacités psychophysiologiques, sexe",
- "les méthodes pédagogiques",
- "le milieu d'apprentissage (écoles, ateliers, artisans, mixtes, etc.)",
- le fait "qu'il s'agit d'une initiation ou d'un réapprentissage",
- "la scolarité antérieure", etc ...¹.

Selon NAVILLE, "ces facteurs peuvent se combiner pour produire une réduction ou une extension du temps d'apprentissage. Mais il en résulte des durées minimum moyennes en usage à un moment donné, pour une industrie donnée et une région donnée. Ce sont ces durées qui déterminent en gros le degré de qualification des métiers, par grandes catégories"².

Dans la deuxième partie de son ouvrage, NAVILLE rend compte d'une étude qu'il a réalisée à partir des statistiques de l'emploi pour la région parisienne (de mars 1946) : il a essayé d'élaborer un indice global de qualification par métiers classés selon les critères de la "nomenclature analytique des métiers et activités individuelles"³.

Son hypothèse est que "le temps moyen d'apprentissage pour les divers métiers (...) est un des éléments les plus importants des hiérarchies de qualification"⁴.

Il fait donc un tableau de répartition par années de formation de la population active recensée en 1946 dans la région parisienne⁵.

¹ *Op. cit.*, p. 74.

² *Op. cit.*, p. 74.

³ Nomenclature fixée par le décret 46-142 du 16 janvier 1947.

Cf. op. cit., pp 77-80, où on trouvera un commentaire de cette nomenclature et des critères qu'elle fait intervenir.

⁴ *Op. cit.*, pp 84-85.

⁵ *Cf. op. cit.*, pp 92-93.

Les chiffres de ce tableau lui permettent d'établir plusieurs rapports de qualification différents. Pour calculer un indice de qualification (iq.) il fait un rapport entre les non-qualifiés dans le métier (correspondant aux colonnes a et b de son tableau qui regroupent respectivement les personnes relevant d'un apprentissage de zéro et un an) et les qualifiés dans le métier (colonnes c, d et e qui regroupent les personnes ayant une formation de 2 - 3 ans, de 4 - 5 - 6 ans et de 7 - 8 -9 ans) :

$$Iq = \frac{\% c + \% d + \% e}{\% a + \% b} \text{ } ^1$$

Cet indice de qualification est à considérer comme "un rapport simple qui permet d'évaluer la structure globale des métiers individuels caractéristiques en fonction du temps de formation sans tenir compte des facteurs différents qui déterminent cette structure"².

NAVILLE calcule son indice de qualification pour chaque groupe professionnel de la nomenclature et présente les résultats dans un second tableau (op. cit, p. 104) et dans un troisième tableau où les indices sont classés hiérarchiquement (op. cit., pp 106-107) ce qui permet de faire ressortir les métiers pour lesquels la main-d'oeuvre non qualifiée est plus nombreuse que la qualifiée (Iq. de 0,01 à 0,90), ceux pour lesquels les deux groupes sont en proportion à peu près égale (Iq. de 1,1 à 2,0) et ceux pour lesquels l'emploi qualifié est plus important. Après avoir analysé ainsi la structure de qualification dans la population active de la région parisienne, il examine une série de données statistiques et de résultats d'enquêtes qui lui fournissent un certain nombre de points de repères.

La distinction courante entre spécialisation et qualification ne lui semble pas justifiée parce que soumise à des fluctuations dues aux transformations technologiques. Il conclut que

¹ *Op. cit.*, p. 101.

² *Op. cit.*, p. 102.

"le temps de formation, envisagé dans la masse des professions et emplois individuels, paraît bien jouer un rôle capital dans l'appréciation qualitative du travail. Mais là encore, il faut tenir compte d'une élasticité considérable dans la durée de formation. Le caractère de plus en plus "institutionnel" de l'apprentissage, surtout dans le secteur public, tend à y introduire un facteur de rigidité perpétuellement battu en brèche par les progrès de l'outillage, des méthodes pédagogiques et les exigences de la conjoncture économique. (...)

La qualification s'élève avec la durée de l'apprentissage et plus généralement du temps d'expérience nécessaire à l'exécution correcte d'un ensemble d'opérations. Mais ce temps n'est pas une grandeur absolue, comme paraît le faire croire la durée uniforme de trois ans, par exemple, retenue pour l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.)"¹.

NAVILLE termine son ouvrage par quelques "remarques sur la portée sociologique de la hiérarchie des qualifications"². Selon lui la qualification se présente comme un rapport d'éléments multiples et hétérogènes. "Fondamentalement, c'est un rapport entre certaines opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale"³.

Les hiérarchies de qualification sont mouvantes, elles varient dans le temps et dans l'espace en fonction du développement technique, des formes économiques et sociales. "Sociologiquement, la qualification des travaux se réfère à l'aspect hiérarchique des structures sociales".

Il en résulte "un jugement social sur la valeur comparée des travaux". "Il est indubitable que l'estimation purement technique de cette valeur est fallacieuse, et que c'est une

¹ *Op. cit.*, p. 128.

² *Op. cit.*, pp 129-138.

³ *Op. cit.*, p. 129.

estimation économique (en salaires, profits et revenus) qui s'y substitue le plus souvent ; estimation elle-même coiffée par des évaluations sociales de portée plus vaste ..."1.

NAVILLE fait ressortir ensuite la relativité des critères de la qualification et il souligne finalement encore la fonction de l'apprentissage car "la qualification authentique tend de plus en plus à se situer au niveau de l'invention, de la recherche et de la mise au point, et moins à celui de l'exécution, la qualification la plus récente est expérimentale et inventive..."2.

§2 : L'évaluation de la qualification du travail : une pratique unilatérale, imprécise, reflétant le système de valeurs du patronat (M. DADOY)

La revue Sociologie du travail a publié en 1973 un numéro spécial consacré à "la qualification du travail"³ ; un article de Mireille DADOY⁴ présente les systèmes d'évaluation de la qualification du travail et souligne leur rôle dans la politique salariale des entreprises pour la détermination de l'échelle des salaires et pour la légitimation de la structure hiérarchique.

En France c'est avec les décrets PARODI en 1945-1946 que l'on voit apparaître "la notion de qualification du travail, basée sur l'évaluation des postes et des fonctions, à côté de la notion classique de qualification professionnelle, qui caractérise le travailleur"⁵. Ce sont les cadres responsables de la gestion du personnel qui ont mis en place dans les entreprises les systèmes d'évaluation de la qualification du travail ; d'où l'intérêt, selon M. DADOY, de "s'interroger sur le rôle et la signification de ces systèmes dans les

¹ *Op. cit.*, p. 130.

² *Ibid.* C'est nous qui soulignons.

³ *Sociologie du travail*, numéro spécial "la qualification du travail", 2/73, avril - juin, Paris, Ed. du Seuil.

⁴ "Les systèmes d'évaluation de la qualification du travail : Pratique et Idéologie", *op. cit.*, pp 115-135.

⁵ *Op. cit.*, pp 115-135.

politiques salariales des entreprises"¹. L'adoption d'un système d'évaluation de la qualification du travail a répondu à un besoin ressenti d'une méthode rationnelle de détermination des salaires et les promoteurs de tels systèmes ont considéré et présenté la *Job evaluation* comme une méthode objective. Mais ce caractère d'objectivité a été contesté et les systèmes d'évaluation ont fait l'objet de diverses critiques. Nous avons déjà mentionné celles de NAVILLE (cf. plus haut) ; M. DADOY, quant à elle, souligne que "la pratique réelle des entreprises est très éloignée du modèle théorique.

Aucun contrôle de l'indépendance les unes par rapport aux autres des variables choisies pour l'analyse de la qualification n'est effectuée. Les définitions des variables et des critères sont souvent imprécises, ce qui entraîne toutes les interprétations possibles de la part de différents évaluateurs"².

Théoriquement, l'évaluation de la qualification du travail devrait s'appuyer sur un consensus social, ce qui entraîne pour l'élaboration d'un système, la nécessité d'une négociation entre employeurs et travailleurs. Mais dans la pratique, de telles négociations sont extrêmement rares ; en fait les employeurs recourent "à l'étude des salaires préexistants pour fixer les pondérations des diverses variables"³.

Mireille DADOY en déduit que "la méthode ne vise pas à la modification de la hiérarchie existante, mais seulement à l'explication de ses fondements"⁴. "Il ne s'agit pas de bouleverser l'entreprise : la masse des salaires déjà versés n'est pas remise en question, ni la structure générale des salaires ; il s'agit seulement d'éliminer les erreurs les plus flagrantes et de construire un modèle de justification des disparités existantes"⁵.

¹ *Ibid.*

² *Op. cit.*, p. 120.

³ *Op. cit.*, p. 121.

⁴ *Op. cit.*, p. 121.

⁵ *Op. cit.*, p. 122.

Les tenants de l'objectivité de la méthode arguent que l'évaluation porte sur le poste (il s'agit de qualification du travail pas de l'individu) et que tous les postes sont évalués à partir des mêmes critères. On prétend ainsi réduire l'arbitraire de la répartition des salaires puisque le salaire dépendrait de la classification du poste. Mais la distribution des postes, elle, peut rester soumise à l'arbitraire du contremaître.

En outre, l'analyse du travail ne consiste pas à mesurer la part de chaque poste dans la production finale, ce qui n'est plus possible avec les technologies actuelles de production, mais à déterminer les exigences du poste, exigences physiques, psychologiques (par exemple, attention, mémoire, etc.), éventuellement psychosociologiques (par exemple, relations avec autrui). Or, il est difficile qu'une telle détermination soit objective : "l'analyse et la description des postes sont soumises aux lois de la perception : le même poste peut ne pas être décrit de la même manière, d'une entreprise à l'autre, selon son environnement. Certaines caractéristiques sont mises en évidence, d'autres négligées. Certaines descriptions sont très globales ou recourent à des appréciations qualitatives peu précises (...) l'analyse et la description des postes reposent également sur des jugements de valeurs"¹. Selon Mireille DADOY, ces analyses de postes "ne jouent en fait qu'un rôle secondaire dans l'évaluation, mais capital pour l'idéologie du système"².

En effet, pour s'adapter à l'évolution économique et technique, l'entreprise a besoin d'une forme d'organisation du travail permettant la mobilité des personnels. Et l'évaluation de la qualification du travail par le biais de l'analyse de poste permet à l'entreprise de lier la rémunération non pas à la qualification de l'individu mais aux spécifications d'un poste et lui fournit donc un outil de gestion du personnel plus adapté à cette nouvelle forme d'organisation du travail.

Les chercheurs américains qui ont analysé un grand nombre de systèmes d'évaluation ont classé toutes les variables sous quatre rubriques : *skill* (exigences professionnelles),

¹ *Op. cit.*, p. 124.

² *Op. cit.*, p. 125.

responsability (responsabilité liée au poste), *effort* (efforts physiques requis pour le poste) et *working conditions* (conditions de travail).

En examinant les pondérations affectées aux différentes variables, ils ont pu constater que le groupe "exigences professionnelles " et le groupe "responsabilité" sont prépondérants par rapport aux deux autres ("effort physique" et "conditions de travail"). Cela reflète le système de valeur du patronat qui valorise davantage la compétence professionnelle et les postes de responsabilité alors que l'effort physique et la difficulté des conditions de travail ne sont pas valorisés.

Malgré les déclarations des employeurs qui présentent l'évaluation du travail comme une méthode qui vise l'équité des salaires, qui favorise le progrès et la paix sociale, les systèmes d'évaluation ont parfois engendré des conflits et suscité l'opposition des travailleurs concernés.

§3 : Harry BRAVERMAN

Le sociologue marxiste américain H. BRAVERMAN s'est livré à une étude systématique des mutations que les changements technologiques ont entraîné pour l'emploi de la classe ouvrière industrielle aux Etats Unis¹. Cela lui permet de démontrer le caractère fallacieux de l'idée selon laquelle la qualification "moyenne" des travailleurs se serait élevée avec la mécanisation de la production. En fait "plus la science est incorporée dans le processus de travail, moins le travailleur comprend ce processus"². "Pour l'ouvrier, le concept de qualification est traditionnellement lié à celui de maîtrise d'un métier, c'est-à-dire à la fois la connaissance des matériaux et des processus et la pratique manuelle accompagnée de la dextérité nécessaire pour mener à bien le travail dans une branche spécifique de la

¹ Harry BRAVERMAN, *Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au XXème siècle*, Paris, Maspéro, "Economie et socialisme", 1976, p. 32.

² *Op. cit.*, chapitre 20 "Note finale sur la qualification", p. 343.

production"¹. Or ce concept traditionnel de qualification ne peut plus s'appliquer : "le morcellement des qualifications professionnelles et la reconstruction de la production comme processus collectif et social ont détruit le concept traditionnel de qualification et n'ont ouvert qu'une voie pour maîtriser les processus de travail , dans et par la connaissance scientifique et technologique". M. H. BRAVERMAN constate qu'une telle maîtrise des processus de travail est l'apanage des chefs d'entreprises et des ingénieurs et que "ce qui est laissé aux travailleurs est un concept réinterprété et tristement inadéquat de la qualification : une dextérité spécialisée, une tâche limitée et répétitive, la "vitesse" comme qualification, etc."². Pour les travailleurs, l'évolution va dans le sens d'une déqualification.

Pour BRAVERMAN, la seule alternative est dans un mode de production collectif qui ne soit pas, comme le mode de production capitaliste, établi sur une division du travail entraînant des antagonismes entre ceux qui conçoivent, ceux qui contrôlent et les ouvriers, ceux qui exécutent. "L'ouvrier ne peut reprendre la maîtrise de la production collective et sociale qu'en assumant les prérogatives scientifiques, de conception et de fabrication, des ingénieurs modernes ; en dehors de cela, il n'y a pas de maîtrise du processus de travail"³.

Il faut noter que de nombreuses critiques ont été adressées à BRAVERMAN : elles sont recensées par Jean-Claude RABIER dans sa thèse de doctorat, Changement technique et changement social. Le cas de l'industrie textile⁴. Sans les reprendre en détail ici, mentionnons cependant les deux plus importantes : d'une part BRAVERMAN ne définit pas la qualification sinon par la négative. D'autre part, il se réfère implicitement à un

¹ *Ibid*, p. 356.

² *Ibid*, p. 356.

³ *Ibid*, p. 357.

⁴ Jean-Claude RABIER, *Changement technique et changement social. Le cas de l'industrie textile*, Université des sciences et techniques de Lille Flandres Artois, avril 1992, tome I, pp 158-160.

idéal-type de l'artisan, homme complet maîtrisant connaissances, habileté manuelle, expérience, etc., idéal qui a pu être qualifié de "romantique"¹.

§4 : Michel FREYSSENET

Le sociologue M. FREYSSENET montre que le terme "qualification" réfère à différentes réalités, il propose de distinguer² :

A - La "qualification réelle requise" pour assurer "correctement" le poste de travail attribué, c'est-à-dire le savoir-faire que suppose la tâche pour être effectuée.

B - La "qualification réelle du travailleur"

Elle se décompose en :

- la "qualification réelle utile" du travailleur dans le procès de valorisation du capital : c'est-à-dire le savoir-faire nécessaire pour occuper "correctement", selon les critères de qualité du capital, le poste de travail que le travailleur s'est vu attribuer ; cette "qualification" se confond avec la "qualification réelle requise" ;
- les "autres savoir-faire qui n'entrent pas dans le procès de travail du moment".

¹ Par BATSTONE, *New technology and the process of labour regulation*, Oxford, Clarendon Press, 1987, cité par J.C. Rabier, *op. cit.*, p. 160.

² Michel FREYSSENET, "Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification ?". in *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?*, Commissariat général du Plan, Paris, La Documentation française, 1978, pp 67-79.

Michel FREYSSINET cite des exemples de situations qui font apparaître que la qualification réelle du travailleur dépasse celle qui est utilisée dans son poste de travail¹.

C - "La qualification attribuée officiellement aux différents postes de travail pour être tenus"

"Elle résulte de la lutte sociale.

- Le poste de tourneur sur tour universel était classé "manoeuvre sur machine" avant 1914 chez Renault, alors que maintenant dans la même entreprise, il est classé P3 (...).
- On a assisté récemment à des glissements systématiques, notamment dans l'industrie automobile : de OS2 à P1, et de P3 à agent technique, sans que la nature du travail à effectuer soit modifiée".

D - "La qualification qui est officiellement attribuée à un travailleur, après une formation donnée :

- soit par l'appareil scolaire,
- soit par apprentissage sur le tas,
- soit par ancienneté, dans le cas où il s'agit d'un travail où l'expérience est décisive et où l'on doit se former par soi-même".

E - "La qualification exigée pour être embauché et tenir un poste donné

Suivant qu'on est en période de surabondance ou en période de manque d'un type de main-d'oeuvre, cette qualification exigée correspondra à une qualification de formation supérieure ou inférieure à celle requise pour le poste de travail. Dans le premier cas, "cette qualification est un moyen pour tenter de légitimer la sélection à l'embauche". Dans le second cas, on en sera quitte pour "donner, après embauche, juste le complément de formation nécessaire".

¹ *Op. cit.*, p. 68.

F - "La somme de qualifications réelles que suppose un procès de travail donné"

"Si l'on compare une usine sidérurgique du XIXème siècle où l'on ne produisait que quatre à cinq variétés d'acier et une dizaine de catégories de produits laminés et une usine sidérurgique contemporaine, où l'on parvient à une gamme de trois cents aciers, on peut dire que la somme de connaissances et leur mise en oeuvre, donc la qualification globale, est supérieure à ce qu'elle était".

G - "La qualification attribuée par les organismes officiels de statistiques, soit aux emplois, soit aux travailleurs"

Comme elle est rarement définie, on ne sait plus très bien quelle réalité elle tente de cerner. La qualification que se donne le travailleur lors du recensement ou des enquêtes "emploi", peut être la qualification attribuée à son poste de travail actuel, la qualification attribuée à la formation qu'il a reçue, ou encore la qualification qu'il estime être réellement la sienne.

La qualification déclarée par les employeurs dans les enquêtes "structure des emplois" est celle que le rapport de force du moment dans l'entreprise considérée a fixée, avec plus ou moins comme référence explicite les grilles négociées au niveau de la branche".

Cette série de distinctions opérées par Michel FREYSSNET entre les différentes acceptions possibles du terme de "qualification" montre bien la difficulté qu'il y a à vouloir en donner une définition unique. Dans son ouvrage La division capitaliste du travail, publié l'année précédente¹, il avait proposé la définition suivante : "la qualification d'un travail se mesure au degré et à la fréquence de l'activité intellectuelle qu'il exige pour être exécuté"² ; craignant que ces critères de qualification n'apparaissent trop abstraits, il précise comment mesurer le degré et la fréquence de l'activité intellectuelle dans l'exécution d'une tâche : "le degré de l'activité intellectuelle que nécessite une tâche se

¹ Michel FREYSSNET, *La division capitaliste du travail*, Paris, Savelli, 1977.

² *Op. cit.*, p. 114.

mesure au temps strictement nécessaire d'apprentissage et d'instruction (...) a une valeur que l'on peut calculer. Cette valeur est constituée par les frais d'entretien de la force de travail pendant le temps d'apprentissage et d'instructions (...) quant à la fréquence de l'utilisation des facultés intellectuelles pour l'exécution d'une tâche, elle se mesure, elle aussi, par le temps nécessaire d'apprentissage et d'instruction pour l'exécution de chaque partie de cette tâche"¹.

Un des problèmes qui surgissent si l'on suit cette définition de Michel FREYSSNET est de déterminer ce temps nécessaire d'apprentissage et d'instruction :

En effet il peut varier d'un individu à l'autre, tout le monde n'apprend pas au même rythme ; Michel FREYSSNET lui-même en convient dans la communication citée plus haut au séminaire emploi du commissariat général du Plan : "Certains travailleurs parviennent rapidement à l'efficacité voulue et d'autres beaucoup plus lentement"². Néanmoins, il affirme que "l'évaluation de ce temps d'acquisition n'a rien d'insurmontable. Les travailleurs savent fort bien l'établir et indiquer les facteurs particuliers qui peuvent le faire varier dans certaines limites"³. Si l'on suit FREYSSNET dans sa façon de définir la qualification, on pourrait peut-être déterminer la qualification "réelle" mais ce serait une qualification théorique qui resterait toujours à distinguer de la "qualification officielle". En effet, il distingue radicalement les deux en montrant que "la qualification officielle est l'expression à un moment donné du rapport de force existant entre le capital et le travail"⁴.

De ce fait la qualification officielle n'est pas stable car elle varie dans le temps non seulement en fonction des luttes sociales qui modifient ce rapport de force mais aussi en

¹ *Op. cit.*, p. 114-115.

² "Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification ?", Commissariat général du Plan, Paris, La Documentation française, 1978, p. 72.

³ *Ibid.*, p. 73.

⁴ *Op. cit.*, p. 115.

fonction de l'évolution des modes de production et de la division du travail¹. En outre, FREYSSENET reproche aux qualifications officielles de manquer de cohérence, il envisage deux cas de figure : dans le premier cas, la "qualification" attribuée à un poste de travail est supérieure, dans le second cas, elle est inférieure à la qualification que ce poste devrait avoir relativement à d'autres postes de travail et compte tenu de la gamme de qualifications officielles.

Dans le premier cas, la critique de la qualification officielle porte sur le fait qu'elle s'appuie sur des notions contestables comme la responsabilité, la cadence ou le caractère stratégique d'un poste. Il envisage d'abord la "qualification" comme prime à la "responsabilité".

L'automatisation de la production a entraîné une déqualification du travail ouvrier et un accroissement de la "responsabilité" des travailleurs, responsabilité entendue non pas au sens de capacité de décision ou d'organisation mais au sens de risque d'endommager une machine coûteuse en cas d'inattention ou de non-respect des consignes. FREYSSENET cite l'exemple du chef lamineur dont le travail consiste en manipulations simples de manettes, mais une erreur de manipulation peut causer des dégâts ou la perte du produit, provoquer un accident et même arrêter la production. C'est pourquoi les postes de ce type sont classés comme très "qualifiés", alors qu'ils sont monotones. C'est pourquoi le critère "respect des consignes, esprit de sécurité, respect du matériel, conscience de son prix" devient déterminant dans les grilles d'appréciation individuelle des travailleurs².

Dans un atelier d'usinage, le critère de responsabilité est coté 5 (très fort) pour le poste au tour automatique et il est coté 4 sur les tours semi-automatiques. Cette différence de cotation montre bien que ce qui est en jeu, ce n'est pas la qualification réelle (car le maniement d'un tour semi-automatique requiert davantage d'habileté que celui d'un tour automatique), mais le facteur de risque d'endommager le matériel : sur tour automatique,

¹ Cf. les exemples donnés par M. FREYSSENET, *op. cit.*, pp 115-117.

² *Op. cit.*, p. 119.

"l'ouvrier peut causer des avaries sérieuses à sa machine ou endommager des outils de forte valeur. Il peut en outre provoquer le "caffutage" des pièces de forte valeur ou entraîner des retouches onéreuse sur les organes importants. "Ces risques sont moindres sur les tours semi-automatiques"¹.

FREYSSNET considère ensuite le cas où la "qualification" apparaît comme une prime à la cadence. C'est un aspect que certaines grèves ont fait apparaître : l'ouvrier qui occupe le poste de tête de ligne est celui qui détermine, par sa propre cadence, la cadence de travail de la ligne. Son travail est identique à celui des autres ouvriers de la ligne mais il était classé ouvrier professionnel (P1 F) alors que les autres étaient classés ouvriers spécialisés. Sa classification supérieure n'exprimait pas une qualification supérieure à celle des autres mais plutôt une prime à la cadence : "la revendication d'attribuer à tous les autres ouvriers de la ligne la même catégorie, en l'occurrence P1 F avait en fait pour but de lutter contre les cadences de travail : tous les ouvriers de la ligne étant classés dans la même catégorie, l'ouvrier en tête de ligne n'avait plus aucun intérêt, ou n'était plus contraint à élever la cadence pour garder une classification privilégiée"².

Dans d'autres situations, la "qualification" peut apparaître comme une prime antigreve. Certaines personnes dont le travail peut être assez simple occupent cependant une place stratégique dans le processus de production : s'ils faisaient grève, cela pourrait bloquer l'ensemble de l'usine et entraîner l'arrêt de la production. FREYSSNET cite l'exemple des pontonniers dans les usines de construction métallurgique : "s'ils arrêtent de déplacer les "bruts de fonderie" à usiner, c'est toute l'usine qui est paralysée.

Leur travail consiste à actionner les ponts roulants qui permettent de déplacer de lourdes pièces d'un point à un autre selon les nécessités de l'usinage (...). En raison de leur poste stratégique, les directions d'entreprises préfèrent leur attribuer d'emblée un salaire et une

¹ *Op. cit.*, p. 120 où FREYSSNET cite le manuel de chronométreur.

² FREYSSNET, *op. cit.*, p. 121.

"qualification" élevés (relativement aux autres ouvriers, et au type de travail qu'ils effectuent) pour désamorcer une grève éventuelle"¹.

Dans le second cas où la "qualification" attribuée à un poste de travail est inférieure à celle qu'il devrait avoir relativement à d'autres postes de travail. FREYSSNET compare d'abord le travail de manoeuvre à celui d'O.S. ce qui l'amène à critiquer une qualification officielle qui ne reconnaît pas les qualifications réelles. En effet "de nombreuses tâches de manoeuvre sont en fait plus qualifiées que celles que doivent effectuer les O.S. : c'est-à-dire requièrent plus d'expérience, plus de calcul, plus d'esprit d'initiative, plus d'habileté ..."². Ensuite il constate les discriminations de "qualifications" à même type de travail, les "qualifications attribuées" sont différentes selon le sexe, la région, la branche d'activité, la nationalité ... Un moindre rapport de force, une plus grande difficulté à lutter, un manque d'informations font que certaines catégories de travailleurs sont systématiquement "sous-qualifiés"³. De la critique de la qualification officielle faite par FREYSSNET, il ressort que cette qualification officielle ne peut pas être interprétée comme la qualification réelle du travail.

§5 : Claude DUBAR

Contrairement à BRAVERMAN et FREYSSNET, Claude DUBAR n'analyse pas les effets de l'automatisation comme une déqualification du travail. Selon lui, "les effets du développement technique sur l'utilisation de la force de travail peuvent difficilement se formuler dans les seuls termes d'élévation ou d'abaissement de niveaux de qualification (...) on assiste plutôt à une réorganisation progressive du procès de production impliquant de nouveaux rapports entre formation, utilisation et classification des forces de travail"⁴.

¹ FREYSSNET, *op. cit.*, pp 121-122.

² *Op. cit.*, p. 122.

³ *Op. cit.*, p. 123.

⁴ Claude DUBAR, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Editions Sociales, 1980, pp 46-47.

Là où FREYSSINET distinguait radicalement la "qualification réelle" et la "qualification officielle", Claude DUBAR essaie d'établir un lien entre les deux en montrant les enjeux de la formation professionnelle continue : "ce n'est pas seulement la classification officielle qui exprime le rapport de force entre capital et travail mais l'ensemble du processus de qualification impliquant la formation, l'utilisation et la reconnaissance des capacités de la force de travail : or, de ce point de vue, la caractéristique essentielle de la formation professionnelle continue est de permettre une relation directe et immédiate entre l'acquisition des capacités, leur mise en oeuvre dans le procès de travail et les luttes pour leur reconnaissance officielle"¹.

En effet la formation permanente pour les entreprises répond à une nécessité de réorganiser la gestion des forces de travail en fonction des transformations techniques. "Pour le patronat, cette réorganisation implique un contrôle accru sur l'ensemble des modalités de formation professionnelle de manière à les rendre à la fois mieux adaptées aux nouvelles conditions de la production et mieux dissociées des revendications salariales.

Pour les salariés, la stratégie essentielle consiste à profiter de cette réorganisation pour avancer des revendications nouvelles touchant à la fois au contrôle des formations décidées dans l'entreprise et à la maîtrise de l'ensemble du processus de gestion de leur force de travail"².

¹ *Op. cit.*, p. 48.

² *Op. cit.*, p. 48.

CHAPITRE 5 : LES NOUVELLES APPROCHES : J.C. RABIER

Pour Jean-Claude RABIER, la qualification est un phénomène social qui résulte de la réalité pratique, qui a un caractère concret. Il fait l'hypothèse que "la qualification est un phénomène d'abord micro-économique et social qui se produit au niveau de l'entreprise"¹. Il passe en revue la littérature concernant la qualification en opérant une subdivision entre les définitions proprement dites et celles qui découlent des différentes théories de l'évolution des qualification. Nous avons eu connaissance de sa thèse de doctorat trop tard pour pouvoir intégrer les apports de la discussion des théories en présence à laquelle se livre RABIER. Néanmoins, il nous semble intéressant de citer ses conclusions, d'abord concernant les définitions de la qualification : "Il semble que les approches qui cherchent à mesurer la qualification par un facteur unique n'aboutissent pas à des résultats satisfaisants. Une analyse qui utilise des critères multiples semble pouvoir être tentée en partant des contenus du travail et en leur associant les diverses dimensions qui reflètent le caractère social de la situation de travail : autonomie, responsabilité, étendue de la tâche, formes de contrôle et de sanction, degré d'influence du travailleur sur son activité. Cet ensemble de critères ne comporte aucun élément mesurable au sens mathématique : la mesure se réduit alors à une description dont l'analyse ne peut être que typologique"². En effet, ces dimensions d'autonomie et de responsabilité notamment ainsi que l'étendue de la tâche et le degré d'influence du travailleur sur son activité nous semblent effectivement constituer des critères intervenant dans une définition de la qualification partant de la situation concrète de travail. Ce sont en tout cas des critères qui ressortent des discours des ouvriers que nous avons pu interviewer (cf. 4ème partie, chapitre 2, §1).

¹ Cf. *op. cit.*, p. 135.

² *Op. cit.*, p. 155. C'est nous qui soulignons.

En ce qui concerne les théories de l'évolution des qualifications, RABIER critique la position de BRAVERMAN qui analysait cette évolution comme une déqualification, la position de FREYSSENET qui partant de la même analyse, y ajoute une tendance à la "surqualification" d'une partie des travailleurs ainsi que la position représentée par les auteurs qui soutiennent que l'évolution des qualifications va dans le sens d'une amélioration. En effet, pour RABIER, l'évolution des qualifications ne correspond pas à un mouvement linéaire et unidirectionnel : "L'évolution des qualifications ne suit pas une direction déterminée. La modification d'une des composantes de la configuration de production introduit une perturbation dans celle-ci qui entraîne le changement des qualifications réellement utiles. Ces changements dépendent pour leur nature et leur forme de l'état et des modifications affectant les autres composantes"¹.



J.C. RABIER complète sa revue de la littérature concernant la qualification par la présentation des nouvelles approches de la qualification² notamment l'analyse des savoir-faire, celle de la qualification collective et l'apparition d'une composante gestionnaire dans la qualification des salariés. Les savoir-faire sont définis comme "l'ensemble des capacités de maîtrise pratique des techniques au sein de l'appareil de production". (...) "Ils concourent à l'optimisation du procès du travail dont ils constituent un mode de régulation"³. Les auteurs dont RABIER reprend ici les analyses, A. BARCET, C. LE BAS et C. MERCIER⁴ distinguent entre les savoir-faire de type adaptatif et les savoir-faire de type innovatif. Dans la pratique les deux types de savoir-faire peuvent être imbriqués. L'intérêt de cette notion de savoir-faire est qu'elle permet d'appréhender la qualification mise en oeuvre dans la situation de travail : "C'est dans la pratique réelle que

¹ *Op. cit.*, p. 163.

² *Cf. op. cit.*, p. 163 *sq.*

³ *Op. cit.*, p. 165.

⁴ A. BARCET, C. LE BAS, C. MERCIER, *Savoir-faire et changements techniques ; essai d'économie du travail industriel*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1985.

les savoir-faire se constituent et évoluent. En ce sens, ils apparaissent comme un élément constitutif et une grille d'analyse de la qualification réellement utile"¹.

¹ J.C. RABIER, *op. cit.*, p. 168.

CHAPITRE 6 : CONCLUSION

Les différentes conceptions de la qualification que nous venons de présenter peuvent se rattacher à deux pôles : le pôle de l'individu dont la qualification réelle issue de sa formation et de son expérience peut excéder celle qui est requise par le poste de travail, comme le montre FREYSSINET, et le pôle du poste de travail dont la qualification correspond aux exigences formulées par l'entreprise pour occuper le poste en question ; elle est définie par l'analyse de poste dont le caractère contestable a été mis en lumière par de nombreux auteurs¹.

Du côté de l'individu, on a vu que la notion traditionnelle de qualification liée à la maîtrise d'un métier ne peut plus s'appliquer² mais on peut lui substituer une notion adaptée aux formes actuelles d'organisation du travail : ce que TOURAINE appelle le niveau de participation technique, la part qu'un ouvrier peut prendre à la connaissance technique³.

A ce sujet, il faut noter que, les connaissances techniques étant en perpétuelle évolution, ce niveau de participation technique ne constitue pas une qualification ayant un caractère définitif : l'évolution des techniques entraîne des déqualifications et la nécessité de se requalifier en se formant aux nouvelles techniques. Pour rester qualifié, il faut donc être capable de se former et d'acquérir de nouveaux savoir-faire. NAVILLE parlait en 1956 d'une qualification définie par la capacité d'invention, de recherche, de mise au point et il concluait : "la qualification la plus récente est expérimentale et inventive"⁴. Cette idée reste toujours valable aujourd'hui où ce type de capacités permet à l'individu de suivre l'évolution des connaissances techniques. Pour l'individu, on est donc amené à

¹ NAVILLE, DADOY, entre autres.

² Cf. BRAVERMAN, *op. cit.*, p. 356.

³ Cf. TOURAINE, *op. cit.*, p. 29.

⁴ *Op. cit.*, p. 130.

considérer qu'un système d'apprentissage qui parviendrait à développer chez lui de telles capacités serait plus qualifiant qu'un autre qui viserait surtout à transmettre des savoirs et des savoir-faire.

Plus récemment des auteurs comme J.C. RABIER signalent l'importance de critères tels que l'autonomie, la responsabilité, le degré d'influence sur le travail et parlent de savoir-faire innovatifs. Là encore, on peut considérer qu'un système d'apprentissage qui réussirait à susciter des capacités d'autonomie, de responsabilité, d'organisation de son travail et d'innovation serait plus qualifiant.

Or nous avons vu dans la première partie de cette recherche que le système de formation par unités capitalisables recourt à un mode de travail pédagogique qui favorise l'autonomisation de l'apprenant en développant ses capacités de recherche, d'analyse et de transfert de situations donc finalement la capacité expérimentale et inventive dont parle NAVILLE ou les capacités d'autonomie et d'innovation dont parle RABIER.

A l'inverse, le système traditionnel s'inscrit dans la logique d'un mode de travail pédagogique de type transmissif dont l'objectif n'est pas de développer des capacités d'initiatives chez les formés mais de transmettre des savoirs.

On peut donc conclure que, pour l'individu, le système de formation par unités capitalisables est plus qualifiant dans la mesure où il parvient à susciter chez lui des motivations et des capacités de recherche et d'invention dans le domaine du savoir.

L'individu qui a bénéficié d'une formation par unités capitalisables est donc mieux préparé et motivé pour continuer à se former afin d'améliorer son niveau de participation technique, ce qui lui procurera une meilleure qualification en lui permettant de s'adapter chaque fois à l'évolution des techniques.

TROISIEME PARTIE

TROISIEME PARTIE : LA QUALIFICATION RECONNUE PAR

L'EMPLOYEUR : OBSERVATION DE L'EVOLUTION

D'UNE POPULATION D'OUVRIERS TITULAIRES

D'UN C.A.P D'AJUSTAGE.

Comme nous l'avions dit dans l'introduction (p p. 2 à 11) il a fallu renoncer à notre projet initial de comparer les deux systèmes de formation selon un critère de résultat au C.A.P du type nombre de reçus / nombre de recalés. En effet avec le système traditionnel de l'examen, nous pouvons pour chaque session obtenir des données telles que : le nombre de candidats présentés, le nombre de reçus et le nombre de recalés. De plus, la formation dans le système traditionnel est limitée à deux ans sauf en cas de redoublement.

En consultant les archives du bureau des examens, il est donc possible de suivre une population de candidats et d'observer leurs résultats.

Par contre avec le système par unités capitalisables, les archives du bureau des examens de l'académie du Val d'Oise comme de l'académie de Créteil étaient tellement lacunaires qu'il s'est avéré impossible de collecter des données comparables. En effet il arrive que des candidats commencent une formation, préparent une ou deux unités, s'arrêtent pendant quelques mois ou quelques années et reprennent ensuite. Entre le début de la formation, et l'obtention du C.A.P par sommation de toutes les unités capitalisables requises, il peut s'écouler, suivant les individus, de 1 à 5 ans (cf. tableau 6 p.36).

Il n'y a pas à proprement parler d'échec comparable à celui à un examen traditionnel puisque, pour chaque unité, le dossier de validation n'est présenté au

jury que lorsque le candidat a assimilé le contenu de l'unité et a été jugé par le formateur capable de constituer son dossier de validation.

C'est l'organisation elle-même du système par sommation de mini-réussites - afin d'éviter la sanction de l'échec à un examen - qui rend difficile, voire impossible, la comparaison entre les deux systèmes à partir de données telles que le nombre de reçus / le nombre de recalés.

D'une part les données ne sont pas homogènes, d'autre part en ce qui concerne le système par unités capitalisables, elles sont lacunaires dans les académies auxquelles nous nous sommes adressé (Val d'Oise et Créteil).

Il a donc fallu chercher un autre critère pour comparer le résultat de la formation dans les deux systèmes.

Nous avons voulu observer les résultats sur le terrain c'est-à-dire dans l'entreprise où travaille le titulaire d'un C.A.P obtenu dans chacun des deux systèmes.

C'est chez Renault qu'il a été possible de recueillir des données permettant d'observer l'évolution et la qualification des titulaires d'un C.A.P traditionnel et celles des titulaires d'un C.A.P par unités capitalisables.

En se référant aux objectifs du système par unités capitalisables nous avons montré dans la première partie qu'il doit être plus qualifiant pour l'individu que dans le système traditionnel de préparation du C.A.P.

Il reste maintenant à évaluer le caractère opérationnel des deux systèmes de formation sur le terrain.

Dans l'industrie métallurgique les classifications des ouvriers sont définies par un accord national du 21 Juillet 1975 - selon cet accord il existe un seuil d'accueil pour les titulaires d'un C.A.P : "le classement d'accueil ne sera pas inférieur au premier échelon du niveau II (coefficient 170) pour le titulaire d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle". Ce premier échelon du niveau II est P₁, mais dans la pratique ce seuil d'accueil n'est pas respecté par les entreprises qui ont tendance à classer en dessous comme ouvrier spécialisé (en OS, coefficient 155) les ouvriers titulaires d'un C.A.P qu'ils recrutent.

C'est en tous cas ce que nous avons pu constater chez Renault ¹ où nous avons observé l'évolution d'une population d'ouvriers titulaires d'un C.A.P d'ajustage.

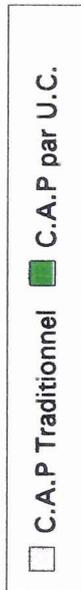
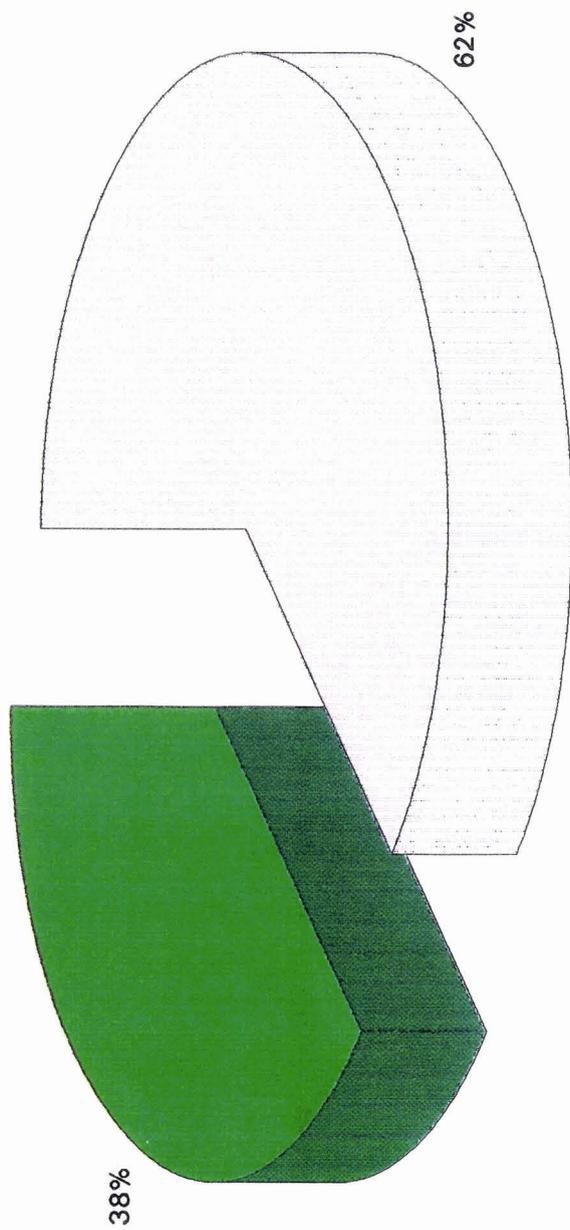
Cette population a un effectif total de 1 332 ouvriers qui se répartissent en 820 titulaires d'un C.A.P traditionnel et 512 titulaires d'un C.A.P par unités capitalisables :

Tableau 1 : Population d'ouvriers titulaires d'un C.A.P d'ajustage (mécanique).

	Effectifs	Pourcentages
C.A.P traditionnel	820	62 %
C.A.P par U.C	512	38 %
TOTAL	1332	100 %

¹ Nous avons essayé d'obtenir des données d'observation aussi chez Citroen mais le responsable du personnel qui a été notre interlocuteur a refusé de nous communiquer les données nécessaires à notre investigation en s'appuyant sur la commission informatique et libertés.

Population d'ouvriers titulaires d'un C.A.P. d'ajustage (effectif 1332)



Les informations que nous avons pu recueillir sur chaque individu sont :

- * l'âge,
- * la scolarité initiale,
- * l'obtention du C.A.P avant l'entrée dans l'usine ou après en formation alternée,
- * le système de préparation du C.A.P, traditionnel ou par unités capitalisables,
- * le délai d'obtention de la catégorie P_1 après l'obtention du C.A.P,
- * le délai d'obtention de la catégorie P_2 après l'obtention du C.A.P,
- * le délai d'obtention de la catégorie P_3 après l'obtention du C.A.P.

Ces données, recueillies dans l'usine Renault, permettent de comparer l'évolution dans l'entreprise des deux sous-populations (titulaires d'un C.A.P traditionnel et titulaires d'un C.A.P par unités capitalisables).

L'avancement d'un ouvrier peut être lié à des facteurs individuels comme sa capacité à se valoriser, à des facteurs relationnels (relations avec le chef d'atelier), à des facteurs conjoncturels, etc.

Néanmoins, on peut faire l'hypothèse que le type de formation constitue aussi un facteur intervenant dans le passage à un échelon supérieur.

Le délai d'obtention de chacun des échelons P_1 , P_2 , P_3 après l'obtention du C.A.P est un indicateur de la qualification reconnue par l'employeur.

On peut considérer que plus ce délai est bref, plus la formation a eu un caractère opérationnel permettant aux titulaires du C.A.P de faire reconnaître leur qualification lorsqu'elle est mise en oeuvre dans le cadre du travail.

Tableau-2 : Répartition des C.A.P traditionnels et des C.A.P par unités capitalisables.

	systeme traditionnel	systeme par U.C	TOTAL
C.A.P obtenu avant l'entrée dans l'usine	429	162	591
C.A.P obtenu en formation alternée	391	350	741
TOTAL	820	512	1.332

$$X^2 (1) = 54,269$$

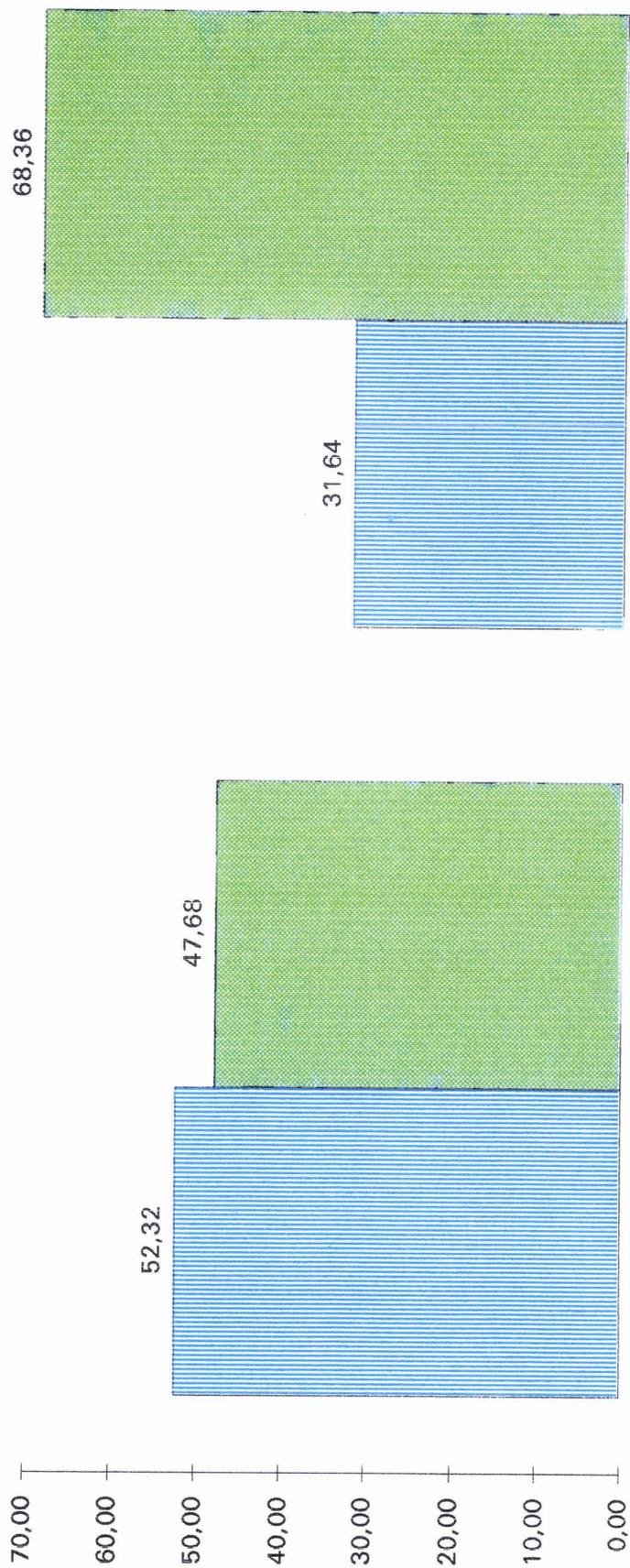
H_0 : les C.A.P obtenus en formation alternée sont indifféremment préparés dans l'un ou l'autre des deux systèmes.

H_1 : Les C.A.P obtenus en formation alternée sont plutôt préparés dans le système par unités capitalisables.

$X^2 (1) = 54,269$ significatif au seuil $p < .01$. On peut donc accepter l'hypothèse H_1 selon laquelle les C.A.P obtenus en formation alternée sont plutôt préparés dans le système par unités capitalisables.

Tableau N° 2

Répartition des C.A.P. traditionnels et des C.A.P. par unités capitalisables en % sur 1332 ouvriers



Système traditionnel (820)

Système par U.C. (512)



C.A.P obtenu avant l'entrée dans l'usine



C.A.P. obtenu en formation alternée

En effet si on compare les fréquences conditionnelles:

$$\frac{391}{820} = 0,476 \quad \text{et} \quad \frac{350}{512} = 0,683$$

On voit que 47,6 % de gens ont passé le C.A.P en formation alternée dans le système traditionnel, alors qu'il y en a 68,3 % dans le système par unités capitalisables; ce système semble donc mieux approprié à la préparation d'un C.A.P dans le cadre de la formation alternée.

En ce qui concerne les gens qui avaient obtenu leur C.A.P avant l'entrée à l'usine, les fréquences sont :

$$\frac{429}{820} = 0,523 \quad \text{et} \quad \frac{162}{512} = 0,316$$

52,3 % des gens ont obtenu leur C.A.P avant l'entrée à l'usine dans le système traditionnel, alors qu'il n'y en a que 31,6 % dans le système par unités capitalisables.

Ce qui n'est pas très étonnant vu que les C.A.P obtenus avant l'entrée chez Renault comprennent des C.A.P obtenus en formation initiale donc dans le système traditionnel et, pour les plus âgés, des C.A.P obtenus avant la mise en

place du système par unités capitalisables donc obtenus aussi dans le système traditionnel.

Tableau 2-1 : Répartition totale des C.A.P suivant la scolarité initiale.

	C.A.P avant	C.A.P en formation alternée	TOTAL
pas de diplôme	43	38	81
C.E.P.E	581	320	901
B.E.P.C	196	154	350
TOTAL	820	512	1 332

$$X^2 (2) = 10,302$$

H_0 : il n'y a pas de liaison entre le niveau atteint dans la scolarité initiale et le choix de l'un ou l'autre des deux systèmes de préparation du C.A.P.

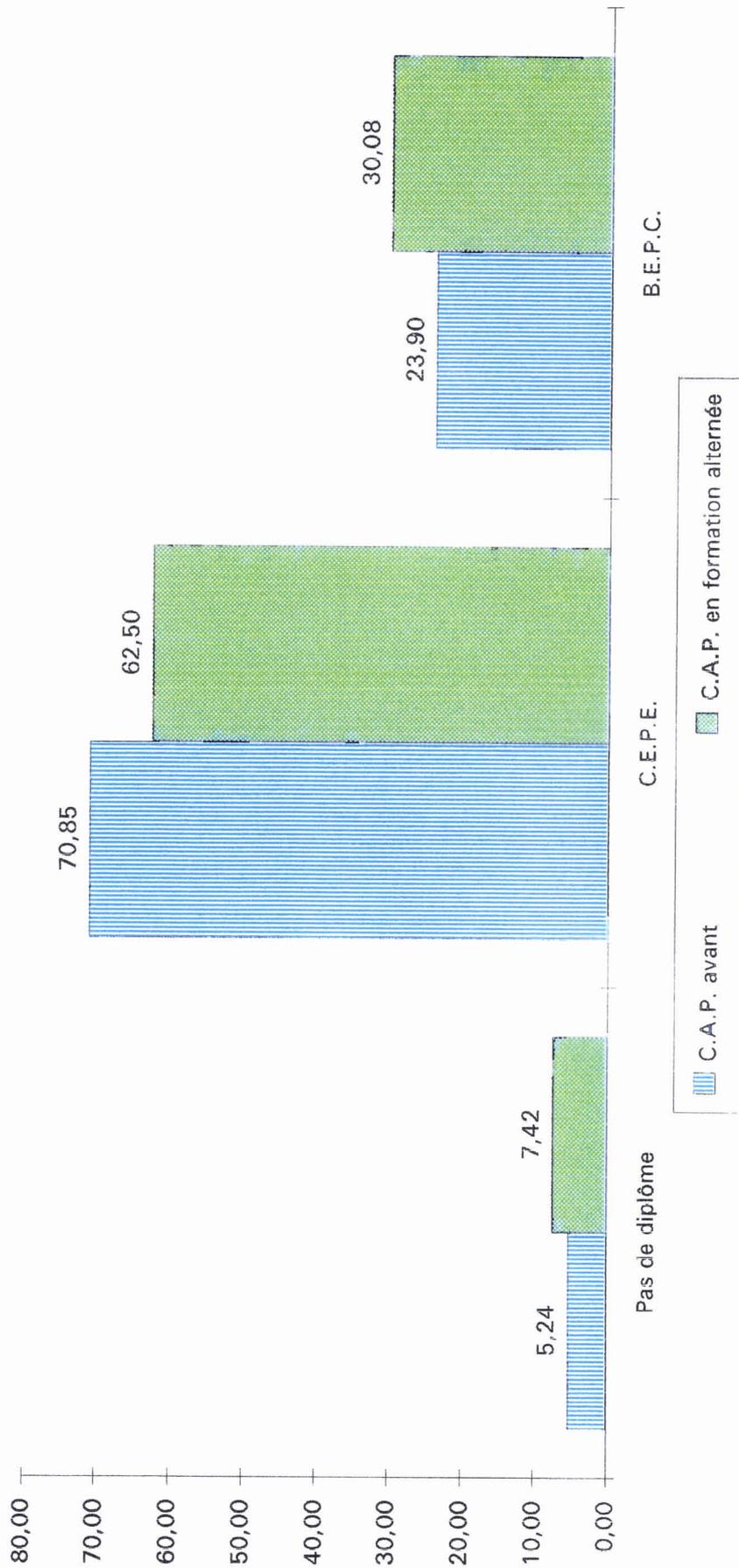
H_1 : Il y a une liaison entre le niveau atteint dans la scolarité initiale et le choix du système de préparation du C.A.P.

$$X^2 (2) = 10,302 \text{ significatif à } p < .01.$$

H_1 peut donc être acceptée - maintenant pour déterminer la nature de cette liaison, il faut observer les fréquences.

Tableau N° 2-1

Répartition totale des C.A.P., en % suivant la scolarité initiale sur 1332 ouvriers



Il s'agit de comparer les fréquences conditionnelles:

$$\begin{array}{rcl} 43 & & 38 \\ \hline \text{----} & = & 0,052 \quad \text{et} \quad \text{----} = 0,074 \\ 820 & & 512 \\ \\ 581 & & 320 \\ \hline \text{----} & = & 0,708 \quad \text{et} \quad \text{----} = 0,625 \\ 820 & & 512 \\ \\ 196 & & 154 \\ \hline \text{----} & = & 0,239 \quad \text{et} \quad \text{----} = 0,30 \\ 820 & & 512 \end{array}$$

Dans le système par unités capitalisables, 7,4 % des gens ont abordé le C.A.P sans diplôme initial alors qu'il n'y en a que 5,2 % dans le système traditionnel. Il semblerait donc que le C.A.P par unités capitalisables soit un peu plus accessible que le C.A.P traditionnel pour les gens sans diplôme initial.

Dans le système traditionnel, 70,8 % des gens ont le C.E.P.E alors qu'il n'y en a que 62,5 % dans le système par unités capitalisables.

Dans le système traditionnel, 23,9 % des gens ont le B.E.P.C alors qu'il y en a 30% dans le système par unités capitalisables.

On peut penser que, traditionnellement, les gens qui ont le B.E.P.C s'orientent peu vers le C.A.P, le B.E.P.C leur permettant l'accès à une scolarité plus longue.

Par contre, une majorité des gens qui ont le C.E.P.E feraient ensuite un C.A.P.

C'est en effet là que les pourcentages sont les plus élevés, la scolarité initiale des C.A.P s'est en général arrêtée au C.E.P.E.

Quant aux titulaires d'un B.E.P.C, lorsqu'ils ont préparé un C.A.P, ils ont été plus nombreux à le faire dans le système par unités capitalisables que dans le système traditionnel (30 % contre 23,9 %), les liaisons qui apparaissent entre la scolarité initiale et le choix du système de préparation du C.A.P sont donc:

- un peu plus de sans diplômes qui accèdent au C.A.P grâce au système par unités capitalisables.
- des titulaires du C.E.P.E qui s'orientent plutôt vers un C.A.P traditionnel.
- des titulaires du B.E.P.C qui s'orientent plutôt vers un C.A.P par unités capitalisables.

Tableau 2-2 : Répartition des C.A.P avant l'entrée à l'usine suivant la scolarité initiale.

	C.A.P avant	C.A.P en formation alternée	TOTAL
pas de diplôme	15	30	45
C.E.P.E	301	85	386
B.E.P.C	113	47	160
TOTAL	429	162	591

$$X^2(2) = 41,039$$

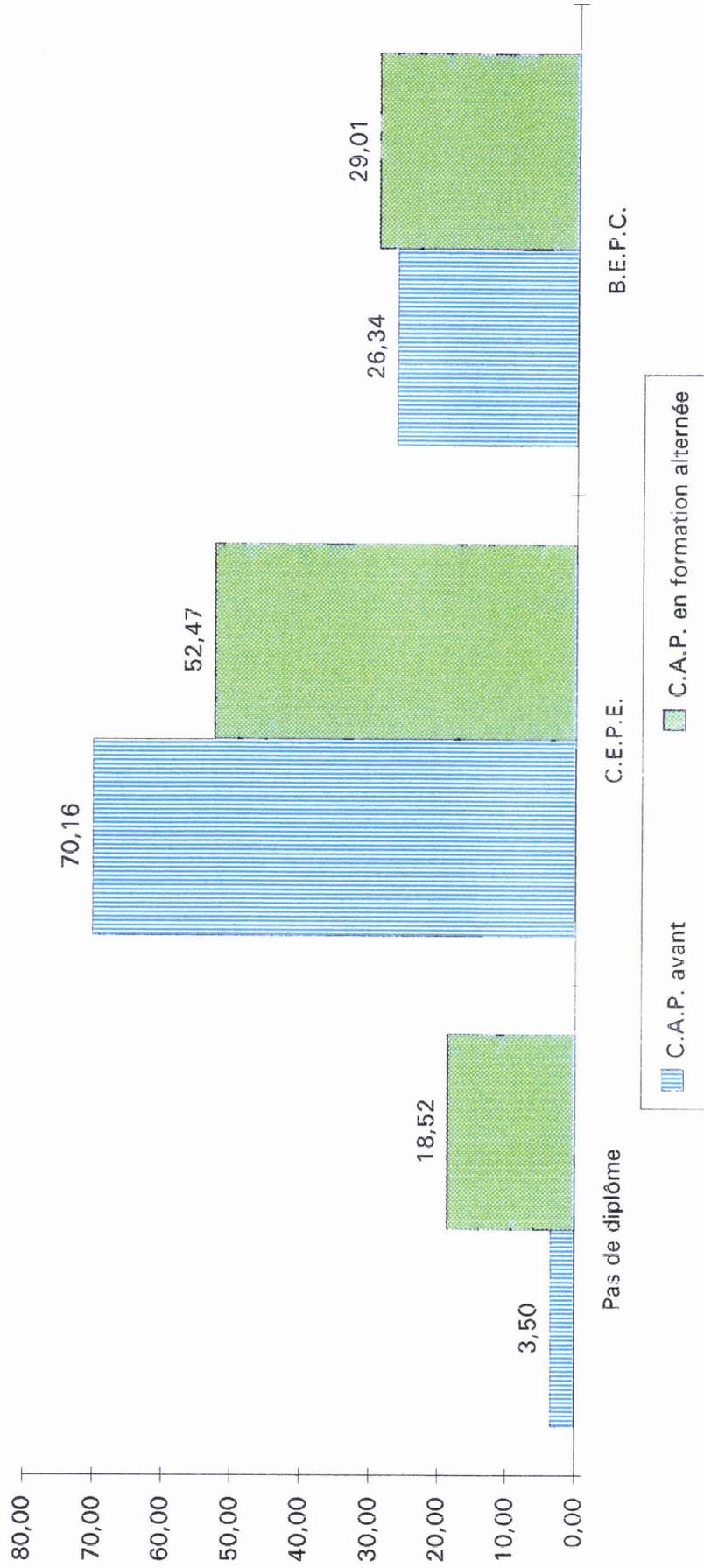
H_0 : lorsque des ouvriers obtiennent le C.A.P avant l'entrée à l'usine, il n'y a pas de liaison entre le système traditionnel et le système par unités capitalisables du point de vue de la scolarité initiale.

H_1 : Il y a une liaison entre le niveau atteint dans la scolarité initiale et le choix du système de préparation du C.A.P.

$X^2(2) = 41,039$ significatif au seuil $p < .01$. donc on accepte H_1 .

Tableau N° 2-2

Répartition des C.A.P. obtenus avant l'entrée à l'usine en %, suivant la scolarité initiale sur 591 ouvriers



il s'agit de comparer les fréquences conditionnelles:

$$\frac{15}{429} = 0,035 \quad \text{et} \quad \frac{30}{162} = 0,185$$

$$\frac{301}{429} = 0,701 \quad \text{et} \quad \frac{85}{162} = 0,524$$

$$\frac{113}{429} = 0,263 \quad \text{et} \quad \frac{47}{162} = 0,290$$

3,5 % des gens qui ont obtenu leur C.A.P avant l'entrée dans l'usine par le système traditionnel étaient sans diplôme initial.

Parmi les gens qui ont obtenu leur C.A.P par unités capitalisables, il n'y a que 18,5 % de non-diplômés.

Le système par unités capitalisables favoriserait donc l'accès au C.A.P pour les non-diplômés.

70,1 % des gens qui ont passé un C.A.P traditionnel avaient le C.E.P.E auparavant.

52,4 % des gens qui ont passé un C.A.P par unités capitalisables étaient titulaires du C.E.P.E dans la majorité des cas, que ce soit en système

traditionnel ou en système par unités capitalisables, les gens étaient titulaires du C.E.P.E.

Le C.E.P.E paraît être une voie d'accès privilégiée au C.A.P.

26,3 % des gens qui ont passé un C.A.P traditionnel avaient le B.E.P.C.

29 % des gens qui ont passé leur C.A.P par unités capitalisables sont titulaires du B.E.P.C.

Il est possible que d'avantage de titulaires du B.E.P.C s'orientent vers un C.A.P lorsque celui-ci est fait par unités capitalisables.

Le système par unités capitalisables serait moins sensible à la scolarité initiale que le système traditionnel.

Dans le système traditionnel, 96,4 % des gens qui ont passé leur C.A.P avant l'entrée à l'usine avaient un diplôme préalable.

Dans le système par unités capitalisables il y en a seulement 81,4 %.

Tableau 2-3 : Répartition des C.A.P en formation alternée suivant la scolarité initiale.

	C.A.P avant	C.A.P en formation alternée	TOTAL
pas de diplôme	28	8	36
C.E.P.E	280	235	515
B.E.P.C	83	107	190
TOTAL	391	350	741

$$X^2 (2) = 15,593$$

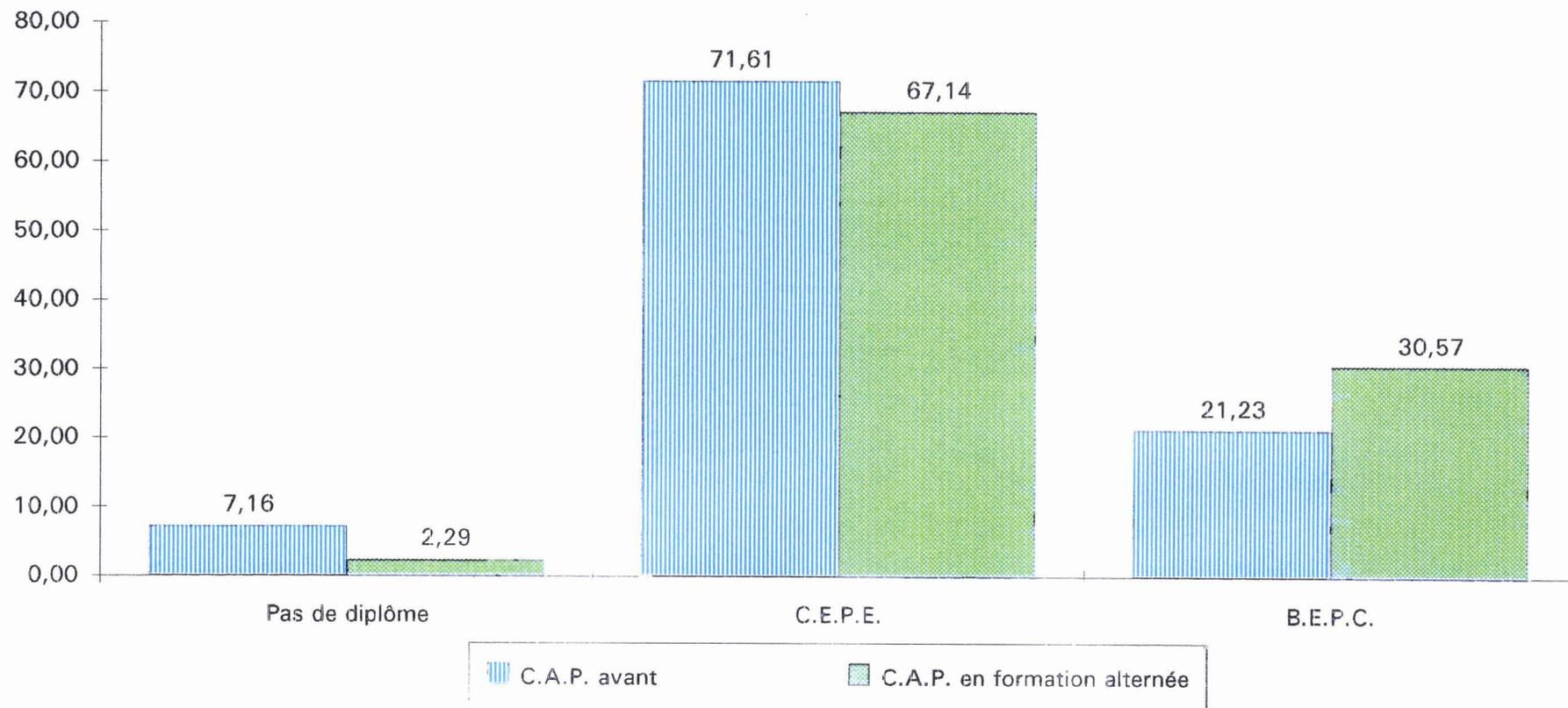
H_0 : en formation alternée, il n'y a pas de liaison entre le niveau atteint dans la scolarité initiale et le choix du système de préparation du C.A.P.

H_1 : Il y a une liaison entre le niveau atteint dans la scolarité initiale et le choix du système de préparation du C.A.P.

$X^2 (2) = 15,593$ significatif à $p < 0.01$. on peut accepter H_1 .

Tableau N° 2-3

Répartition en pourcentage des C.A.P. obtenus en formation alternée suivant la scolarité initiale sur 741 ouvriers



Pour déterminer la nature de cette liaison, il s'agit de comparer les fréquences conditionnelles:

$$\frac{28}{391} = 0,071 \quad \text{et} \quad \frac{8}{350} = 0,023$$

$$\frac{280}{391} = 0,716 \quad \text{et} \quad \frac{235}{350} = 0,671$$

$$\frac{83}{391} = 0,212 \quad \text{et} \quad \frac{107}{350} = 0,305$$

Parmi les gens qui ont passé leur C.A.P en formation alternée dans le système traditionnel, 7,1 % d'entre eux n'avaient aucun diplôme alors que dans le système par unités capitalisables, il n'y a que 2,3 % de sans diplôme. Il semblerait que, en général, les gens qui suivent un C.A.P en formation alternée aient déjà un diplôme.

71,6 % des gens qui ont passé leur C.A.P dans le système traditionnel ont le C.E.P.E, 67,1 % des gens qui ont passé leur C.A.P par unités capitalisables ont le C.E.P.E.

Dans la majorité des cas, que ce soit dans le système traditionnel ou dans le système par unités capitalisables, les gens ont le C.E.P.E avant de faire un C.A.P.

Il semblerait donc que le C.E.P.E soit toujours une voie d'accès privilégiée au C.A.P.

21,2 % des gens qui ont passé leur C.A.P dans le système traditionnel ont le B.E.P.C.

Par contre, parmi ceux du système par unités capitalisables, il y en a 30,5%, ce qui est nettement plus.

Il y a donc d'avantage de titulaires du B.E.P.C qui s'orientent vers le C.A.P quand celui-ci est enseigné dans un système par unités capitalisables et en formation alternée.

En formation alternée, 92,8 % des gens qui passent un C.A.P traditionnel ont un diplôme préalable.

Dans le système par unités capitalisables, en formation alternée, il y en a 97,6 %; que ce soit dans l'un ou l'autre des deux systèmes, très peu de gens accèdent au C.A.P sans diplôme préalable.

Tableau 2-4 : Répartition des C.A.P réunis sur les deux systèmes, suivant la scolarité initiale et la période d'obtention du C.A.P.

	C.A.P avant	C.A.P en formation alternée	TOTAL
pas de diplôme	45	36	81
C.E.P.E	386	515	901
B.E.P.C	160	190	350
TOTAL	591	741	591

Les deux systèmes (traditionnel et par U.C) sont réunis.

Fréquences marginales :

591

----- = 0,443

1332

741

----- = 0,556

1332

H_0 : il y a autant de diplômés parmi ceux qui font le C.AP avant l'entrée à l'usine, que parmi ceux qui font leur C.A.P en formation alternée.

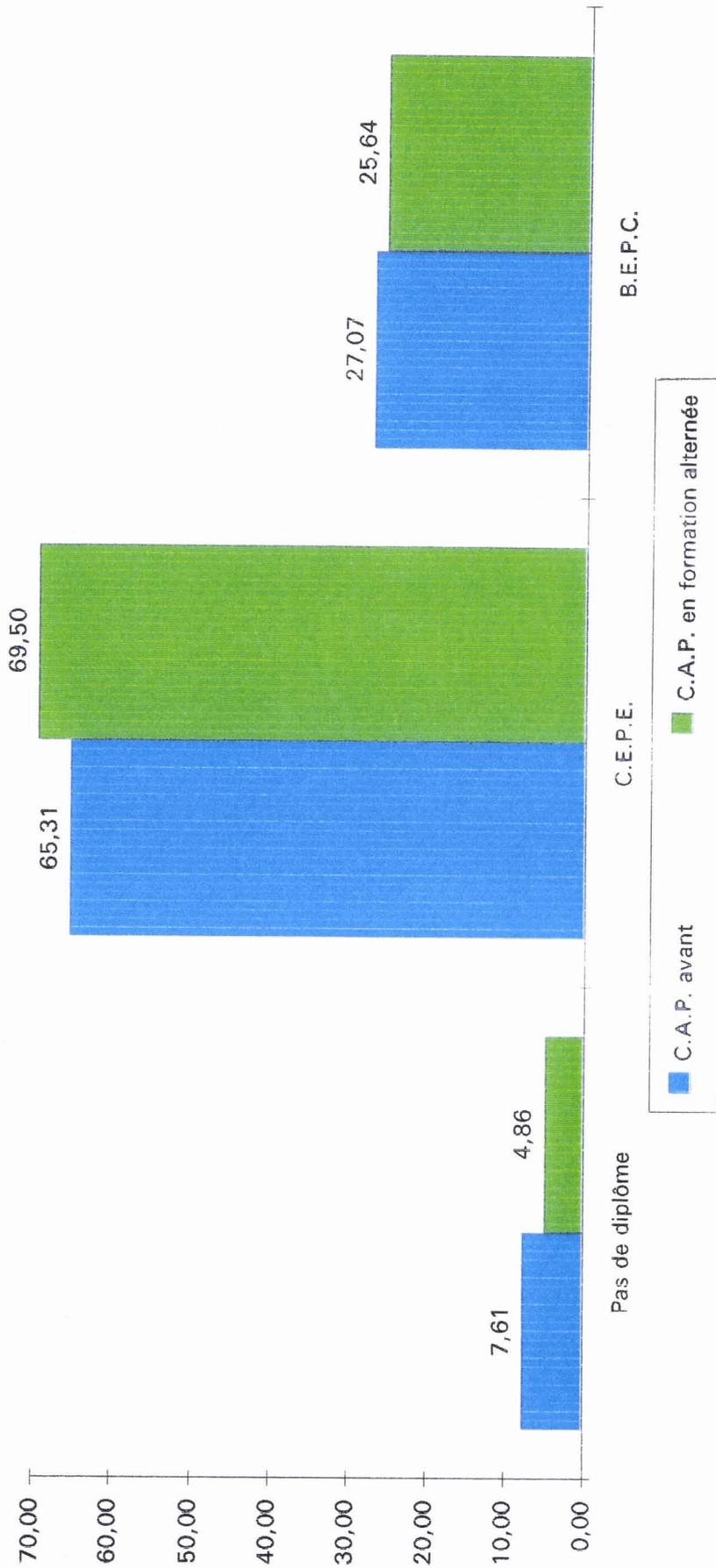
$X^2(2) = 5,191$ significatif à $p < .10$ non significatif à $p < .05$.

H1 : Il y a davantage de gens diplômés parmi ceux qui font le C.A.P avant l'entrée à l'usine que parmi ceux qui font le C.A.P en formation alternée.

$X^2(2) = 5,129$ significatif à $p < .10$. on est en faveur de H₁.

Tableau N° 2-4

Répartition des C.A.P. réunis sur les deux systèmes en %, suivant la scolarité initiale et la période d'obtention du C.A.P. sur 1332 ouvriers



il s'agit de comparer les fréquences conditionnelles:

$$\frac{45}{591} = 0,076 \quad \text{et} \quad \frac{36}{741} = 0,048$$

$$\frac{386}{591} = 0,653 \quad \text{et} \quad \frac{515}{741} = 0,695$$

$$\frac{160}{591} = 0,27 \quad \text{et} \quad \frac{190}{741} = 0,256$$

7,6 % des gens qui ont passé leur C.A.P avant l'entrée à l'usine sont sans diplôme.

Il n'y a que 4,8 % de non diplômés qui ont passé leur C.A.P en formation alternée.

65,3 % des gens qui ont passé leur C.A.P avant l'entrée à l'usine sont titulaires du C.E.P.E.

Parmi ceux qui ont passé leur C.A.P en formation alternée, il y a 69,5 % de titulaires du C.E.P.E.

27 % des gens qui ont passé leur C.A.P avant l'entrée à l'usine sont titulaires du B.E.P.C.

parmi ceux qui ont passé leur C.A.P en formation alternée, il y en a 25,6 % qui sont titulaires du B.E.P.C.

Dans la majorité des cas, les gens qui font un C.A.P sont titulaires du C.E.P.E.

Parmi les gens qui ont passé leur C.A.P avant l'entrée à l'usine, $65,3 \% + 27 \% = 92,3 \%$ avaient un diplôme préalable.

Parmi ceux qui ont passé leur C.A.P en formation alternée, il y en a $69,5 \% + 25,6 \% = 95,1 \%$ qui ont un diplôme préalable.

Il y a légèrement plus de diplômés qui préparent leur C.A.P en formation alternée, qu'avant l'entrée à l'usine.

Tableau 3 : Répartition des délais d'obtention de la catégorie P₁ selon les deux systèmes d'enseignement.

	systeme traditionnel	systeme par U.C	TOTAL
moins d'un an	198	176	374
12 à 18 mois	392	252	644
19 à 23 mois	209	62	271
24 à 30 mois	21	22	43
TOTAL	820	512	1332

H₀: le délai d'obtention de la catégorie P₁ ne dépend pas de la manière dont l'ouvrier a obtenu le C.A.P.

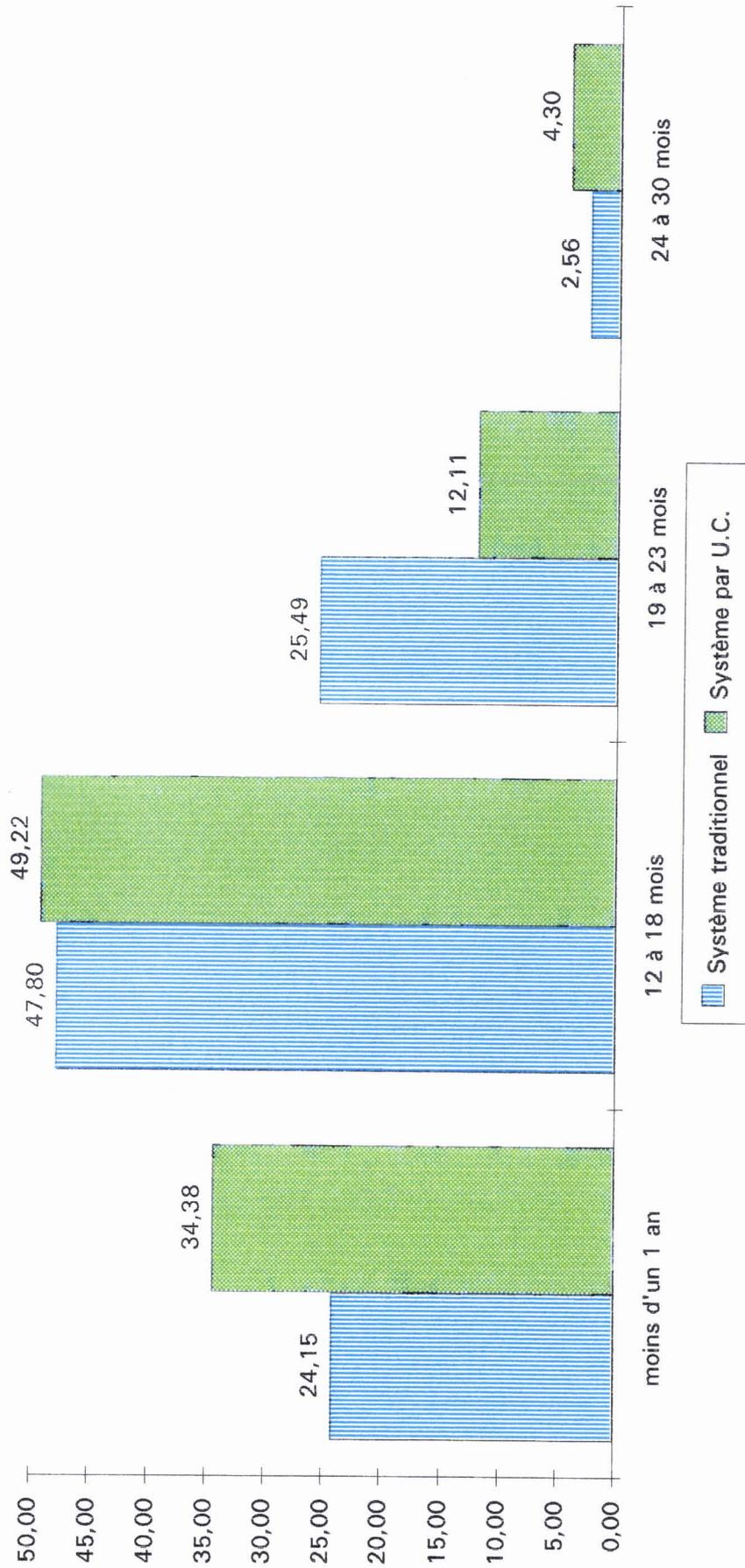
H₁ : les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables accèdent à la catégorie P₁ plus rapidement que ceux qui ont obtenu leur C.A.P de manière traditionnelle.

$X^2(3) = 42,281$ significatif au seuil $p < .01$.

Donc on accepte l'hypothèse selon laquelle les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables accèdent plus rapidement à la catégorie P₁ que ceux qui ont obtenu leur C.A.P en formation traditionnelle.

Le système par unités capitalisables paraît globalement plus qualifiant que le système traditionnel.

Répartition des délais d'obtention de la catégorie P1 en % sur 1332 ouvriers



Ce que confirme la comparaison des fréquences conditionnelles:

$$\frac{198}{820} = 0,241 \quad \text{et} \quad \frac{176}{512} = 0,344$$

$$\frac{392}{820} = 0,478 \quad \text{et} \quad \frac{252}{512} = 0,492$$

$$\frac{209}{820} = 0,255 \quad \text{et} \quad \frac{62}{512} = 0,121$$

$$\frac{21}{820} = 0,025 \quad \text{et} \quad \frac{22}{512} = 0,042$$

En effet, 34,4 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables accèdent en moins d'un an à la catégorie P₁ alors que 24,1 % des ouvriers ayant obtenus leur C.A.P par le système traditionnel y accèdent dans le même délai.

Et si l'on cumule le délai "moins d'un an" et le délai "12 à 18 mois", on obtient 83,6 % pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables et 71,9 % pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par le système traditionnel.

Donc les titulaires d'un C.A.P par U.C sont plus nombreux que ceux titulaires d'un C.A.P traditionnel à obtenir la catégorie P₁ dans des délais inférieurs à un an ou inférieurs à 18 mois.

Tableau 3-1 : Répartition des délais d'obtention de la catégorie P₁, quand le C.A.P a été obtenu avant l'entrée à l'usine, dans les deux systèmes.

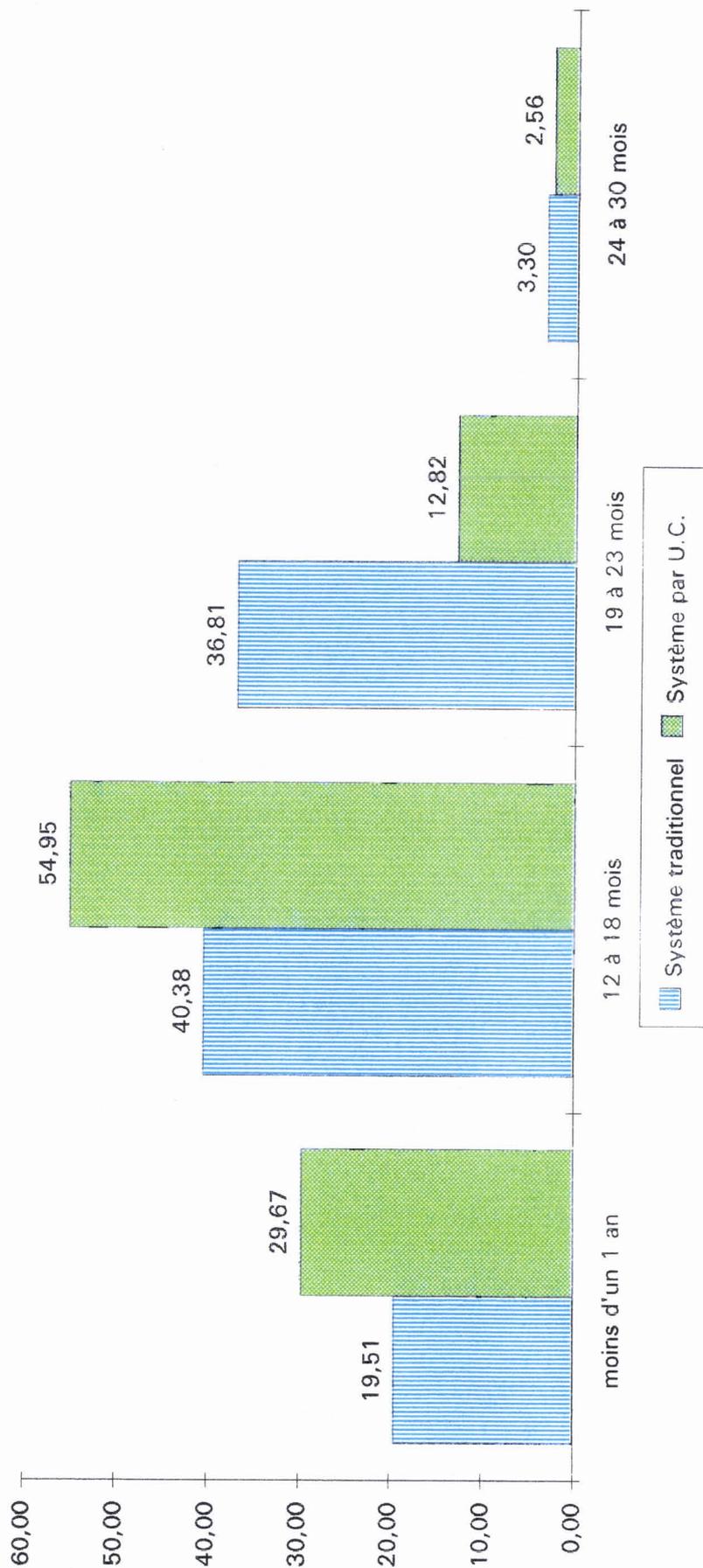
	systeme traditionnel	systeme par U.C	TOTAL
moins d'un an	71	81	152
12 à 18 mois	147	150	297
19 à 23 mois	134	35	169
24 à 30 mois	12	7	19
TOTAL	364	273	637

H₀: pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P avant l'entrée à l'usine, le délai d'obtention de la catégorie P₁ ne dépend pas de la manière dont ils ont eu leur C.A.P.

H₁ : pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P avant l'entrée dans l'usine, le délai d'obtention de la catégorie P₁ est plus rapide pour ceux ayant passé leur C.A.P par unités capitalisables que pour ceux ayant passé leur C.A.P dans un système traditionnel.

Tableau N° 3-1

Répartition des délais d'obtention de la catégorie P1, en % quand le C.A.P. a été obtenu avant l'entrée dans l'usine, dans les deux systèmes



Les fréquences sont :

$$\frac{71}{364} = 0,195 \quad \text{et} \quad \frac{81}{273} = 0,296$$

$$\frac{147}{364} = 0,403 \quad \text{et} \quad \frac{150}{273} = 0,549$$

$$\frac{134}{364} = 0,368 \quad \text{et} \quad \frac{35}{273} = 0,128$$

$$\frac{12}{364} = 0,033 \quad \text{et} \quad \frac{7}{273} = 0,025$$

$X^2(3) = 48,028$ significatif à $p < .01$.

Donc on accepte l'hypothèse selon laquelle les ouvriers obtiennent plus rapidement la catégorie P_1 quand ils ont passé leur C.A.P par unités capitalisables, que quand ils ont leur C.A.P dans un système traditionnel, avant l'entrée à l'usine.

En général, ils obtiennent la catégorie P₁ au plus tard 23 mois après leur entrée dans l'usine (fréquence cumulée: $0,296 + 0,549 + 0,128 = 0,973$ pour ceux ayant eu un C.A.P par unités capitalisables, contre $0,195 + 0,368 + 0,403 = 0,966$ pour ceux ayant eu un C.A.P traditionnel), que ce soit dans un système ou dans un autre.

Toutefois, 84,5 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables avant l'entrée dans l'usine accèdent à la catégorie P₁ avant 19 mois d'expérience professionnelle dans l'usine, alors que seulement 59,8 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P de manière traditionnelle accèdent à la catégorie P₁ dans les 18 mois qui suivent leur entrée à l'usine.

Le système par unités capitalisables serait plus qualifiant que le système traditionnel, à court terme.

Tableau 3-2 : Répartition des délais d'obtention de la catégorie P₁ dans les deux systèmes, quand le C.A.P a été obtenu en formation alternée.

	système traditionnel	système par U.C	TOTAL
moins d'un an	127	95	222
12 à 18 mois	245	102	347
19 à 23 mois	75	27	102
24 à 30 mois	9	15	24
TOTAL	456	239	695

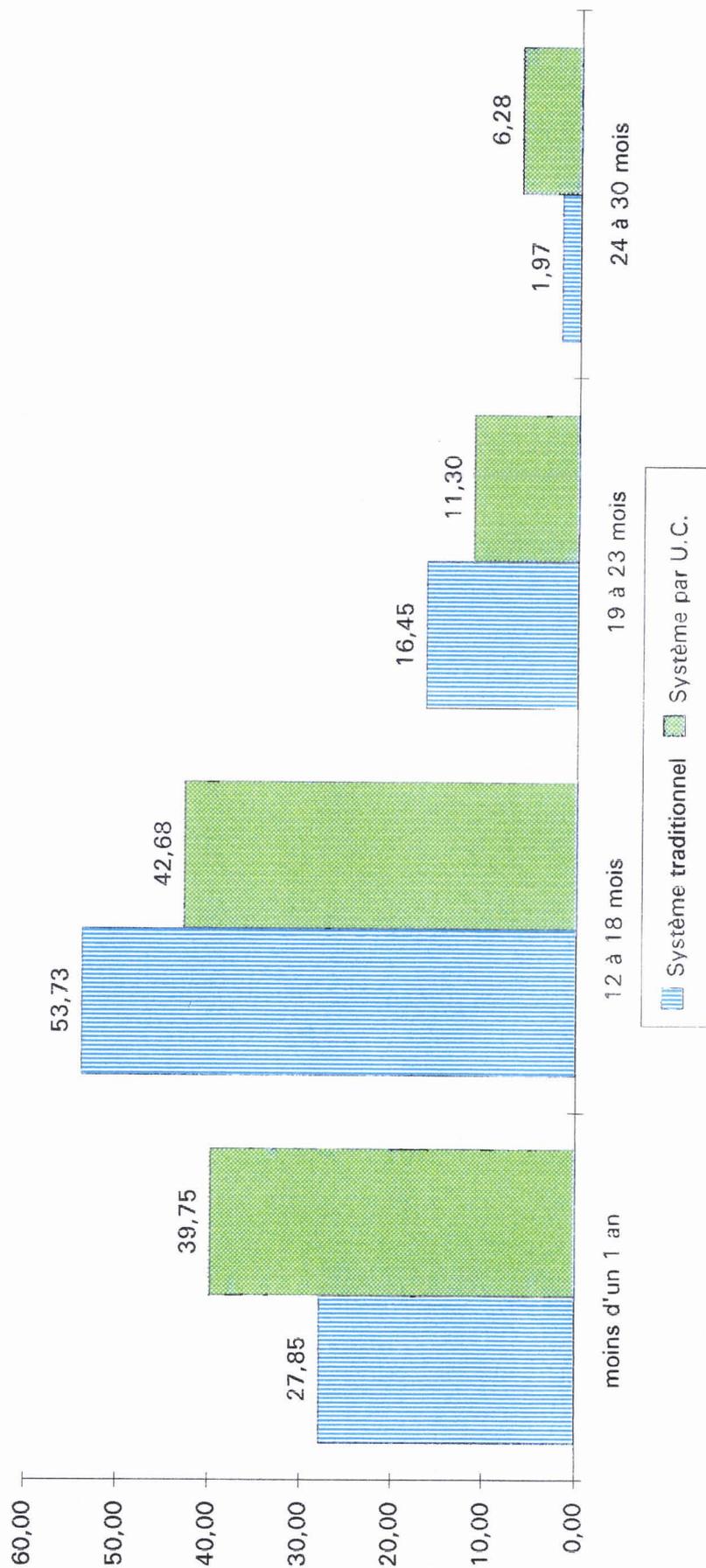
$$X^2(3) = 22,192$$

H₀: pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P en formation alternée, le délai d'obtention de la catégorie P₁ ne dépend pas du système dans lequel ils ont passé leur C.A.P.

H₁ : les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P en formation alternée, accèdent plus rapidement à la catégorie P₁ quand ils ont passé leur C.A.P par unités capitalisables que quand ils l'ont passé dans un système traditionnel.

Tableau N° 3-2

Répartition des délais d'obtention de la catégorie P1 en % dans les deux systèmes, quand le C.A.P. a été obtenu en formation alternée sur 695 ouvriers



Il s'agit de comparer les fréquences :

$$\frac{127}{456} = 0,278 \quad \text{et} \quad \frac{95}{239} = 0,397$$

$$\frac{245}{456} = 0,537 \quad \text{et} \quad \frac{102}{239} = 0,426$$

$$\frac{75}{456} = 0,164 \quad \text{et} \quad \frac{27}{239} = 0,112$$

$$\frac{9}{456} = 0,019 \quad \text{et} \quad \frac{15}{239} = 0,062$$

$X^2(3) = 22,192$ significatif à $p < .01$.

On peut accepter l'hypothèse selon laquelle les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P en formation alternée accèdent plus rapidement à la catégorie P₁ quand ils ont passé leur C.A.P par unités capitalisables, que quand ils l'ont passé dans un système traditionnel.

39,7 % + 42,6 % = 82,3 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables en formation alternée accèdent à la catégorie P₁ en moins de 19 mois.

27,8 % + 53,7 % = 81,5 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P en formation alternée, par le système traditionnel accèdent à la catégorie P₁ en moins de 19 mois.

Il semblerait que le fait d'avoir passé le C.A.P en formation alternée soit plus qualifiant pour les ouvriers soumis au système traditionnel que le fait d'avoir passé le C.A.P avant l'entrée à l'usine (en effet dans le système traditionnel, 59,8% des ouvriers accèdent à la catégorie P₁ rapidement quand ils ont leur C.A.P avant l'entrée dans l'usine, alors qu'il y en a 81,5 % parmi ceux qui ont fait leur C.A.P en formation alternée).

Tableau-4 : Répartition des délais d'obtention de la catégorie P₂ dans les deux systèmes.

	systeme traditionnel	systeme par U.C	TOTAL
moins d'un an	23	49	72
12 à 18 mois	575	365	940
19 à 23 mois	123	75	198
24 à 30 mois	99	23	122
TOTAL	820	512	1 322

$$X^2(3) = 53,461$$

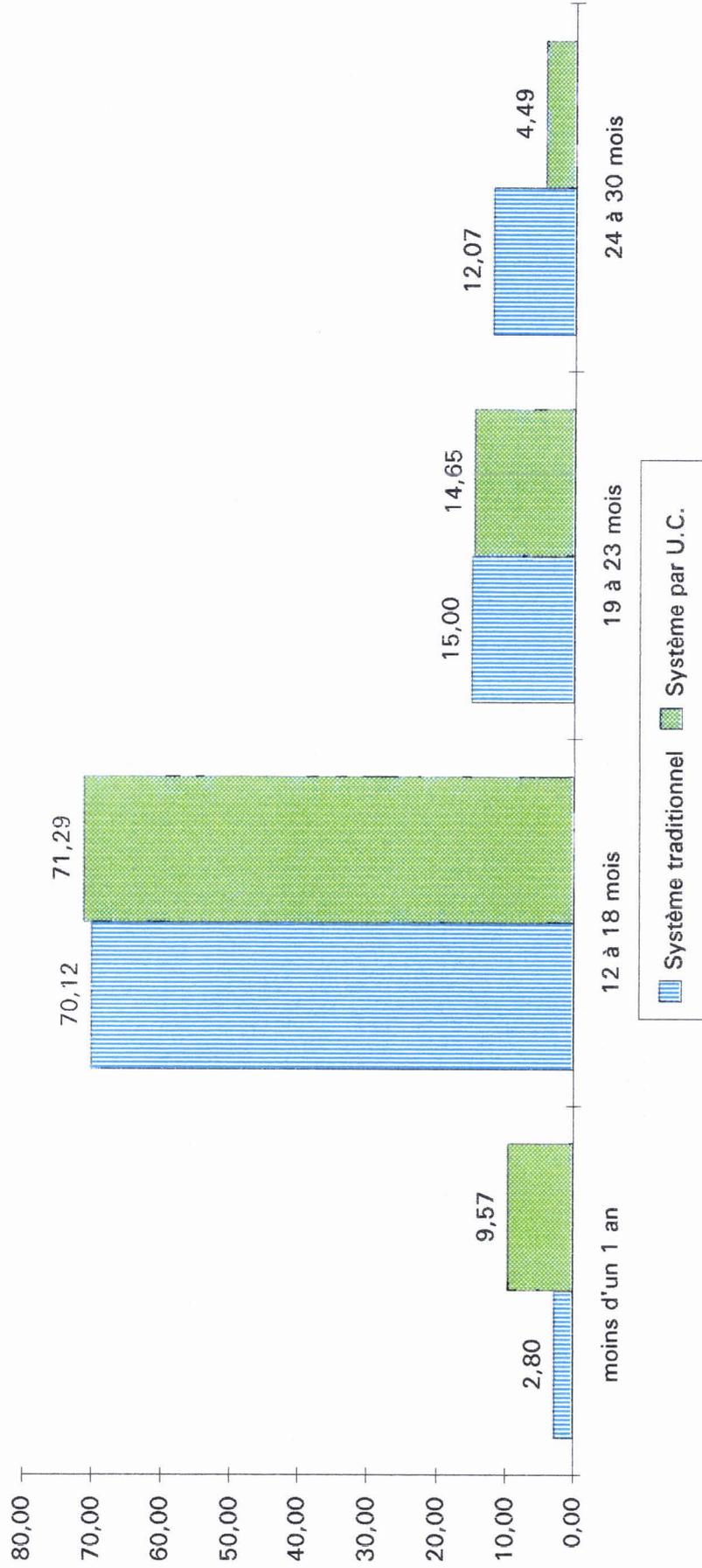
Ho : le délai d'obtention de la catégorie P₂ est indépendant de la manière dont l'ouvrier a obtenu son C.A.P.

H₁ : les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables accèdent plus rapidement à la catégorie P₂ que ceux ayant obtenu leur C.A.P de manière traditionnelle.

$$X^2(3) = \text{significatif à } p < .01.$$

On accepte l'hypothèse H₁.selon laquelle les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables accèdent plus rapidement à la catégorie P₂ que ceux ayant obtenu leur C.A.P de manière traditionnelle.

Répartition des délais d'obtention de la catégorie P2 en % dans les deux systèmes sur 1332 ouvriers



Les fréquences sont :

$$\frac{23}{820} = 0,028 \quad \text{et} \quad \frac{49}{512} = 0,095$$

$$\frac{575}{820} = 0,701 \quad \text{et} \quad \frac{365}{512} = 0,713$$

$$\frac{123}{820} = 0,15 \quad \text{et} \quad \frac{75}{512} = 0,146$$

$$\frac{99}{820} = 0,12 \quad \text{et} \quad \frac{23}{512} = 0,45$$

En effet, 80,08 % des ouvriers ayant passé leur C.A.P par unités capitalisables accèdent à la catégorie P₂ en moins de 19 mois alors que 72,9 % des ouvriers ayant passé leur C.A.P de manière traditionnelle accèdent à la catégorie P₂ en moins de 19 mois.

La majorité d'entre eux, que ce soit dans le système traditionnel où dans le système par unités capitalisables, y accèdent entre 12 et 18 mois (70,1 et 71,3 % respectivement).

Tableau 4-1 : Délai d'obtention de la catégorie P₂ quand le C.A.P a été obtenu avant l'entrée dans l'usine.

	systeme traditionnel	systeme par U.C	TOTAL
12 à 18 mois	226	123	349
19 à 23 mois	93	31	124
24 à 30 mois	85	9	94
TOTAL	404	163	567

$$X^2 (2) = 20,594$$

H₀: pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P avant l'entrée à l'usine, le délai d'obtention de la catégorie P₂ est indépendant du système dans lequel ils ont eu leur C.A.P.

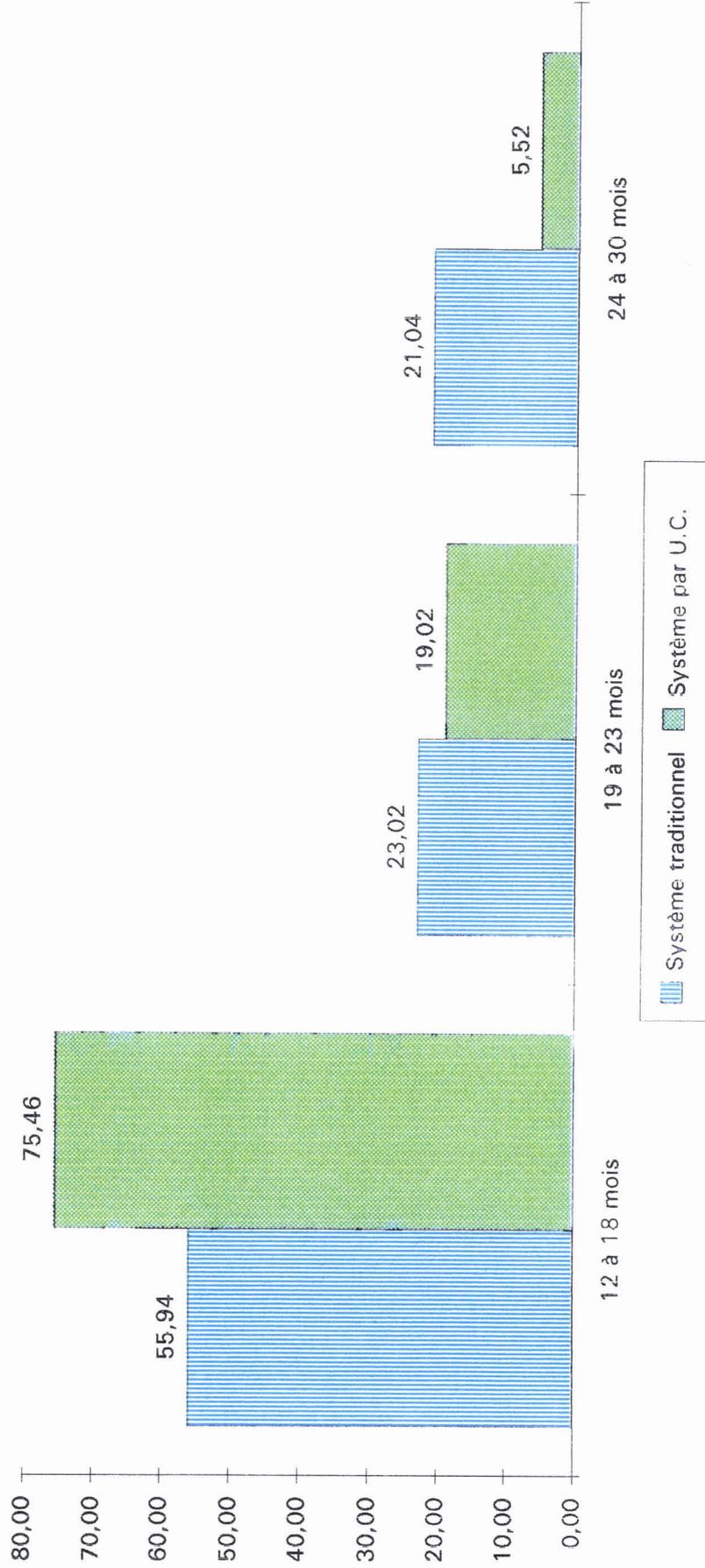
H₁: les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables avant l'entrée dans l'usine accèdent plus rapidement à la catégorie P₂ que ceux ayant obtenu un C.A.P traditionnel.

$$X^2 (2) = 20,594 \text{ significatif à } p < .001.$$

On accepte l'hypothèse selon laquelle les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables avant l'entrée dans l'usine accèdent plus rapidement à la catégorie P₂ que ceux ayant obtenu un C.A.P traditionnel.

Tableau N° 4-1

Délai d'obtention de la catégorie P2 en %, quand le C.A.P. a été obtenu avant l'entrée dans l'usine sur 567 ouvriers



On compare les fréquences conditionnelles:

$$\frac{226}{404} = 0,55 \quad \text{et} \quad \frac{123}{163} = 0,7546$$

$$\frac{93}{404} = 0,23 \quad \text{et} \quad \frac{31}{163} = 0,19$$

$$\frac{85}{404} = 0,21 \quad \text{et} \quad \frac{9}{163} = 0,055$$

$$\frac{85}{404} = 0,21 \quad \text{et} \quad \frac{9}{163} = 0,055$$

$$\frac{85}{404} = 0,21 \quad \text{et} \quad \frac{9}{163} = 0,055$$

$$\frac{85}{404} = 0,21 \quad \text{et} \quad \frac{9}{163} = 0,055$$

75,46 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables avant l'entrée dans l'usine accèdent à la catégorie P₂ entre 12 et 18 mois alors que seulement 55% des ouvriers ayant obtenus leur C.A.P de manière traditionnelle, avant l'entrée dans l'usine accèdent à la catégorie P₂ entre 12 et 18 mois.

On voit que, quand le C.A.P a été obtenu avant l'entrée dans l'usine, dans la majorité des cas, l'obtention de la catégorie P₂ se fait entre 12 et 18 mois, mais avec un net avantage pour les C.A.P par unités capitalisables.

Tableau 4-2: Répartition des délais d'obtention de la catégorie P₂ quand le C.A.P a été obtenu en formation alternée.

	systeme traditionnel	systeme par U.C	TOTAL
moins d'un an	23	49	72
12 à 18 mois	349	242	591
19 à 23 mois	30	44	74
24 à 30 mois	14	14	28
TOTAL	416	349	765

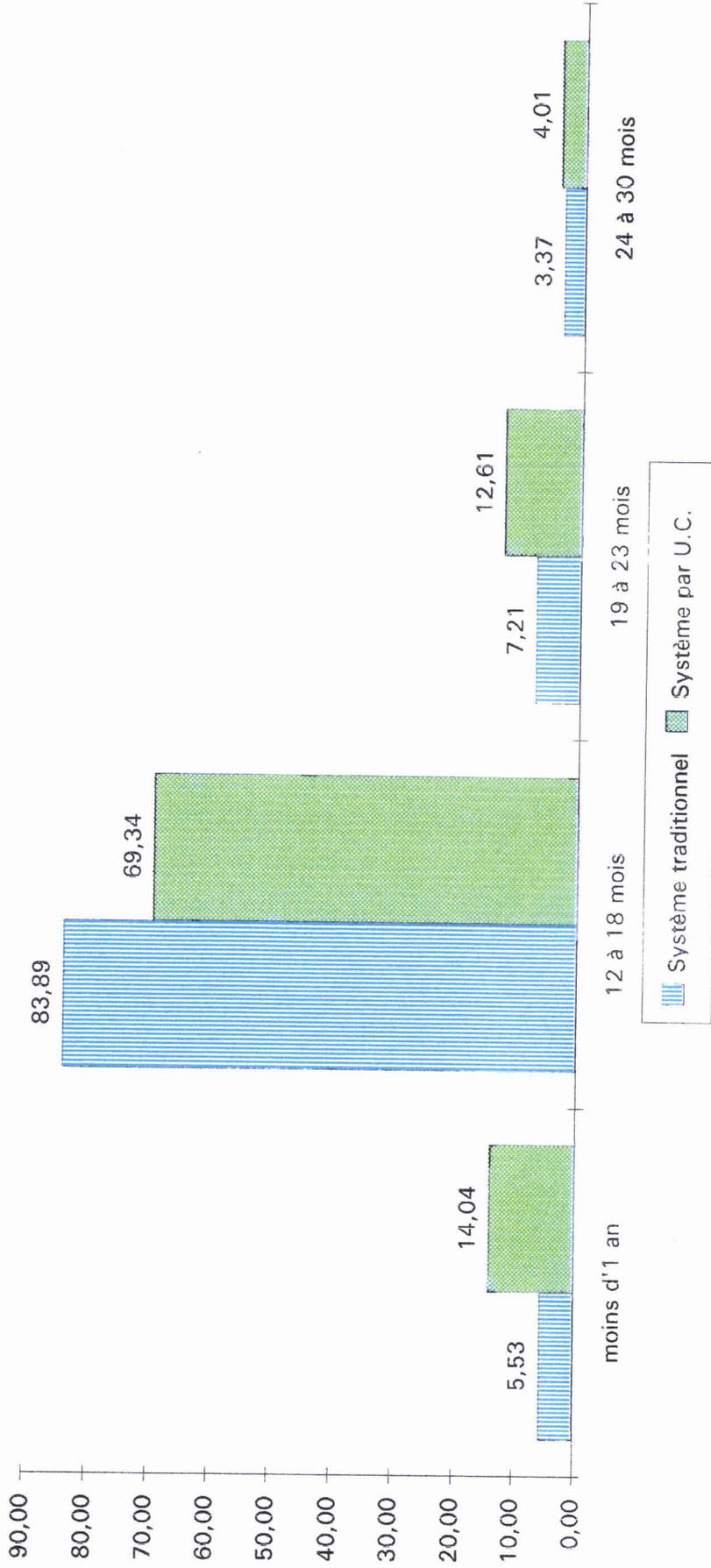
$$X^2(3) = 25,232$$

Ho: pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P en formation alternée, le délai d'obtention de la catégorie P₂ ne dépend pas du système dans lequel ils ont eu leur C.A.P.

H₁ : le délai d'obtention de la catégorie P₂ est plus rapide pour les ouvriers ayant obtenu un C.A.P par unités capitalisables en formation alternée que pour ceux ayant obtenu un C.A.P traditionnel en formation alternée.

Tableau N° 4-2

Répartition des délais d'obtention de la catégorie P2 en %, quand le C.A.P. a été obtenu en formation alternée sur 765 ouvriers



$X^2(3) = 25,232$ significatif à $p < .01$.

On accepte l'hypothèse H_1 . Toutefois, si on fait la comparaison des fréquences conditionnelles :

$$\frac{23}{416} = 0,055 \quad \text{et} \quad \frac{49}{349} = 0,14$$

$$\frac{349}{416} = 0,839 \quad \text{et} \quad \frac{242}{349} = 0,693$$

$$\frac{30}{416} = 0,072 \quad \text{et} \quad \frac{44}{349} = 0,126$$

$$\frac{14}{416} = 0,033 \quad \text{et} \quad \frac{14}{349} = 0,040$$

On constate que la majorité des ouvriers obtiennent la catégorie P_2 entre 12 et 18 mois.

Toutefois, il y en a davantage dans le système traditionnel (83,9%) que dans le système par unités capitalisables (69,3%), ce qui va à l'encontre de l'hypothèse.

Mais, 14 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables accèdent à la catégorie P₂ en moins d'un an, alors que seulement 5,5 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P dans le système traditionnel accèdent à la catégorie P₂ dans le même délai.

Donc, pour les C.A.P obtenus en formation alternée, ce sont encore les titulaires d'un C.A.P par U.C qui sont plus nombreux que les autres à obtenir la catégorie P₂ dans le délai le plus rapproché (moins d'un an), ce qui confirme notre hypothèse.

Tableau 5 : Répartition des délais d'obtention de la catégorie P₃ dans les deux systèmes.

	système traditionnel	système par U.C	TOTAL
18 à 23 mois	102	71	173
24 à 29 mois	472	284	756
30 à 35 mois	232	151	383
36 à 41 mois	14	6	20
TOTAL	820	512	1332

$$X^2(3) = 1,756$$

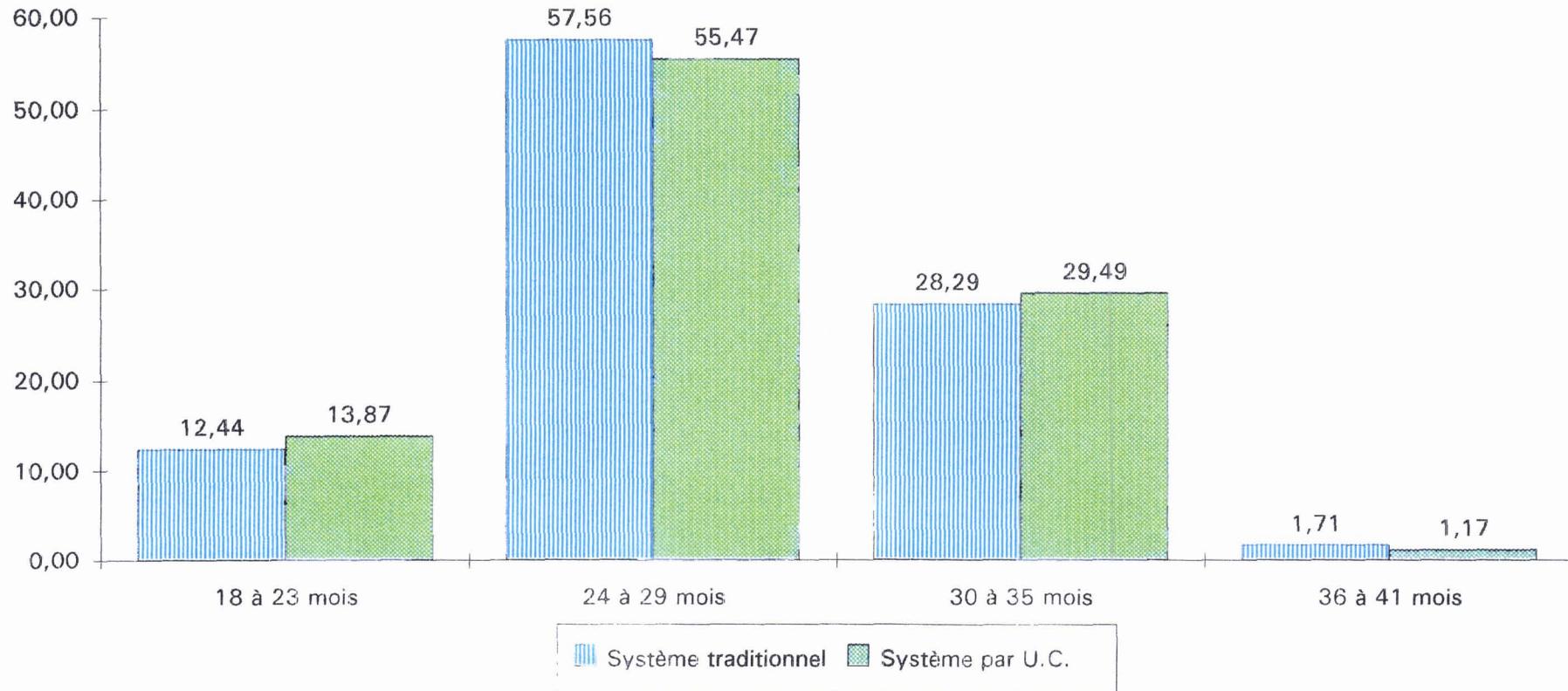
H₀: le délai d'obtention de la catégorie P₃ est indépendant du système dans lequel l'ouvrier a passé son C.A.P.

H₁ : les ouvriers ayant passé leur C.A.P par unités capitalisables accèdent plus rapidement à la catégorie P₃ que ceux ayant passé leur C.A.P dans le système traditionnel.

X²(3) = 1,756 non significatif. On doit accepter H₀.

Tableau N° 5

Répartition des délais d'obtention de la catégorie P3 en %, dans les deux systèmes sur 1332 ouvriers



Comparaison des fréquences conditionnelles :

$$\frac{102}{820} = 0,124 \quad \text{et} \quad \frac{71}{512} = 0,138$$

$$\frac{472}{820} = 0,575 \quad \text{et} \quad \frac{284}{512} = 0,554$$

$$\frac{232}{820} = 0,282 \quad \text{et} \quad \frac{151}{512} = 0,295$$

$$\frac{14}{820} = 0,017 \quad \text{et} \quad \frac{6}{512} = 0,012$$

On voit que, dans la majorité des cas, la catégorie P₃ est obtenue entre 24 et 29 mois (57,5 % et 55,4 % respectivement) de manière équivalente pour les ouvriers formés dans l'un ou l'autre système.

Il semblerait qu'à long terme et en ce qui concerne les échelons élevés, on n'observe pas de différence significative entre les deux sous-populations.

Il est probable que l'obtention de la catégorie P₃ soit liée à d'autres facteurs qu'à une formation suivie le plus souvent deux années auparavant.

Tableau 5-1 : Répartition des délais d'obtention de la catégorie P₃ quand le C.A.P a été obtenu avant l'entrée dans l'usine.

	systeme traditionnel	systeme par U.C	TOTAL
18 à 23 mois	36	25	61
24 à 29 mois	188	73	261
30 à 35 mois	197	61	258
TOTAL	421	159	580

$$X^2(2) = 7,245$$

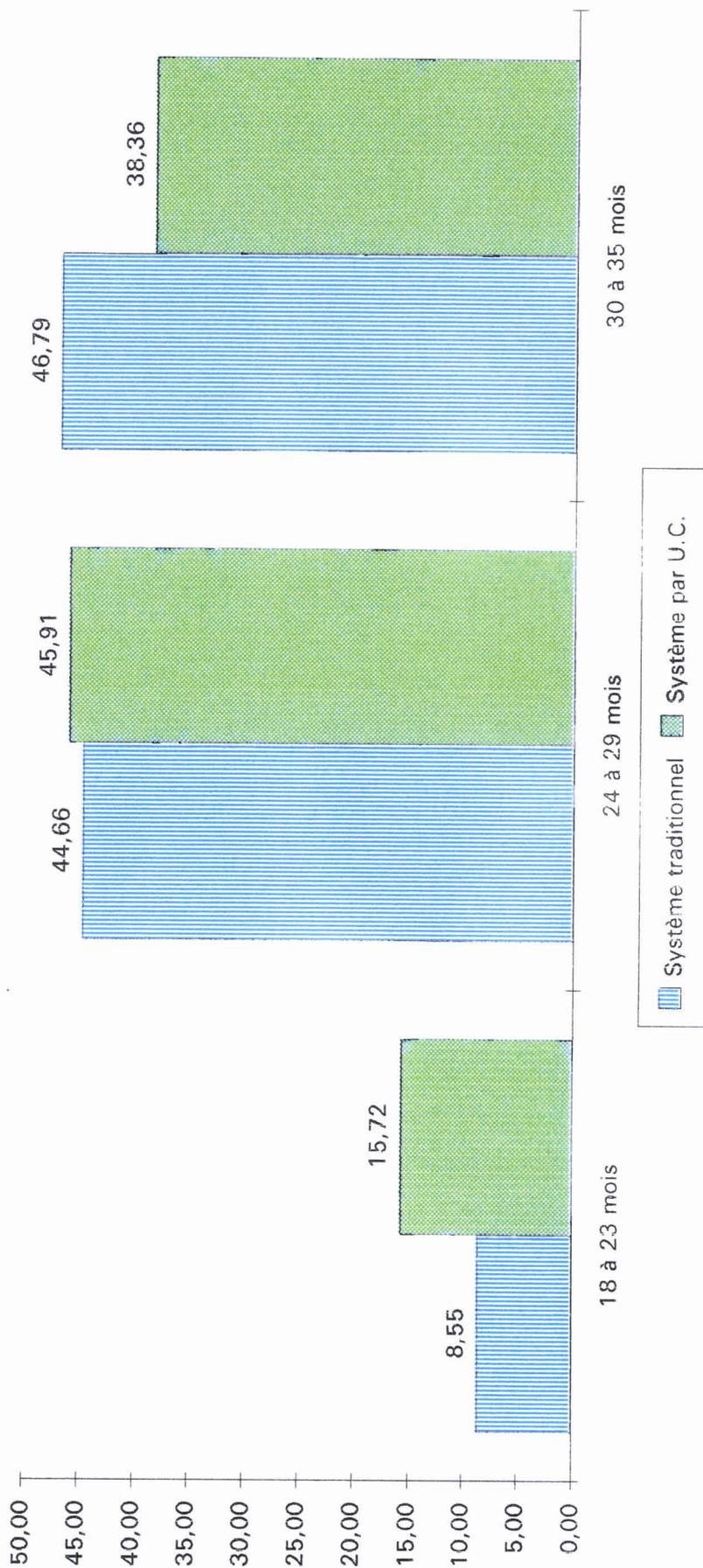
H₀: pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P avant l'entrée à l'usine, le délai d'obtention de la catégorie P₃ ne dépend pas du système dans lequel ils ont obtenu leur C.A.P.

H₁ : les ouvriers ayant passé leur C.A.P avant l'entrée dans l'usine, par unités capitalisables accèdent plus rapidement à la catégorie P₃ que ceux ayant obtenu leur C.A.P de façon traditionnelle.

$X^2(2) = 7,245$ significatif à $p < .05$. On doit accepter H₁.

Tableau N° 5-1

Répartition des délais d'obtention de la catégorie P3 en %, quand le C.A.P. a été obtenu avant l'entrée dans l'usine sur 580 ouvriers



Comparaison des fréquences conditionnelles :

$$\frac{36}{421} = 0,085 \quad \text{et} \quad \frac{25}{159} = 0,157$$

$$\frac{188}{421} = 0,446 \quad \text{et} \quad \frac{73}{159} = 0,46$$

$$\frac{197}{421} = 0,467 \quad \text{et} \quad \frac{61}{159} = 0,383$$

Dans la majorité des cas, la catégorie P₃ est obtenue en moins de 30 mois, ceci pour les deux systèmes (53,1 % et 61,7 % respectivement).

Cependant, 15,7 % des ouvriers ayant obtenu leur C.A.P par unités capitalisables accèdent à la catégorie P₃ dans un délai plus rapproché, entre 18 et 23 mois, alors que ce n'est le cas que pour seulement 8,5 % des ouvriers ayant passé leur C.A.P dans un système traditionnel.

On note ici un avantage pour les formés dans le système par U.C.

La catégorie P₃ est obtenue de manière équivalente entre 24 et 29 mois par les ouvriers formés dans les deux systèmes (44,6 % et 46 % respectivement).

Tableau 5-2 : Répartition des délais d'obtention de la catégorie P₃ , quand le C.A.P a été obtenu en formation alternée.

	systeme traditionnel	systeme par U.C	TOTAL
18 à 23 mois	66	46	112
24 à 29 mois	284	211	495
30 à 35 mois	35	90	125
36 à 41 mois	14	6	20
TOTAL	399	353	752

$$X^2(3) = 39,456$$

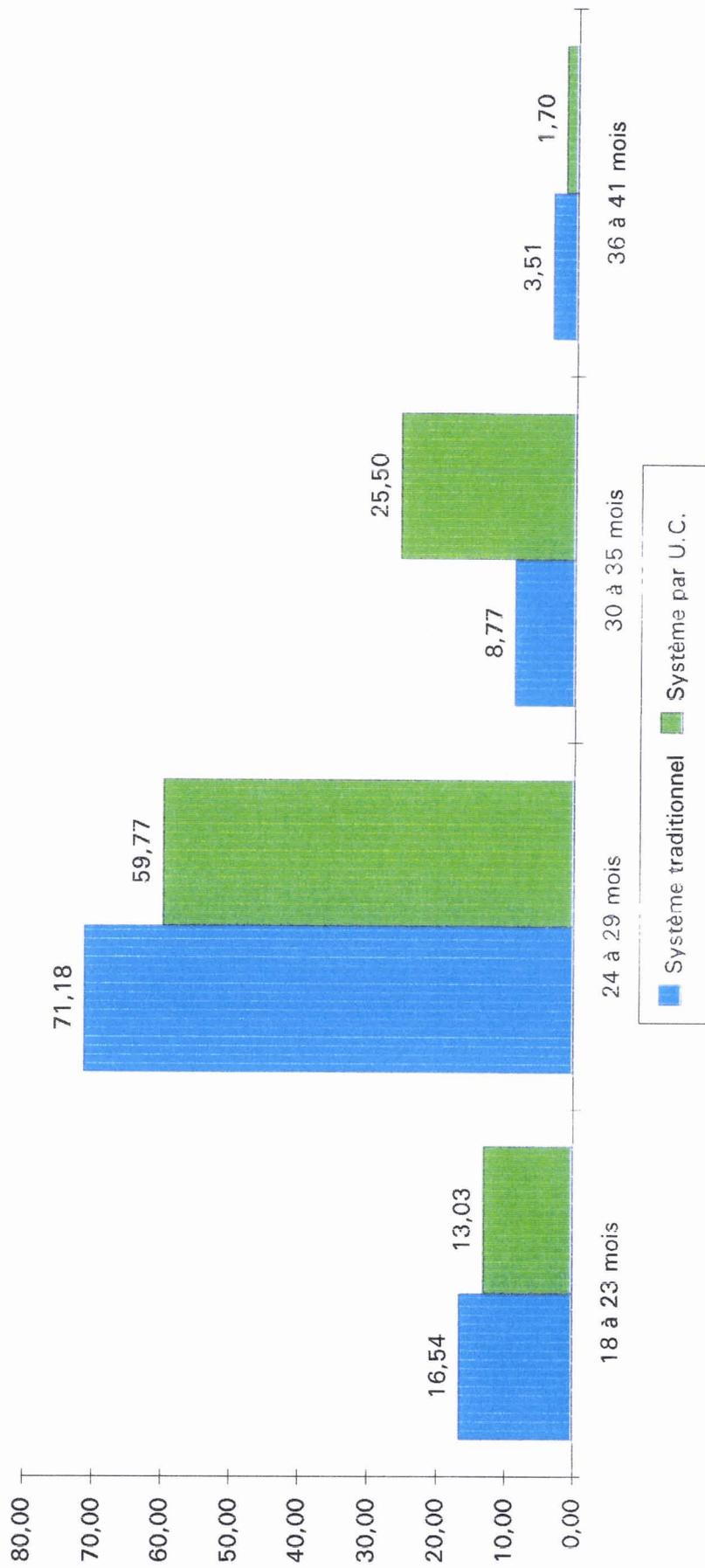
H₀: pour les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P en formation alternée, le délai d'obtention de la catégorie P₃ ne dépend pas du système dans lequel ils ont eu leur C.A.P.

H₁ : Pour les ouvriers ayant passé leur C.A.P en formation alternée, le délai d'obtention de la catégorie P₃ est lié au système dans lequel ils ont obtenu leur C.A.P.

$X^2(3) = 39,456$ significatif à $p < .01$. On peut donc accepter H₁.

Tableau N° 5-2

Répartition des délais d'obtention de la catégorie P3, quand le C.A.P. a été obtenu en formation alternée sur 752 ouvriers



Comparaison des fréquences conditionnelles :

$$\frac{66}{399} = 0,165 \quad \text{et} \quad \frac{46}{353} = 0,130$$

$$\frac{284}{399} = 0,711 \quad \text{et} \quad \frac{211}{353} = 0,597$$

$$\frac{35}{399} = 0,087 \quad \text{et} \quad \frac{90}{353} = 0,255$$

$$\frac{14}{399} = 0,035 \quad \text{et} \quad \frac{6}{353} = 0,017$$

87,6 % des ouvriers ayant passé leur C.A.P de façon traditionnelle obtiennent la catégorie P₃ en moins de 30 mois.

72,7 % des ouvriers ayant passé leur C.A.P par unités capitalisables obtiennent la catégorie P₃ en moins de 30 mois.

Ces résultats ont apparaître une liaison mais pas celle que nous attendions: ici ce sont les ouvriers formés dans le système traditionnel qui sont un peu plus nombreux à accéder à la catégorie P₃ dans les délais les plus rapprochés. (18 à 23 mois et 24 à 29 mois).

Pour les C.A.P obtenus dans le cadre de la formation alternée, nous avons vu que les formés dans le système par U.C étaient plus nombreux que les formés dans le système traditionnel à accéder aux catégories P₁ et P₂ dans le délai le plus rapproché.

En ce qui concerne l'obtention de la catégorie P₃, on vient de voir que lorsque l'on considère l'ensemble des effectifs, il n'apparaît pas de liaison significative entre le délai d'obtention de la catégorie P₃ et le système dans lequel l'ouvrier a passé son C.A.P.

Quand on considère les C.A.P obtenus avant l'entrée à l'usine, les ouvriers formés dans le système par U.C sont plus nombreux à obtenir la catégorie P₃ dans le délai le plus rapproché; ici pour les C.A.P obtenus en formation alternée, c'est l'inverse.

Est-ce que cela serait lié à l'organisation des formations alternées ou à d'autres facteurs, nous n'avons pas les éléments de réponse.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

Sur la population observée, les ouvriers ayant obtenu leur C.A.P après leur entrée dans l'usine dans le cadre de la formation alternée sont les plus nombreux (68,3%) à l'avoir préparé dans le cadre du système par U.C que dans le cadre du système traditionnel (47,6 %).

L'organisation plus souple du système par U.C semble donc mieux appropriée à la préparation d'un C.A.P dans le cadre de la formation alternée.

En ce qui concerne la scolarité initiale, on a pu constater que dans tous les cas, la majorité des titulaires du C.A.P avaient un C.E.P.E.

Cependant, les sans diplômes ainsi que les titulaires d'un B.E.P.C sont un peu plus nombreux à avoir passé leur C.A.P dans le cadre du système par U.C.

Ce mode de validation serait donc un peu moins lié que le système traditionnel à la scolarité initiale des formés.

L'apport le plus intéressant de cette observation pour notre démonstration concerne le délai d'obtention de la catégorie P₁ après l'obtention du C.A.P.

En effet nous avons fait l'hypothèse que plus ce délai serait court, plus l'employeur aurait reconnu et sanctionné les apports de la formation en accordant une "qualification" supérieure au titulaire du C.A.P.

Or nous avons pu observer que 34,4 % des ouvriers titulaires d'un C.A.P par U.C accèdent en moins d'un an à la catégorie P₁ alors que 24,1 % des ouvriers titulaires d'un C.A.P traditionnel y accèdent dans le même délai.

Ce qui confirme notre hypothèse que le système par Unités capitalisables offrirait une formation plus "qualifiante", c'est-à-dire en l'occurrence ayant un caractère plus opérationnel lorsqu'elle est mise en oeuvre dans le cadre du travail et mieux reconnue par l'employeur qui accorde dans de meilleurs délais la classification P₁.

Lorsque l'on observe le délai d'obtention de la catégorie P₂, cette tendance se confirme: en effet, 80,08 % des ouvriers titulaires d'un C.A.P par U.C accèdent à la catégorie P₂ en moins de 19 mois alors que 72,9 % des ouvriers titulaires d'un C.A.P traditionnel y accèdent dans le même délai.

Ici encore la formation par U.C semble donc plus "qualifiante" dans l'acception précisée ci-dessus.

Mais lorsque l'on considère le délai d'obtention de la catégorie P₃, on n'observe pas de différence significative entre les deux groupes: les titulaires d'un C.A.P par U.C et les titulaires d'un C.A.P traditionnel obtiennent la classification P₃ dans des délais à peu près équivalents, pour la plupart entre 24 et 29 mois après l'obtention du C.A.P.

On peut penser que si l'obtention de la catégorie P₁ qui s'effectue dans un délai relativement rapproché de l'obtention du C.A.P est liée à la formation suivie et en constitue en quelque sorte une reconnaissance par l'employeur, par contre l'obtention de la catégorie P₃ qui s'effectue en général plus de deux ans après l'obtention du C.A.P est lié à d'autres facteurs qu'à la formation suivie pour ce C.A.P: elle peut être liée à l'ancienneté, à l'affectation dans telle ou telle section, aux relations avec la hiérarchie, etc...

QUATRIEME PARTIE

QUATRIEME PARTIE : LES ENTRETIENS.

Introduction : Méthodologie des entretiens et description du terrain.

Il nous a semblé indispensable de faire des entretiens semi-directifs avec les salariés des deux systèmes d'enseignement technique qui ont obtenu leur C.A.P en alternance et dont certains ont poussé jusqu'au B.E.P.

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction générale (§ 4), le choix de la technique d'entretien semi-directif a été dicté par notre objet : analyser des perceptions, des motivations, des phénomènes qui sont de l'ordre du vécu et du ressenti.

Dans ce cas, la démarche qualitative de l'entretien est plus fertile que l'administration d'un questionnaire lourd.

En outre pour l'interviewé, l'entretien est plus souple et permet une plus grande possibilité d'expression qu'un questionnaire avec des questions à choix multiples ou même avec des questions ouvertes.

En effet, nous avons affaire à une population d'ouvriers pour qui il est plus facile de s'exprimer oralement que par écrit.

La situation d'interlocution qui est celle de l'entretien peut aussi faciliter l'expression de l'interviewé.

Nous avons voulu réaliser un assez grand nombre d'entretiens afin de recueillir les différents éventails de réponses possibles et afin de pouvoir observer après l'analyse des entretiens d'éventuelles différences entre les deux groupes d'interviewés.

C'est pourquoi nous avons voulu faire une vingtaine d'entretiens dans chacun des deux groupes.

En tout 44 entretiens ont eu lieu : 21 avec des salariés qui ont préparé leur C.A.P dans le système traditionnel et 23 avec des salariés qui l'ont préparé dans le système par unités capitalisables.

Les 21 entretiens avec les diplômés du système traditionnel se sont déroulés dans trois entreprises différentes :

- * Une usine de construction automobile (6 entretiens),
- * une entreprise de Télémécanique (6 entretiens),
- * une entreprise de fabrication de matériels médicaux. (6 entretiens).

Et trois autres entretiens ont été réalisés dans un lycée professionnel auprès de trois personnes qui continuaient à se former.

Les 23 entretiens avec les diplômés du système par unités capitalisables ont eu lieu dans trois autres entreprises fabriquant :

- * Des piles (8 entretiens),
- * des câbles électriques (9 entretiens),
- * des moteurs électriques (6 entretiens).

Les interviewés formés dans le système traditionnel se répartissent en :

* Hommes : 17

* Femmes : 4

TOTAL 21

Les C.A.P qu'ils ont obtenus correspondent aux spécialités suivantes:

C.A.P	HOMME	FEMME
* Conducteur de machines Automatisées de Transformation	10	0
* Electronique	4	2
* Maçonnerie	3	0
* Electrotechnique	0	2
TOTAL	17	4

Les interviewés formés dans le système par unités capitalisables se répartissent en:

- Hommes 15

- Femmes 8

TOTAL 23

Les C.A.P qu'ils ont obtenus correspondent aux spécialités suivantes:

C.A.P	HOMME	FEMME
* Conducteur de machines Automatisées de Transformation	4	4
* Production automatisée de Cables de transport d'énergie et de Télécommunication	9	0
* Electromécanique	2	4
TOTAL	15	8

L'ensemble des personnes interviewées étaient âgées de 28 à 45 ans.

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, c'est grâce à l'appui du Rectorat de l'Académie de Rouen que ces entreprises ont accepté de nous laisser interviewer leurs salariés.

Ce nombre de salariés nous a semblé suffisant dans un premier temps pour traiter ce dernier volet de notre thèse.

Mais ce travail de recherche se poursuivra dans l'avenir en vue de trouver un grand nombre de salariés avec le concours de l'Académie de Rouen car il

était difficile de trouver des salariés en grand nombre vu le délai académique de la soutenance.

Il est regrettable que nos entretiens semi-directifs avec les salariés qui ont obtenu leur C.A.P en traditionnel et en unités capitalisables n'aient pu être davantage approfondis à cause des contraintes de temps : les entreprises ainsi que le lycée professionnel n'ont alloué que 3/4 d'heure pour la réalisation des entretiens.

En effet une heure d'abandon du poste de travail ou du cours implique en général la baisse de rendement du travail pour les entreprises ou le retard scolaire des stagiaires qui ont été interrogés pendant les cours.

Nous étions obligés d'être un peu bref dans chaque entretien pour honorer la confiance que les entreprises et le lycée nous ont accordée dans le temps.

Cette contrainte nous a empêché de faire des relances qui auraient permis d'approfondir certaines réponses des personnes interviewées.

Les entretiens se sont déroulés suivant le guide d'entretien ci-dessous qui comprend deux parties :

1. Les jugements sur la formation reçue et le vécu de cette formation,

2. L'opérationnalisation de la formation dans l'activité professionnelle.

En fin d'entretien, nous demandions aux interviewés s'ils désiraient continuer à se former afin de juger si l'expérience de formation qu'ils ont eue a pu susciter chez eux une motivation à poursuivre le processus de formation.

GUIDE D'ENTRETIEN

Evaluation par unités capitalisables.

Evaluation par examen ponctuel.

- C.A.P lequel -----

- B.E.P lequel -----

- Autre lequel-----

I. Les jugements sur la formation reçue et le vécu de cette formation.

* Vous avez suivi il y a (2,3,4,5 ans) une préparation du C.A.P par unités capitalisables ou par le système traditionnel.

1. Pouvez-vous me dire comment vous avez décidé de suivre cette formation ?

2. Est-ce que ça vous gênait d'avoir à suivre cette formation ?

Si oui pourquoi ?

3. Qu'est-ce qui pouvait vous gêner ?

4. Que pensez-vous des formations que vous avez suivies ?

5. Comment se passent les cours ?

(relances : que faisait le professeur ? que faisaient les stagiaires ?

Est-ce qu'on pouvait intervenir facilement en classe pour demander une explication ?)

6. Comment ça se passait pour vous ?

(Est-ce que vous trouviez les cours intéressants ? Est-ce que vous aviez l'impression d'apprendre quelque chose ? quoi ? Connaissances / savoir faire)

7. Est-ce que c'était facile / difficile ?

8. Comment étaient les relations entre élèves et Professeur ?

9. Comment se passait l'évaluation ?

(les contrôles, les examens pour les gens qui étaient dans le système traditionnel)

10. Globalement si vous faites le bilan de cette formation,

quels sont les éléments positifs, ce dont vous êtes satisfait,

quels sont les éléments négatifs, qu'est-ce qui vous a déçu ?.

II. L'opérationnalisation de la formation dans l'activité professionnelle.

Maintenant on va parler de votre activité professionnelle actuelle après cette formation.

11. Pour votre activité professionnelle, qu'est-ce que ces cours vous ont apporté ?
12. Est-ce que vous avez appris des choses qui vous servent actuellement dans votre travail ?
si oui, lesquelles par exemple (demander plusieurs exemples)
13. Sur le plan relationnel avec vos collègues, est-ce que cette formation vous a apporté quelque chose ?
14. Et sur le plan relationnel avec vos supérieurs ?
15. Est-ce que vous vous sentez plus qualifié qu'avant dans votre travail ?
16. En quoi consiste cette qualification que vous pensez avoir acquise ?
(Donner des exemples)
17. Pour finir, est-ce que vous pouvez me dire si vous auriez envie de continuer à vous former (de suivre encore une formation) ?
Si oui laquelle (ou lesquelles) ?

18. Pour quelles raisons ?

Pour analyser le contenu des entretiens, nous avons eu recours à une procédure de catégorisation des éléments de réponse des interviewés.

Cette démarche d'analyse est décrite par Laurence BARDIN ¹ dont nous avons suivi les indications: les catégories retenues pour l'analyse doivent être exclusives: chaque élément ne peut être classé que dans une catégorie. Elles doivent être homogènes, pertinentes, clairement définies et fécondes.

A cet effet, nous avons d'abord élaboré un grand tableau ² de dépouillement, avec les 18 questions de notre guide d'entretien afin d'y ventiler les éléments de réponse que nous avons rencontrés dans les interviews.

Le premier volet de notre analyse concerne la formation elle-même, le second volet, son opérationnalisation dans l'activité professionnelle.

¹ L'analyse de contenu. Paris. P.U.F. "le psychologue". 6^{ème} édition, 1991. cf. notamment 3^{ème} partie, chapitre II. "la catégorisation", pp.150-159

² Sans utiliser le traitement informatique.

Dans le premier volet on analysera d'abord la motivation initiale à la formation (cf. question 1); puis les obstacles et les contraintes ressentis par rapport à la formation (cf. questions 2 et 3 et parfois aussi question 7); enfin les jugements sur la formation (cf. questions 4 et 10), la pédagogie (cf. questions 5 et 6), les difficultés ressenties (cf. question 7), les relations avec les formateurs (cf. question 8) et l'évaluation (cf. question 9).

Dans le second volet qui concerne l'opérationnalisation de la formation dans l'activité professionnelle, on analysera les différents apports de la formation:

- * Dans l'activité professionnelle. (cf. questions 11 et 12)
- * Dans les relations de travail. (cf. question 13)
- * Dans les relations hiérarchiques. (cf. question 14)

Puis le ressenti par rapport à la qualification (cf. questions 15 et 16);

Enfin les motivations à continuer le processus de formation (cf. questions 17 et 18).

**CHAPITRE 1 LES JUGEMENTS SUR LA FORMATION RECUE ET LE
VECU DE CETTE FORMATION.**

§1. La motivation initiale à la formation.

A la question 1 : "vous pouvez me dire comment vous avez décidé de suivre cette formation ?" , les interviewés ont généralement répondu en disant si l'initiative de suivre une formation était venue d'eux-mêmes, de leur entreprise (hiérarchie) ou d'une concertation entre les deux.

Ils ont aussi avancé les motivations suivantes : la formation ressentie comme une nécessité professionnelle (recyclage), le désir de savoir, le désir de promotion (hiérarchie / salaire) et le désir d'évolution (évoluer, bouger vs stagner).

La décision de suivre une formation est une initiative personnelle pour 11 interviewés du système traditionnel :

("c'est un peu moi qui voulais" ; "je l'ai décidé"),

et pour 11 interviewés du système par unités capitalisables :

("j'ai posé ma candidature"; "j'ai décidé de suivre cette formation").

Elle résulte d'une concertation avec la hiérarchie pour 2 interviewés du système traditionnel :

("avec mon hiérarchique, on a demandé cette formation"),

et pour 1 interviewé du système par unités capitalisables :

("j'ai estimé moi, personnellement , on en a discuté ensuite avec l'encadrement").

La proposition de suivre une formation émane de la direction pour 8 interviewés du système traditionnel :

("je n'ai pas décidé de suivre cette formation, on me l'a proposée et je l'ai acceptée"),

et pour 11 interviewés du système par unités capitalisables :

("d'abord je ne savais pas que ça existait, c'est mon chef qui m'a demandé si je voulais").

Face à cette proposition de leur hiérarchie, certains interviewés réagissent de manière positive : 1 interviewé du système traditionnel :

("on m'a posé la question si ça m'intéressait de faire une formation, je n'ai pas hésité un seul instant, j'ai dit oui, une grande chance pour moi");

6 interviewés du système par unités capitalisables :

("on nous a offert la possibilité d'acquérir une formation supérieure donc c'était une chance pour nous, j'ai pris cette formation et personnellement, moi j'en avais envie et on trouvait cette chance-là de pouvoir accéder à des diplômes");

un seul interviewé du système par unités capitalisables réagit négativement :

("au départ, je ne voulais pas suivre cette formation, ça me semblait un peu trop dur, les chefs m'ont poussé").

Les motivations avancées pour suivre la formation sont les suivantes :

- la formation apparaît comme une nécessité professionnelle : à cause de l'évolution technique il faut se recycler :

8 interviewés du système traditionnel :

("j'en avais besoin aussi, pour mon métier avec les évolutions qui croissent chaque année donc j'ai accepté non pas de me recycler, mais d'avancer un petit peu dans mon métier par le biais de cette formation"; "j'ai décidé de suivre cette formation pour pouvoir garder un niveau satisfaisant suite aux technologies nouvelles qui arrivent sur le marché (...) je pensais que c'était une nécessité"; "Dans la profession que j'exerce, il devenait impératif que j'améliore mes connaissances, donc le C.A.P électronique était une bonne approche de ce que je fais, des bases indispensables pour pouvoir travailler").

2 interviewés du système par unités capitalisables :

("ça nous a permis de nous remettre à niveau"; "j'étais intéressé, je voulais voir si éventuellement ça ne pouvait pas m'aider dans mon travail et dans l'évolution des techniques. C'était vraiment pour voir si ça pouvait m'aider dans le travail").

- la formation apparaît comme un moyen d'augmenter ses connaissances personnelles, la motivation qui s'exprime ici est le désir de savoir :

5 interviewés du système traditionnel :

("pour avoir une formation supplémentaire"; "comme je travaille dans un secteur électronique, je voulais savoir un peu plus comment ça se passait"; "pour m'améliorer"; "Premièrement pour améliorer mes connaissances, pour moi personnellement c'était un gain au niveau connaissance"; "j'ai accepté pour avoir plus de connaissances");

6 interviewés du système par U.C :

("j'étais intéressé parce qu'il y a très longtemps que j'ai quitté l'école et qu'éventuellement pour mes connaissances personnelles ça pouvait m'apporter quelque chose").

- La formation apparaît comme un moyen d'obtenir une promotion voire une augmentation de salaire :

2 interviewés du système traditionnel :

("je pense que ça a été bénéfique pour moi car après ces diplômes, j'étais reconnu apte à pouvoir passer au-dessus : régleur"; "j'ai accepté pour pouvoir monter un peu"),

4 interviewés du système par U.C :

("en espérant aussi avoir un meilleur poste, qui dit meilleur poste, dit systématiquement meilleure situation financière"; "j'avais envie d'avoir un peu d'avancement"; "moi, j'ai suivi cette formation pour monter dans la hiérarchie de l'usine premièrement. Deuxièmement pour monter financièrement").

- La formation apparaît comme un moyen d'évoluer dans l'entreprise (vs stagner).

Pas de mention de ce thème chez les interviewés du système traditionnel;

4 interviewés du système par U.C :

("j'ai décidé déjà d'avoir une évolution dans mon travail"; "je travaillais sur la chaîne depuis dix ans et puis sur chaîne, il n'y a pas d'évolution, alors j'avais décidé quand il y aurait une proposition d'évolution, je voulais faire ça pour évoluer dans l'entreprise, faire autre chose que du travail répétitif"; "j'ai suivi cette formation pour déjà évoluer dans l'entreprise et être autre chose qu'un numéro, être autre chose dans l'entreprise").

En ce qui concerne l'initiative de la formation, on n'observe pas de différences significatives entre les deux groupes; pour une proportion équivalente, il s'agit d'une initiative personnelle; cependant lorsqu'il s'agit d'une proposition de la direction, les interviewés du système par U.C sont plus nombreux que ceux du système traditionnel à réagir de manière positive : dans le cadre de l'interview, ils

expriment spontanément l'intérêt qu'a suscité chez eux cette proposition de formation.

En ce qui concerne les motivations, les interviewés du système traditionnel semblent plus sensibles aux motivations professionnelles (recyclage) et les interviewés du système par U.C aux motivations personnelles (désir de savoir, désir de promotion et désir d'évolution).

§ 2. Les obstacles et les contraintes ressenties par rapport à la formation.

A la question 2 : "est-ce que ça vous gênait d'avoir à suivre cette formation?", la majorité des interviewés ont répondu par la négative :

15 interviewés du système traditionnel et 14 interviewés du système par U.C.

Les autres mentionnent surtout les contraintes familiales, la difficulté de concilier la vie familiale et le temps nécessaire à la formation :

7 interviewés du système traditionnel :

("ça n'a pas toujours été facile, étant marié, ayant des enfants, ça touche un peu la vie familiale, il y a eu des moments difficiles"; "oui comme je suis marié, j'ai des enfants, c'est sûr que ça a été dur, pour moi et pour ma femme et pour mes enfants").

Et 8 interviewés du système par U.C :

("ça pose certaines contraintes au niveau du foyer, il faut réviser chez soi"; "il y a quelques contraintes au niveau familial, quand on est marié, qu'on a des enfants et que le samedi, au lieu de faire les courses, on se penche sur ce qu'on n'a pas compris, c'est sûr que la vie familiale se trouve perturbée").

Certains interviewés mentionnent des contraintes par rapport au travail, la difficulté de concilier le travail et la formation lorsque le temps de formation vient s'ajouter au temps de travail.

5 interviewés du système traditionnel :

("ça gêne, étant donné qu'on travaille dans la journée, de plus, j'ai une fonction, je suis auxiliaire de maîtrise, donc ce n'est pas comme une personne à poste, c'était relativement difficile de concilier les deux"; "au début, je travaillais en équipe et la formation était en contre-équipe, c'était contraignant").

Et 5 interviewés du système par U.C :

("c'est difficile, il faut concilier le travail, l'école, il faut faire un tour de tout ça").

1 interviewé du système traditionnel mentionne des contraintes psychologiques, la peur de l'inconnu, la peur de ne pas être à la hauteur :

("au début, oui, parce que je ne savais pas ce qui m'attendait mais après non quand j'ai vu que je pouvais suivre").

En ce qui concerne les obstacles ressentis par rapport à la formation, on n'observe pas de différences significatives entre les deux groupes : dans chacun d'eux, la majorité des interviewés déclare n'avoir pas ressenti de gêne à la perspective de suivre une formation.

- sans doute parce qu'ils étaient motivés :

4 interviewés du système traditionnel :

("du tout, non, au contraire, parce que je suis toujours partant pour en savoir beaucoup plus"; "non, pas du tout, j'étais même très content de faire cette formation").

Et 3 interviewés du système par U.C :

("non pas du tout la motivation, l'envie d'avoir quelque chose, d'avoir un diplôme, de m'en sortir").

Une proportion équivalente dans chaque groupe mentionne des contraintes familiales ou des contraintes professionnelles.

Cependant, on peut noter que c'est un interviewé du système traditionnel qui exprime une appréhension par rapport à l'entrée en formation : la peur de ne pas être à la hauteur risque davantage d'être générée par un système d'enseignement traditionnel.

§3. Les jugements sur la formation.

Ce chapitre traite les réponses à la question 4 : "que pensez-vous des formations que vous avez suivies?" , à la question 10 : "globalement si vous faites le bilan de cette formation, quels sont les éléments positifs, ce dont vous êtes satisfait, quels sont les éléments négatifs, ce qui vous a déçu?", et aussi des éléments de réponse à la question 6: "comment ça se passait pour vous?".

Les jugements exprimés par les interviewés sont majoritairement positifs et ils précisent ce que la formation leur a apporté.

La formation suivie a été appréciée et entraîne un jugement global positif pour 11 interviewés du système traditionnel :

("je pense que c'est très bien"; "je trouve que c'est bien, il devrait y en avoir plus"; "ça s'est bien passé"),

et pour 20 interviewés du système par U.C :

("je pense que c'est bien, c'est très bien"; "j'en suis satisfaite"; "des bonnes formations en général"; "c'est positif, j'ai trouvé ça positif"; "j'en pense que c'est un plus, c'est une très bonne formation"; "moi, je trouve qu'elle est très bien cette formation").

Le premier apport de la formation est naturellement l'acquisition de connaissances qui est mentionnée par 17 interviewés du système traditionnel :

("j'ai beaucoup appris"; "pour moi, j'ai mieux appris là que quand j'étais au lycée", "par exemple sur la mécanique, j'ai appris pas mal

de choses sur l'électricité, parce qu'avant je n'y connaissais rien, ça me donne quand-même une base sur l'électricité, sur le pneumatique").

Et par 23 interviewés du système par U.C :

("automatiquement vous montez vos connaissances en Français, Math et dans toutes les matières d'enseignement général.(...) Peut-être même que chaque cours que l'on faisait, chaque heure qui passait. on apprenait, ou découvrait un monde nouveau, des choses nouvelles et on était toujours à la découverte"; "ça nous apprenait des choses nouvelles, beaucoup de choses"; "ça m'a apporté une connaissance que je n'avais pas, j'ai beaucoup appris, on découvrait tous les jours quelque chose").

Pour certains, il s'agit d'une "remise à niveau" (cf. 6 interviewés du système traditionnel et 7 interviewés du système par U.C).

Une grande partie des interviewés mentionne un apport sur le plan professionnel.

10 interviewés du système traditionnel :

("pour le réglage d'un contacteur ou de câblage, je ne connaissais absolument pas avant les cours et j'ai appris, maintenant on peut me demander de câbler un appareil, je sais lire un plan"; "s'améliorer dans son travail, être plus performant"; "ce dont je suis satisfait c'est d'avoir appris des choses comme le pneumatique, l'hydraulique et que ça m'ait apporté quelque chose sur la machine. Moi, je vois que

sur la machine, les problèmes sont mieux résolus parce que j'ai vu comment étaient faites certaines choses", "j'ai appris pas mal de choses sur la maintenance, je pense pouvoir, au sein de la société, apporter des choses plus concrètes par rapport à mon travail").

13 interviewés du système par U.C :

("sur la partie professionnelle, j'ai appris beaucoup"; "j'en ai retiré un peu plus de savoir au niveau de l'axe professionnel"; "ça nous a apporté beaucoup au niveau professionnel"; "tout ce qui était du domaine professionnel, c'était nouveau, j'apprenais"; " ça permet d'aider à mieux comprendre la fabrication, le travail dans une usine, la fabrication en amont et en aval et puis de nous aider un peu plus à la décision, sachant en connaissance de cause, ce qui se passe avant et après, donc de mieux se situer dans l'entreprise par rapport aux autres machines").

Un apport sur le plan personnel est aussi cité par 7 interviewés du système traditionnel:

("les formations que j'ai suivies m'ont apporté une connaissance personnelle premièrement"; "c'était très enrichissant"; "pour moi personnellement, ça m'a apporté beaucoup"; "c'est un plus pour nous"),

et 9 interviewés du système par U.C :

("c'est très enrichissant"; "pour moi j'ai trouvé ça intéressant, au niveau électricité, ça nous a quand-même, moi je sais

personnellement même chez moi je suis capable de remettre une prise, de faire certains travaux qu'avant je n'aurais jamais osé faire"; "pour moi, ça m'a apporté un enrichissement"; "dans l'ensemble, ça m'a beaucoup apporté, toutes les matières, manuellement ne serait-ce que se familiariser avec l'électricité des petites bricoles qui peuvent te servir personnellement en dehors du boulot et tu as le côté français et toutes les autres formations qui t'apportent quand-même une certaine culture générale appréciable").

La formation a aussi permis l'obtention d'une certification, ce que soulignent 5 interviewés du système traditionnel :

("c'est que je dispose d'un C.A.P d'électrotechnicien"; "c'est déjà une formation diplômante, c'est important, reconnue par l'état"; "au bout j'ai eu un examen"),

et 6 interviewés du système par U.C :

("c'est quand-même un diplôme reconnu par l'état", "déjà d'avoir eu le diplôme à l'arrivée, on n'a pas l'impression d'avoir travaillé dans le vide"; "déjà un brevet à la fin des cours"; "on a acquis un diplôme"),

grâce à la formation qu'ils ont suivie, certains interviewés ont bénéficié d'une évolution de carrière :

2 interviewés du système traditionnel :

("j'étais conducteur de machine, et six mois après mon examen, je suis passé régleur d'atelier donc pour moi c'est le grand bonus, pour moi ça m'a ouvert cette porte-là. Cela m'a fait grimper dans la hiérarchie de l'usine").

6 interviewés du système par U.C :

("j'ai quand-même évolué un peu dans mon travail, j'ai travaillé en production à Nîmes, je suis arrivée contrôleuse, je pense que c'est ça qui m'aura apportée l'évolution"; "le fait d'avoir de la classification supérieure"),

dont deux mentionnent en outre une augmentation de salaire:

("ça m'a apporté au niveau rémunération un petit quelque chose qui n'est pas négligeable"; "sur le plan financier, on a acquis aussi un peu").

A part les apports concrets de la formation que nous venons de voir, certains interviewés citent aussi des apports sur les plans psychologique et relationnel.

D'abord, la satisfaction d'avoir réussi, mentionnée par 2 interviewés du système traditionnel :

("on a pu se remettre en question et pour cet examen-là réussir, parce que ça a été quand-même une bonne chose au niveau mental").

Et par 5 interviewés du système par U.C :

("satisfaction personnelle, j'étais heureuse d'avoir réussi, d'avoir pu réussir"; "les éléments positifs, c'est d'avoir réussi déjà, la satisfaction de soi-même (...), j'ai été tellement heureux de l'avoir"; "je me suis investi, j'ai eu une satisfaction au bout").

Ensuite, la réassurance, l'acquisition d'une confiance en soi citée par 3 interviewés du système traditionnel :

("on est moins perdu, on détecte mieux les pannes, on est plus calme (...), je suis moins perdu. Je m'en sors mieux qu'avant, je suis moins paniqué").

Et par 6 interviewés du système par U.C :

("vous vous sentez beaucoup plus à l'aise, beaucoup plus fort dans votre travail"; "savoir aussi qu'on peut faire quelque chose"; "ça m'a permis de me rendre compte que je n'étais pas nulle").

L'autonomie, l'initiative, la prise de décision, sont aussi des capacités acquises grâce à la formation : 1 interviewé du système traditionnel :

("je fais marcher la machine sans demander l'aide à l'agent de maîtrise, avant il fallait demander à se faire aider en cas d'arrêt de la machine").

3 interviewés du système par U.C :

("on évolue à tout point de vue, prendre des initiatives"; "avant vous aviez besoin d'une décision, vous aviez besoin d'un petit quelque

chose, on allait directement vers l'agent de maîtrise, alors que maintenant vous prenez une décision, vous prenez des décisions qu'on ne prenait pas avant").

L'aisance relationnelle, la capacité de communiquer sont aussi des bénéfices de la formation pour 2 interviewés du système traditionnel :

("j'ai appris à côtoyer d'autres personnes qu'on ne fréquente pas tous les jours et ça m'a donné un plus dans mes relations, dans la communication, dans la façon de s'exprimer"; "déjà savoir évoluer, savoir avancer avec un groupe de personnes , de collègues"),

et pour 12 interviewés du système U.C :

("de cette formation, j'en ai tiré, je me sens, ça arrive que je me trouve en réunion avec certaines personnes qui sont de niveau supérieur à moi, je me sens plus à l'aise qu'avant "; "on le retrouve maintenant sur le terrain parce que quand je discute avec des professionnels, maintenant je sais de quoi je parle vu que j'ai fait un peu d'électricité, un peu de pneumatique"; "je peux maintenant parler presque d'égal à égal avec un professionnel de l'outillage, électricien ou quel qu'il soit"; "ce qu'on a pu en tirer c'est qu'on discute plus facilement"; "déjà pour la communication, moi je n'étais pas le gars très communicant et ça m'a apporté pas mal de choses de ce point de vue"; "déjà au niveau du contact humain, on apprenait à dialoguer avec d'autres personnes").

Si on compare les jugements positifs exprimés par les deux groupes, on peut constater que spontanément les interviewés du système par U.C ont davantage un jugement global positif (20 contre 11 dans le système traditionnel) et ils ont tendance à détailler plus longuement leurs motifs de satisfactions.

L'acquisition de connaissances est plus citée par les interviewés du système par U.C (23 contre 17 dans le système traditionnel); en ce qui concerne l'apport sur le plan professionnel on n'observe pas de différence significative (13 dans le système U.C et 10 dans le système traditionnel"; "de même en ce qui concerne l'apport sur le plan personnel (9 dans le système U.C et 7 dans le système traditionnel").

L'obtention d'une certification est aussi mentionnée de manière équivalente dans les deux groupes mais l'évolution de carrière est un bénéfice de la formation davantage citée par les interviewés du système par U.C (6 contre 2).

Cependant les différences les plus intéressantes à souligner concernent les apports de la formation sur les plans psychologique et relationnel :

- la réassurance apparaît citée par 6 interviewés du système par U.C (contre 3 du système traditionnel),
- la capacité d'initiative, de prise de décision par 3 interviewés du système par U.C (contre 1 du système traditionnel),

- surtout l'aisance relationnelle, la capacité de communiquer sont citées par 12 interviewés du système par U.C (contre 2 seulement du système traditionnel).

Ces différences peuvent être imputables aux modes de travail pédagogique mis en oeuvre au cours de la formation : le système par U.C serait mieux parvenu à réassurer les formés et à développer chez eux les capacités d'initiative, de prise de décision et de communication.

En mineur quelques jugements négatifs sont exprimés, surtout par des interviewés du système traditionnel :

- Le manque de matériel signalé par 3 interviewés du système traditionnel:
("il manquait peut-être un petit peu de moyens, surtout en électronique, des fois, on avait du mal à avoir du matériel"; "il manquait de matériel").
- Le manque d'enseignement théorique cité par 3 interviewés du système traditionnel :
("peut-être, il manquait un peu de théorie"; "un reproche, c'est par exemple, on nous donne quelque chose à faire et ce qui est dommage c'est qu'on va nous dire comment il faut faire telle chose, mais on ne va pas nous dire la chose intéressante, le calcul qu'il faut faire; de savoir faire c'est bien, mais de savoir l'expliquer, c'est autre chose et ça, ça manque pour moi parce que c'est quand-même intéressant de savoir expliquer quelque chose qu'on sait faire"; "je suis déçu de ne pas avoir eu assez de

cour théoriques qui puissent me permettre de nouveau de reprendre une formation en meilleure confiance").

- L'insuffisance de la pratique citée par 2 interviewés du système traditionnel :

("peut-être pas assez de pratique"; "je suis déçu en pratique. La qualité de l'exercice qu'on pouvait avoir à faire, mais surtout sur les matériaux, on ne travaille pas vraiment au réel car tout ce qu'on fait est démonté, et les agglos sont récupérés, voire même la colle si c'est de la chaux ou s'il n'y a pas d'enduit, on récupère tout et c'est dommage parce que la réalisation n'est pas vraiment véritable").

- Une charge excessive de cours théoriques mentionnée par 1 interviewé du système traditionnel :

("au départ, on ne faisait que de la théorie, on avait 12 heures par semaine de théorie, pour moi ça faisait beaucoup 12 heures").

- Une répartition dans des classes de niveaux citée par 1 interviewé du système traditionnel :

("ce qui n'est pas très bien non plus c'est de faire des classes d'élèves supérieurs et d'élèves moins bons, si tout ça était mélangé peut-être que l'élève qui est moins bon serait pris au jeu").

Les interviewés du système par U.C, pour leur part, ne mentionnent que l'inutilité d'une matière du programme : l'économie familiale et sociale, cf.3 interviewés :

("les éléments négatifs au niveau de la formation ? l'éducation familiale et sociale, on n'a pas trouvé ça bien, c'était..., ça nous sert à rien en vérité pour le boulot. C'était sur l'alimentation, pour bien s'alimenter, sur les conserves, comment conserver, enfin tout un tas de trucs comme ça, on a appris à remplir une fiche médicale, une fiche d'arrêt de travail, une feuille de maladie... On est retourné à la maternelle!"; "il y avait des matières plus ou moins.... comme si je prends l'éducation familiale et sociale, je ne vois pas à mon point de vue, je ne vois pas tellement ce que ça a à faire dans l'usine. C'est une matière qu'il fallait obligatoirement, on l'a faite mais...").

Il est significatif de constater que même si 3 interviewés du système par U.C contestent l'intérêt d'une matière au programme, ils sont tous globalement satisfaits de leur formation.

En revanche, chez les interviewés du système traditionnel, on a vu apparaître quelques motifs d'insatisfaction.

§4. Les difficultés ressenties.

Ce chapitre traite les réponses à la question 7 : "est-ce que c'était facile / difficile?" et aussi parfois des éléments de réponse à la question de bilan (question 10 : "globalement, si vous faites le bilan de cette formation, quels sont les éléments positifs, ce dont vous êtes satisfaits, quels sont les éléments négatifs, qu'est-ce qui vous a déçu?")

La difficulté la plus citée est une difficulté de reprise d'études :

6 interviewés du système traditionnel :

("bien sur des difficultés parce que je n'avais pas été à l'école depuis l'âge de 14 ans"; "assez difficile parce que j'avais un niveau très faible avant"; "la théorie, c'était beaucoup plus dur, moi encore ça faisait une dizaine d'années que j'étais sorti de l'école mais il y avait des gens avec nous qui avaient une quarantaine d'années donc ça faisait plus de 25 ans qu'ils étaient sortis de l'école, là c'était très dur pour ces gens-là").

7 interviewés du système par U.C :

("c'est vrai que ça a été quand-même dur, j'étais pas allé à l'école depuis l'âge de 14 ans, c'était tout à fait différent les méthodes à apprendre que maintenant, il fallait quand-même se remettre dans le bain"; "c'était très dur, pour moi personnellement ça faisait longtemps que j'avais quitté l'école et j'ai dû tout reprendre à zéro"; "c'était difficile, ça, faisait un bon nombre d'années que j'avais

quitté l'école et en plus j'avais quand-même à l'époque des problèmes pour apprendre, je n'avais jamais retouché un cahier ou quoique ce soit"; "moi, j'ai fini l'école à 14 ans ça fait 20 ans exactement, bon c'est dur de reprendre, de se remettre dans le bain").

Une autre cause de difficulté est une formation initiale faible :

5 interviewés du système traditionnel :

("c'était difficile ne serait-ce que par le niveau scolaire que j'avais"; "j'ai réussi avec beaucoup de difficultés suite à un niveau très faible en enseignement pratique et théorique parce que j'ai abandonné mes études en classe de 1^{ère} année du C.A.P d'ajusteur").

3 interviewés du système par U.C :

("j'avais un niveau tellement bas, pour moi personnellement c'était difficile"; "c'était très difficile surtout que moi je suis sortie d'un niveau certificat d'études").

Certains interviewés citent aussi une difficulté liée à l'âge :

3 interviewés du système par U.C :

("c'est vrai que ça a été quand-même dur parce que moi j'y suis allé à 40 ans"; "ça n'a pas été évident au départ, étant jeune on peut peut-être assimiler beaucoup plus rapidement, mais quand on est adulte, qu'on a déjà 40 ans...").

Les difficultés ressenties peuvent aussi être liées à certaines matières théoriques : les mathématiques (3 mentions par des interviewés du système traditionnel et 1 mention par un interviewé du système par U.C); l'électronique (1 mention par un interviewé de chacun des deux systèmes), l'hydraulique (1 mention par 1 interviewé du système traditionnel) et le français : (1 mention par 1 interviewé du système traditionnel).

Ce type de difficultés est cité par :



4 interviewés du système traditionnel :

("il y avait des moments difficiles où il faut s'accrocher, surtout en math"; "non, pas facile, quand vous n'avez jamais fait d'hydraulique, c'est beaucoup de formules, de calculs à apprendre ou de schémas (...) et les mathématiques, les équations où c'était ma bête noire, c'était pas que pour moi, c'était pour tout le monde, il a fallu qu'on travaille sur ces thèmes-là"; "c'était difficile pour moi, surtout pour tout ce qui est math, français, là il a fallu plancher chez moi, des exercices, parce que vraiment c'était dur"),

et par 2 interviewés du système par U.C :

("c'est vrai que ça n'a pas toujours été simple surtout au début en électro on a eu vraiment du mal"; "les maths, surtout les maths modernes, ça a été dur").

Enfin, en mineur, sont citées des difficultés liées à :

* La rapidité du rythme d'apprentissage : 2 interviewés du système traditionnel:

("des fois il manquait un petit peu de temps"; "c'était assez rapide puisqu'on a fait ça en un an, il fallait apprendre assez vite, on ne pouvait pas revenir sur les questions plusieurs fois, approfondir").

1 interviewé du système par U.C :

("c'est un petit peu vite, toujours un petit peu vite").

* La durée de la formation : 1 interviewé du système traditionnel :

("en durée, ça a été long, on a eu deux ans dans un lycée d'enseignement professionnel, nous avons eu quelques mois de révision sur le site professionnel et ça fait que ça a duré un petit peu trop longtemps").

1 interviewé du système par U.C :

("c'est trop lourd d'un seul coup, c'est une formation trop lourde, ça fait une formation de 5 mois à la suite, pour des adultes entre 35 et 45 ans, c'est très dur, c'est trop long").

* La fatigue ressentie : 1 interviewé du système traditionnel :

("le négatif, c'est la fatigue")

1 interviewé du système par U.C :

("il y a des moments où on est un petit peu plus fatigué, là ça devient un petit peu plus difficile").

* La peur de l'examen : 1 interviewé du système traditionnel :

("ce qui était dur aussi, c'était toujours ce doute de savoir si on allait être au top-niveau pour le jour de l'examen").

La difficulté de reprise d'études est ressentie dans les deux groupes par une proportion équivalente d'interviewés; la formation initiale faible est un peu plus ressentie par les interviewés du système traditionnel alors que les interviewés du système par U.C sont les seuls à citer une difficulté liée à l'âge.

Les interviewés du système traditionnel sont un peu plus nombreux à évoquer des difficultés liées aux matières théoriques.

Mais finalement, le plus intéressant à relever est la peur de l'examen que décrit un interviewé du système traditionnel.

L'avantage du système par U.C est précisément d'épargner aux formés ce type d'angoisse.

§5. La pédagogie et les relations avec les formateurs.

Ce chapitre traite les réponses aux questions 5 ("comment se passaient les cours?"), 6 ("comment ça se passait pour vous?"), et 8 ("comment étaient les relations entre les élèves et le professeur?").

Les réponses des interviewés expriment majoritairement des appréciations positives à l'égard de la pédagogie et des relations avec les formateurs.

Dans les deux groupes, on souligne la qualité des relations avec les formateurs :
18 interviewés du système traditionnel :

("la bonne compréhension des professeurs, on avait un très bon dialogue, de très bonnes relations"; "les cours ça se passait très bien, il y avait une bonne relation avec les professeurs"; "très bien, jamais eu de problème avec personne, j'ai jamais vu un prof être vraiment en colère, ils étaient tous bien ouverts"; "c'était très sympa avec les profs, il n'y a eu aucun problème avec les profs, les cours se sont bien déroulés"; "une bonne entente, des relations cool, tranquilles"; "il y avait une bonne entente entre les stagiaires et le professeur, ce qui permettait de créer de bons contacts").

23 interviewés du système par U.C :

("bien, bonne entente, on parlait ensemble et tout"; "très bonnes relations, très grande compréhension"; "il y avait une compréhension professeur et élève, une sorte d'entente, de très très bonnes relations"; "on avait de très bons rapports avec les

professeurs"; "le contact passait très très bien entre professeur et élèves, les relations étaient très très bonnes".

"Entre professeur et stagiaires il y avait une bonne entente, de très bonnes relations entre professeur et stagiaires"; "les relations amicales, rien à voir avec le collègue, c'était comme une réunion entre amis, avec malgré tout un mineur, quelqu'un qui nous dirige un peu vers ce qu'il faut faire"; "c'était très cordial"; "on a eu de très bonnes relations, de très bons rapports; il y avait une entente parfaite"; "ça a toujours été cordial"; "pratiquement des relations de complicité, ce n'est pas des relations entre professeur et élève, à la limite on se tutoyait, ça se passait bien").

On mentionne aussi la qualité de l'ambiance dans laquelle se déroulaient les cours.

4 interviewés du système traditionnel :

("apprendre quelque chose à travers une ambiance qui était très sympathique"; "très bonne ambiance"; "bonne ambiance au niveau du groupe"; "bonne ambiance").

2 interviewés du système par U.C :

("on se trouve dans une ambiance où de toute façon on est obligé de suivre, il y a une bonne ambiance"; "ça changeait un peu le style de l'école, c'était pas le même climat, c'était beaucoup plus sympathique").

On évoque également dans les deux groupes les qualités pédagogiques des formateurs :

8 interviewés du système traditionnel :

("Les professeurs qui expliquaient très bien, qui se mettaient bien à notre niveau, ils nous laissaient donner notre avis, on comprenait bien en plus"; "ils nous suivaient bien"; "ils faisaient les cours normalement, ils se mettaient à la portée des gens"; "leurs enseignements étaient clairs").

14 interviewés du système par U.C :

("Si on n'avait pas compris, elle revenait sur le problème plusieurs fois jusqu'à temps qu'on comprenne"; "on avait des professeurs excellents"; "ils nous expliquaient, c'était bien, on avait des bons professeurs"; " le rôle du professeur, c'est d'abord de faire une bonne démonstration, ce qui a été fait, on est tombé sur de très bons professeurs"; "les cours étaient très bien faits"; "des fois, j'avais vraiment l'impression de blocage, à ce moment-là le professeur intervenait, il valait mieux ne pas rester trop longtemps bloqué sur un devoir, il valait mieux demander une explication et puis ça repartait assez facilement"; "quand quelque chose nous paraissait ardu, le professeur venait pour chaque individu expliquer le problème dans lequel l'élève butait"; "les profs nous ont mis à l'aise").

La relation pédagogique est décrite comme une relation entre adultes :

3 interviewés du système traditionnel :

("on n'est plus des enfants, donc la relation est tout à fait différente avec les animateurs, la relation est plus facile quand on est adulte que quand on est enfant"; "le fait aussi que les professeurs enseignent à des adultes, c'était plus entre copains qu'autre chose").

7 interviewés du système par U.C :

("c'était bien des professeurs adultes qui savaient enseigner aux adultes"; "de très bons professeurs qui ne nous ont pas pris au départ pour des élèves, c'est important le rapport, la formation adulte, c'est différent"; "disons que la moyenne d'âge de la classe, ça devait tourner autour de 30-37 ans, il y avait des personnes de plus de 40 ans, donc une moyenne de 35 ans, un professeur ne va pas réagir pareil qu'avec une classe d'élèves de 16 ans, on était quand-même adulte"; "ce n'était même plus un professeur et ses élèves, c'était plus des adultes en train de discuter d'un problème").

Quelques interviewés signalent aussi l'avantage que représente le fait d'être un petit groupe (vs une classe nombreuse) :

2 interviewés du système traditionnel :

("c'était intéressant parce qu'on était des petits groupes, on était une dizaine environ donc on pouvait se permettre de reprendre..."; "ça se passait bien parce qu'on n'était pas nombreux par groupe, on

devait être 7 élèves dans les cours, alors ça se passait mieux que quand on était au lycée où on était 30").

1 interviewé du système par U.C :

("on était très peu dans chaque groupe, donc on avait quand-même; le professeur beaucoup plus disponible pour nous").

La possibilité d'intervenir en cours est mentionnée spontanément par 2 interviewés du système traditionnel :

("ils nous laissaient donner notre avis, poser des questions"; "il y avait une bonne entente, ce qui permettait de ne pas hésiter à demander en cas de non compréhension"),

et par 1 interviewé du système par U.C :

("quand quelqu'un n'a pas compris, il ne se gêne pas, il n'est pas ridicule par rapport au petit qui n'a pas compris et qui n'ose pas demander").

Sur relance : "Est-ce qu'on pouvait intervenir facilement en classe pour demander une explication?"; tous les interviewés à qui elle a été posée ont répondu par l'affirmative:

18 interviewés du système traditionnel :

("très facilement"; "sans problème"; "sans aucun problème", "oui assez facilement"; "oui tout-à-fait"; "oui, pas de problème, ça se passait très bien"),

dont 5 fournissent des réponses plus circonstanciées :

("oui, très très facilement, à tout instant on pouvait interrompre"; "pas de problème, d'abord ils nous le disaient assez souvent : n'ayez pas peur de me couper la parole pour poser des questions"; "oui pas de problème, on pouvait intervenir, l'animateur arrêtait son cours, il faisait de fréquentes marches arrières"; "oui, les professeurs, aucun problème, on pouvait poser la question même s'il nous a déjà répondu à la question, si on ne comprenait toujours pas, on reprenait d'autres exemples"; "oui, tout à fait, pas de problème, on pouvait intervenir à n'importe quel moment, on avait l'explication").

19 interviewés du système par U.C :

("oui, pas de problème, ça là-dessus c'était vraiment ouvert"; "oui relativement facilement"; "au niveau du prof? oh oui!"; "si c'était une formation, oui, sans problème"; "bien sûr, à n'importe quel moment on pouvait intervenir"),

dont 11 fournissent des réponses plus détaillées :

("Ah oui. Même je dirais qu'à la base, ça s'est toujours déroulé de cette façon-là du reste. Quand quelque chose ne va pas, on

interrompt le cours (...) Il nous arrivait d'interrompre un peu le cours quand les gens n'arrivaient pas à comprendre";

"En temps normal? oui, oui, même si on n'avait pas compris, elle revenait sur le problème plusieurs fois jusqu'à temps qu'on comprenne";

"oui, il n'y a eu aucun problème à ce niveau-là, aucun problème, ils étaient ouverts entièrement au dialogue"; "oui, tout à fait; il y avait une compréhension professeur et élèves, une sorte d'entente (...), ce qui faisait qu'il y avait énormément d'interventions, de discussions";

"oui, dès que vous ne comprenez pas, il nous disait, il faut m'arrêter"; "oui, si le prof était avec quelqu'un d'autre, on laissait finir et puis après c'était notre tour"; "bien sûr, on était entièrement libre de parler, de poser n'importe quelle question quelle qu'elle soit"; "il y avait une règle qui était un peu d'or, c'est-à-dire qu'à partir du moment où une personne prenait la conversation, la parole, on écoutait, il ne fallait pas que trois, quatre personnes, il ne fallait pas que ce soit la débâcle, que chacun y aille de son mot, il fallait d'abord écouter celui qui avait quelque chose à dire et avoir une certaine progression dans la discussion mais pas tous en même temps"; "oui, bien sûr, le professeur nous voyait chacun son tour, on pouvait l'interpeler quand on avait un problème pour avoir une explication").

On peut constater que, si tous les interviewés répondent par l'affirmative à cette relance sur la possibilité d'intervenir en cours, ceux qui fournissent des réponses plus circonstanciées sont plus nombreux parmi les interviewés du système par

U.C. (11 contre 5), et le contenu de certaines de leurs réponses est intéressant à observer : 3 d'entre eux mentionnent en effet une succession de demandes d'explication, chacun à son tour sollicite le professeur pour avoir une explication et cela constitue apparemment une règle de fonctionnement de la classe.

Dans les déclarations des interviewés, ce fonctionnement est corrélé au thème de l'individualisation de la formation et du respect des rythmes individuels d'apprentissage, thème qui est mentionné par 2 interviewés du système traditionnel :

("on suivait à partir des exercices et on avançait à notre rythme";
"en différenciant individuellement leur pédagogie"),

et qui est cité par 5 interviewés du système par U.C :

(" en unités, c'est mieux parce qu'on fait à notre rythme"; "ils étaient ouverts entièrement à toute compréhension et à chaque individu. C'est ça l'avantage d'une unité capitalisable"; "en unités capitalisables, c'est bien parce qu'on travaille à son rythme personnel, c'est-à-dire qu'on n'est pas tous pareils"; "le professeur venait pour chaque individu expliquer le problème dans lequel l'élève butait"; "chacun avançait à sa vitesse de compréhension, de raisonnement (...), au début de l'année on partait tous ensemble, mais arrivé à un stade de l'année, il y avait des gens qui avançaient moins vite que d'autres, donc le professeur nous voyait chacun son tour").

Dans la première partie, on a vu que l'individualisation de la formation constituait un des principes du système par Unités Capitalisables, ici, on peut constater que ce principe est vécu par les formés dans la réalité du fonctionnement sur le terrain du système par U.C.

Les interviewés du système par U.C sont les seuls à parler de l'autonomisation de l'apprenant qui constituait également un des principes du système par Unités Capitalisables : cf. 3 interviewés :

("avec une bonne démonstration, on pouvait s'aider beaucoup, on pouvait continuer ce que le professeur nous avait appris"; "au niveau de l'enseignement professionnel, au départ il nous laissait plancher un petit peu trop longtemps sur certaines choses, et puis après, au bout d'un mois peut-être, on a vraiment bien établi le contact, après ça s'est très bien déroulé, mais au départ, il voulait qu'on soit réellement autonome mais ce n'était pas évident"; "il nous donnait des exercices à faire et il fallait trouver nous-mêmes, quelque fois, il nous tendait une petite perche si on bloquait trop longtemps, mais enfin la plupart du temps il fallait trouver nous-mêmes, c'est chouette, au départ on se dit qu'on ne va pas y arriver, et puis après...").

On peut constater que pour deux de ces interviewés, le mode de travail pédagogique qui a pour but d'autonomiser l'apprenant (cf. le MTP 2 de LESNE) est vécu comme difficile dans les premiers temps puis satisfaisant lorsqu'il a atteint son but.

La dynamique de l'apprentissage en groupe qui permet une formation mutuelle des membres du groupe (cf. encore le MTP 2 de LESNE) est mentionnée par deux interviewés :

1 interviewé du système traditionnel :

("même les autres collègues de travail, si nous on n'avait pas bien compris, ils se mettaient avec le professeur pour expliquer autrement"),

1 interviewé du système par U.C :

("ce que moi j'ai apprécié surtout dans le système des cours tels qu'ils étaient faits, c'est-à-dire on était une dizaine de gars avec des connaissances différentes, des niveaux d'instruction différents et on n'a pas perçu justement ces différences-là, c'est-à-dire que Monsieur. X était certainement très fort en mathématiques alors que Monsieur Z était fort en français et l'un dans l'autre on est arrivé, lorsqu'il y en avait un qui avait des difficultés sur un point, l'entraide des gens, tout le monde discutait ensemble et l'un entraînait l'autre et je trouve que ça passe peut-être mieux que quand c'est un professeur, c'est fait différemment, le fait de savoir que c'est un gars qui est avec vous dans l'atelier qui vous donne l'explication, je crois qu'il y a des trucs qui sont mieux passés en groupe comme ça, alors que quand les gamins sont à l'école, tout seuls à une table, isolés, s'ils sont partis dans une erreur, ils vont dans leur erreur jusqu'au fond, alors que là on avait le droit de

discuter entre nous, au contraire c'était même conseillé d'avoir des rapports pour avoir certaines explications").

Cette mention de l'interviewé du système par U.C est plus circonstanciée que celle de l'interviewé du système traditionnel et décrit bien la dynamique et l'efficacité de cette formation mutuelle des membres du groupe.

Certains interviewés évoquent des méthodes de travail pédagogique qu'ils ont jugées intéressantes ou novatrices par rapport aux méthodes traditionnelles :

3 interviewés du système traditionnel :

("Ca dépendait des profs. Il y en avait qui avaient une méthode de travail, notamment le prof de maths très intéressante. Il faisait ses cours à travers des exercices et il tournait à chacun de nous, et puis nous, on avançait, il nous faisait une partie de cours et après on suivait à partir des exercices, à travers des supports qui étaient très intéressants"; "j'étais très surpris de constater que nos professeurs expliquaient méthodiquement les cours aux adultes par rapport à la formation initiale"; "dès notre arrivée en formation, les professeurs nous proposaient d'autres modes d'apprentissage sur les contenus d'enseignement dans chaque matière").

5 interviewés du système par U.C :

("c'est un peu spécial, c'est différent de l'enseignement traditionnel, la formation se fait par fiche et le professeur donne de l'aide mais c'est différent, il n'y a pas de cours au tableau, il donne un petit coup de main si ça bute, mais c'est tout-à-fait différent de

l'enseignement traditionnel"; "ce n'était même plus un professeur et des élèves, ce n'était ni plus ni moins que quelqu'un qui avait une expérience et qui voulait en faire profiter quelqu'un d'autre"; "nous, on avait des formations à faire, le professeur nous orientait, ça se passait comme ça en fin de compte"; "rien à voir avec le collègue, c'était comme une réunion entre amis, avec malgré tout un meneur, quelqu'un qui nous dirigeait un peu vers ce qu'il fallait faire").

A travers les méthodes de travail décrites par ces interviewés du système par U.C, on voit que le rôle du formateur est d'aider, d'orienter, de communiquer une expérience; il s'agit d'avantage du formateur-animateur de groupe dont parle LESNE dans le MTP2, que du formateur-détenteur du savoir et transmettant un modèle qui caractérise le MTP1.

Cependant, certains interviewés évoquent des modes de travail pédagogiques qui relèvent du MTP1 (méthodes expositives et interrogatives) :

3 interviewés du système traditionnel :

("le prof faisait son cours, il posait des questions"; "les autres professeurs avaient des méthodes traditionnelles, le cours et après des interrogations et puis de la pratique"; "le professeur lit le dossier et en même temps il explique chaque partie"),

1 interviewé du système par U.C :

("le professeur exposait son cours, ensuite il nous posait quelques questions").

En mineur, on trouve quelques critiques,

- soit par rapport à un manque ressenti dans la formation,

1 interviewé du système traditionnel :

("un reproche, c'est un exemple on nous donne quelque chose à faire, on nous démontre quelque chose pour notre métier et ce qui est dommage, c'est qu'on va nous dire comment il faut faire telle chose, mais on ne va pas nous dire la chose intéressante, le calcul qu'il faut faire; de savoir faire c'est bien, mais de savoir l'expliquer c'est une autre chose, et ça, ça manque pour moi parce que c'est quand-même intéressant de savoir expliquer quelque chose qu'on sait faire. Moi je dis que le professeur devrait se donner la peine de nous donner certaines choses qui nous manquent pour l'explication").

- soit plus anecdotiquement, par rapport au manque de pédagogie de tel enseignant,

1 interviewé du système par U.C :

("Malheureusement, on avait le professeur qu'on a actuellement qui fait encore les cours, il n'était pas pédagogue, ce n'était pas une personne pédagogue, c'est-à-dire qu'il ne se mettait pas à la place de nous, c'est-à-dire d'adultes; lui; pour lui, on devait savoir, il ne savait pas faire passer son message. Il avait un message à nous faire passer mais il n'arrivait pas à le faire passer").

Si cette dernière critique a un caractère anecdotique, lié à un professeur, la première citée par l'interviewé du système traditionnel est plus essentielle : selon lui, on leur a transmis un savoir-faire, quelque chose qui est de l'ordre du comment, sans leur donner les moyens d'en rendre compte, d'en expliquer le pourquoi. Il s'agit d'une transmission partielle du savoir, transmission d'une pratique sans la théorie correspondante, ce qui ne permet pas l'autonomisation de l'apprenant.

Dans les deux groupes, les interviewés ont exprimé leur satisfaction par rapport aux relations avec les formateurs, à l'ambiance dans laquelle se déroulaient les cours et à la possibilité d'intervenir en cours.

Les interviewés du système par U.C sont plus nombreux que ceux du système traditionnel à évoquer les qualités pédagogiques des formateurs (14 contre 8) et à décrire la relation pédagogique comme une relation entre adultes (7 contre 3).

Le thème de l'individualisation de la formation et du respect des rythmes individuels d'apprentissage est d'avantage cité par les interviewés du système par U.C (5 contre 2 du système traditionnel); le thème de l'autonomisation de l'apprenant est mentionné par 3 interviewés du système par U.C et par aucun interviewé du système traditionnel (l'un d'eux se plaint d'un manque d'explication du pourquoi, d'une transmission partielle du savoir, ce qui s'oppose à l'autonomisation de l'apprenant).

La dynamique de l'apprentissage en groupe et la formation mutuelle qu'elle permet est beaucoup plus développée par l'interviewé du système par U.C qui la décrit, que par l'interviewé du système traditionnel qui la mentionne en passant.

Le rôle du formateur tel qu'il est décrit par 5 interviewés du système par U.C (aider - orienter- communiquer une expérience) correspond à celui que définit LESNE dans le MTP2 ("mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle", où il s'agit de rendre l'apprenant : "sujet de sa propre formation" et où le formateur est surtout "un animateur de groupe")¹

Si on récapitule l'ensemble des mentions qui peuvent s'analyser comme relevant du MTP2 (cf. les thèmes de l'autonomisation, de la formation mutuelle des membres du groupe et du rôle du formateur- animateur), on totalise 8 mentions pour les interviewés du système par U.C et à peine une mention pour les interviewés du système traditionnel.

Le système par U.C apparaît donc ici mieux à même d'autonomiser l'apprenant et de le rendre sujet de son propre apprentissage.

On a vu dans la première partie que cette autonomisation constituait un des objectifs du système par unités capitalisables, ici on peut constater qu'elle est vécue sur le terrain de la formation.

¹ cf. Marcel LESNE, *op.cit.*, p.209

§6. L'évaluation et l'examen.

Ce chapitre traite les réponses à la question 9:

" Comment se passait l'évaluation? "

(les contrôles, les examens pour les gens qui étaient dans le système traditionnel)

Les modes d'évaluation étant différents dans les deux systèmes, il est plus simple d'analyser séparément les réponses des interviewés de chacun des deux groupes.

Les interviewés du système traditionnel parlent d'abord des contrôles qui pouvaient intervenir au cours de la formation, puis de l'examen final leur permettant d'obtenir le C.A.P.

En ce qui concerne les contrôles, 9 interviewés décrivent une évaluation continue:

("on a fait plusieurs contrôles"; "une fois par mois, nous avons un contrôle par rapport à ce qu'on avait appris, ça n'était pas vraiment noté, mais cela nous faisait voir notre niveau par rapport à ce qu'on avait appris, nos connaissances quoi, une fois par mois"; "On avait un cours, on avait des exercices, et la semaine d'après, on avait une évaluation selon comment on avait évolué"; "dans la semaine, on nous donne, suivant l'importance du dossier, un, deux, trois ou quatre dossiers, on voit les dossiers ensemble, on faisait les dossiers, le restant de la semaine, on faisait des exercices, l'application de ce qu'on avait vu et le

stage suivant, on avait une évaluation sur ce qu'on avait vu"; "l'évaluation était faite sur toute l'année").

3 interviewés en parlent comme de contrôles de types scolaires:

("C'était exactement pareil qu'à l'école"; "c'était à nous de, comme au lycée, c'est exactement pareil").

1 interviewé précise qu'ils se présentaient sous forme de tests à compléter:

("C'était des feuilles, il fallait les remplir").

Concernant la manière dont se déroulaient ces contrôles, pour un interviewé, "ça se passait bien", pour un autre, c'était relativement facile,

("c'était assez facile puisque souvent on faisait les cours et on se trouvait avoir l'évaluation juste après, c'était assez facile pour moi").

Concernant l'état d'esprit dans lequel ces contrôles étaient abordés, un interviewé parle de décontraction au moment du contrôle et d'anxiété par rapport aux résultats:

("j'étais relativement décontracté, j'avais plus d'anxiété à attendre les résultats qu'à proprement dit au niveau du contrôle").

3 interviewés évoquent une absence de contrôles:

("Il n'y en avait pas, les professeurs jugeaient s'ils pouvaient brûler des étapes dans le programme ou pas, suivant nos niveaux"; "il n'y avait pas de contrôle"; "il n'y a pas eu d'évaluation à proprement dit; ils avaient quand même très peu d'heures de cours à nous donner, et ils ne voulaient

pas mettre trop de temps à faire des évaluations qui, pour eux, étaient inutiles").

A titre d'évaluation, par rapport à l'examen final, 2 interviewés mentionnent la pratique de l'examen blanc :

("On a passé un B.E.P blanc où ils ont vu sur quels points il fallait que l'on travaille plus"; "il faut dire aussi que pendant l'année, on faisait des examens blancs, ça permet quand-même à l'élève de voir s'il réussit son examen").

En ce qui concerne l'**examen final du C.A.P**, les interviewés du système traditionnel sont 4 à mentionner une appréhension de l'examen,

("on étaient un peu tendus"; "c'est quand-même un petit trac à l'examen"; "ce qui était dur aussi, c'était toujours ce doute de savoir si on allait être au top niveau pour le jour de l'examen"),

dont 1 appréhende surtout l'examen de mathématiques:

("Nous, il ne fallait pas qu'on chute en mathématiques, il ne fallait surtout pas qu'on récupère un zéro!").

2 interviewés précisent qu'ils étaient préparés psychologiquement pour passer cet examen :

("On savait qu'on passait un examen à la fin"; "on était là pour ça, et on savait à quoi on s'attendait").

1 interviewé parle de la rapidité du déroulement des épreuves :

("C'est vrai que c'est assez rapide, et les examens c'est un coup une heure, un coup deux heures").

Un autre signale leur difficulté :

("L'examen était difficile dans l'ensemble").

Un autre interviewé mentionne une attitude de confiance en soi au moment de l'examen :

("Je n'étais pas stressé, j'étais confiant").

Le fait que l'examen se déroule avec des scolaires a été cité spontanément par cinq interviewés:

("Pendant l'examen du C.A.P, nous étions mélangés avec les élèves du L.E.P"; "Ca se passait avec les scolaires"; "On l'a passé avec les jeunes").

Pour un tiers des interviewés, ce "mélange" avec les jeunes en formation initiale s'est déroulé sans problème :

une mention spontanée,

("Je n'ai pas senti ni moquerie, ni quoi que ce soit, ça c'est bien passé"),

et cinq mentions sur relance,

("On se sent un peu, vis à vis de ces jeunes, on se dit: qu'est-ce qu'on fait là? mais ça n'a pas été une gêne. Il y avait même des élèves que l'on côtoyait qui nous ont respectés, que l'on a respectés; dans l'ensemble, ça s'est bien passé"; "Ca ne m'a rien fait"; "Ca ne me gênait pas"; "Je n'ai pas eu de gêne par rapport aux élèves, pas du tout, je ne sais pas comment eux ont ressenti notre présence, mais moi je n'étais pas du tout

gêné d'être avec des élèves"; "Au début, avant l'examen, je pensais que ça allait nous faire drôle, et puis finalement, ça s'est bien passé").

Pour 1 interviewé, ce mélange a même été ressenti de façon très positive :

("Ce fut sympa, ça m'a fait rappeler des vieux souvenirs, il y a eu une très bonne entente entre les jeunes et nous, ça s'est très bien passé").

Pour 3 interviewés, les adultes avaient un avantage d'expérience par rapport aux jeunes.

("Nous, on est avantagés par rapport aux élèves du fait qu'on est déjà dans la vie active"), notamment pour les épreuves pratiques,

("En pratique, par rapport aux élèves, aux adolescents qui ont 16-17 ans, on avait quand-même l'expérience professionnelle qui était derrière nous, donc au point de vue mécanique, c'était quand-même un avantage"; "ça nous gênait même pour les élèves, surtout au niveau pratique, car effectivement il y avait une réelle différence et dans les durées de dépannage, comme elles étaient beaucoup plus rapides, c'était parfois un peu gênant pour les élèves, ça les démoralisait un peu").

Un seul interviewé évoque un sentiment de gêne vis-à-vis des scolaires,

("C'est un peu difficile de se trouver avec les jeunes"); un autre

décrit la réaction de surprise et les rires des scolaires :

("Et bien nous on étions moins choqués qu'eux en fin de compte, eux étaient plus étonnés de voir des personnes d'une quarantaine d'années qui

étaient là pour passer leur diplôme. Ca les faisait un peu rire, c'était pas méchant").

Un seul interviewé signale que l'examen s'est déroulé uniquement avec d'autres candidats adultes :

("Nous on étaient que des gens adultes").

La réussite à l'examen du C.A.P est mentionnée par trois interviewés:

("J'ai tout réussi"; "ça a été"; "on était quatorze, les quatorze ont été admis"), notamment la réussite aux épreuves pratiques :

("sur le plan pratique, on a tous été étonnés des résultats qu'on a eus").

Pour 3 autres interviewés, la réussite à l'examen a été possible malgré un échec à l'épreuve de mathématiques qui a été compensé par les notes obtenues aux autres épreuves :

("J'ai eu l'examen parce que j'ai dû tomber sur des tests qui étaient dans mes capacités. En pratique, j'ai dû avoir 12, en math 4"; "j'ai eu le C.A.P avec une faible note en math"; j'ai eu la moyenne presque partout, sauf en mathématiques ou là je n'ai pas eu la moyenne, mais c'était le seul secteur qui m'a causé un problème").

Dans le système traditionnel, on doit distinguer entre l'évaluation qui peut intervenir en cours de formation, et l'examen final du C.A.P qui permet l'obtention du diplôme.

En ce qui concerne la première, nous avons vu que, pour 9 interviewés, il s'agit d'une évaluation continue qui permet donc à l'apprenant de se situer par rapport à l'acquisition des contenus au programme.

Pour 3 interviewés, elles sont de type scolaire.

Mais ces évaluations ne contribuent pas à une validation en vue du diplôme; elles peuvent seulement préparer l'apprenant à l'examen final. (cf. la pratique de l'examen blanc citée par deux interviewés).

En ce qui concerne l'examen final, même si un interviewé déclare l'aborder avec confiance, et si deux interviewés se disent prêts à l'affronter, pour six autres interviewés il engendre un certain stress : tension, trac, doute, sentiment de rapidité, impression de difficulté; plus parfois la gêne de se trouver en temps qu'adulte à devoir passer un examen avec des scolaires en formation initiale même si cette gêne n'est avouée que par un interviewé, car deux autres ont reconnu avoir appréhendé cette situation, même s'ils s'empressent d'ajouter que cela s'est bien passé.

Quant à la réussite à l'examen, il faut noter qu'elle est possible en dépit d'un résultat insuffisant dans une matière car celui-ci est compensé par les résultats obtenus dans d'autres matières.

Dans le système par unités capitalisables, nous avons vu (cf. 1^{ère} partie / chapitre 2) que les évaluations continues à chaque étape contribuent au dossier de validation soumis au jury pour l'obtention du diplôme.

12 interviewés du système par U.C mentionnent une évaluation continue à chaque étape de la formation :

("Alors quand on effectuait un niveau en math, un niveau en français, un niveau en technologie, pour chaque niveau qu'on avait réalisé , il nous arrivait une évaluation; quand vous avez acquis un niveau , on vous donne une feuille d'évaluation"; "au bout de trois, quatre semaines, on nous disait: on a fait tout ce programme-là, maintenant on va faire un contrôle. On faisait le contrôle sur trois, quatre semaines qu'on avait fait auparavant, et sur ce contrôle-là, on nous notait"; "l'évaluation, c'était suite à une formation par fiche, et après avoir fait cette formation par fiche, on avait la fiche d'évaluation"; "nous faisons des tests au fur et à mesure pendant toute la formation").

D'après 8 interviewés, en cas d'échec de l'évaluation, le professeur fait un retour en arrière sur l'étape non maîtrisée et fait refaire l'évaluation ultérieurement; c'est seulement quand l'évaluation est réussie qu'il passe à l'étape suivante :

("Ca arrivait aussi que ce n'était pas toujours réussi, donc on nous représentait la feuille 8 ou 10 jours plus tard, ça nous donnait le temps de réfléchir, de réviser et de repartir sur un bon pied pour réaliser cette évaluation"; "si c'était bon, on continuait sur une autre orientation, et si ce n'était pas bon, il n'hésitait pas à revenir en arrière; ça nous permettait d'acquérir les niveaux progressivement, de pouvoir bien analyser les sujets avant de pouvoir les acquérir, si on ne l'a pas acquis, on peut revenir dessus"; "même si ça n'allait pas on recommençait jusqu' à ce qu'on obtienne quand-même un résultat"; "de toute façon si ce n'était pas bon, on refaisait une autre évaluation, et il ne la comptait pas" ; cette

évaluation était faite sur un brouillon qu'on donnait à la fin au professeur. Ensuite, lui, il regardait cette évaluation, ce brouillon d'évaluation, et suivant ce que nous on avait mis, il disait si c'était bon ou si ce n'était pas bon. Si c'était bon, on recopiait tout ça au propre"; "suivant l'évaluation, quand on la lui rendait, soit elle était bonne, soit elle était mauvaise; si elle était mauvaise, il passait dessus, il laissait un certain temps et on revenait dessus peut-être une ou deux semaine après, jusqu'à ce qu'elle soit bonne"; "si l'évaluation était jugée bonne par lui, on pouvait passer à autre chose, à une autre formation; si c'était mauvais, il fallait revenir sur la formation et refaire une autre évaluation après"; "si c'était réussi, on prenait un cours supérieur, si ça ne l'était pas, on restait sur celui-là, on refaisait des exercices, il nous réexpliquait").

3 interviewés mentionnent un nombre de trois évaluations nécessaires pour sanctionner l'acquisition d'une étape :

("Tel sujet était évalué plusieurs fois, nous avons trois évaluations bonnes, le sujet était normalement compris"; "dans chaque matière, il fallait avoir trois évaluations bonnes pour que ce soit acquis, et pour que le professeur lui-même estime que ça-y-est").

Concernant la façon dont se déroulaient ces évaluations, 9 interviewés précisent qu'il s'agissait d'un travail individuel :

("Une évaluation, c'est-à-dire qu'on travaillait individuellement, on nous donnait une feuille, on devait savoir y répondre"; "le contrôle, c'est, on était séparé, il ne fallait pas parler, c'était comme un examen, et puis on rédigeait notre feuille; sitôt qu'on avait fini, il fallait la donner"; "on avait

un contrôle à faire, c'étaient des feuilles que le professeur nous donnait et ce contrôle-là se passait seul à une table, on n'était pas plusieurs à faire ce contrôle-là, on réussissait mais par nous même"; "l'évaluation se passait en autonomie"; "là, il n'était pas question de demander des renseignements ni rien, il fallait remplir la fiche d'évaluation"; "au contrôle, il nous donnait la feuille, on se débrouillait tout seul").

2 interviewés précisent que l'évaluation devait se faire sans documents :

("Tout ceci se passait sans documents de formation"; "on avait une feuille d'évaluation sans documents").

L'un de ces interviewés ajoute cependant que, dans certains cas, la consultation ponctuelle d'un document était tolérée :

("Quand il y avait des formules, beaucoup de formules, il tolérait s'il y a un trou de mémoire, mais c'était sous sa bonne garde à lui, c'était juste pour prendre ce renseignement-là qui manquait à la personne, pas plus").

3 interviewés témoignent de la possibilité d'une aide ponctuelle du professeur en cas de blocage :

("Un problème était posé, et on essayait de défaire ce problème, de trouver une solution. Si on butait, on appelait le professeur, le professeur nous aidait à finir, à trouver la solution"; "il y a des trucs que tu ne comprends pas, tu n'hésites pas à appeler le prof, il te donne un coup de main"; "si toutefois il y avait un petit problème, il n'était pas sans donner une explication, mais il ne fallait pas non-plus lui demander sans-arrêt des renseignements").

Concernant l'état d'esprit dans lequel ces évaluations étaient abordées, 6 interviewés soulignent que la validation du diplôme par U.C est moins stressante que par l'examen traditionnel :

("Je pense que les unités capitalisables, pour quelqu'un qui n'a jamais subi d'examen et qui a une appréhension, il devrait passer par là d'abord, après pour être un peu plus hardi, pour voir plus loin, pour réaliser d'autres choses. Par unités capitalisables, ce n'est pas le stress à l'examen"; "pour le B.E.P en système traditionnel, on avait tout à donner sur les jours d'examen, alors qu'en unités capitalisables, ça se déroule, on a l'impression que c'est plus doux, ça glisse davantage parce que ça se déroule sur toute l'année, au fur et à mesure que vous montez, que vous avez acquis un niveau"; "en unités capitalisables, c'est positif parce qu'il n'y a pas d'examen à la fin, il n'y a pas la peur de se trouver parmi des élèves beaucoup plus jeunes que nous et tout, et puis de se trouver prêt à un examen"; "pour les adultes, c'est moins stressant qu'un examen à la fin"; "je préfère le système des unités capitalisables parce que j'ai souvent eu de l'appréhension vis-à-vis des examens"; "dans le système des unités capitalisables, j'ai bien apprécié parce qu'on cumule, ce n'est pas un examen ou lorsqu'on arrive à la fin du stage, on peut avoir le stress ou on peut avoir des petits ennuis alors que le système par U.C nous permet de ne pas avoir ce genre de situation").

1 seul interviewé mentionne une légère appréhension à la perspective de l'évaluation :

("Le contrôle, avec un petit peu d'angoisse, mais ça s'est toujours bien passé").

1 seul interviewé mentionne l'instance de validation qu'est le jury :

("Pour l'évaluation, on faisait le travail en matière de math, français, on faisait les corrigés avec le prof, et puis après, il donnait nos dossiers au niveau des jurys; c'est ainsi que ça se passait").

2 interviewés soulignent que la validation par U.C est plus exigeante que par l'examen traditionnel :

("Je dois signaler qu'il est beaucoup plus dur de passer un examen en U.C , c'est-à-dire qu'on nous demande au-delà de nos niveaux, on demande davantage de choses. Quelqu'un qui passe un examen en unités capitalisables et qui a réussi est diplômé; il est obligé d'être à la moyenne dans toute les matières. Alors que ça ne se passe pas toujours ainsi dans les examens traditionnels. Quelquefois, c'est une matière où vous êtes le plus fort qui vous rattrape d'une matière où vous êtes le plus faible.

C'est sûr que vous êtes bon dans au moins quelque chose, mais ça ne veut pas dire par-là que vous êtes fort dans toutes les matières. Alors qu'avec les unités capitalisables, vous êtes obligé d'être à la moyenne de tout; vous êtes vraiment au niveau dans toutes les matières, et je trouve cela très bien"; "c'est vrai qu'avec les unités capitalisables on n'a pas d'examen, alors dans un sens, il faut être bon partout, dans chaque branche, que ce soit en math ou en français, il faut réussir à avoir les unités, alors qu'avec un examen traditionnel, on peut être faible en math et compenser par une autre matière, ce qui n'est pas pareil").

Un de ces interviewés souligne aussi que le mode de validation par U.C est une facilitation de la réussite :

("Par unités capitalisables, vous avez davantage de chances de réussir").

Dans le système par U.C, où l'évaluation continue contribue à la validation du diplôme, chaque étape doit être acquise avant de passer à la suivante.

Pour 6 interviewés, ce mode de validation est moins stressant pour des adultes que l'examen traditionnel.

Pour 2 interviewés, il est aussi plus exigeant que l'examen traditionnel : pas de compensation possible, le candidat doit avoir réussi dans chaque matière.

En ce qui concerne la qualification de l'individu, on peut donc considérer le système par U.C comme plus qualifiant que le système traditionnel qui lui, permet la réussite globale à l'examen même avec des insuffisances dans une matière.

Néanmoins, il faut observer que la validité de l'évaluation par U.C repose beaucoup sur l'honnêteté et la rigueur de l'enseignant; c'est lui qui assure la passation et la correction des évaluations.

Or les conditions de passation sont essentielles : travail individuel comme le précisent 9 interviewés, travail sans documents comme le précisent 2 interviewés.

Mais 1 interviewé fait allusion à une tolérance lorsqu'un grand nombre de formules devait être mémorisé, et 3 interviewés témoignent de la possibilité d'une aide ponctuelle du professeur en cas de blocage.

Le risque qui apparaît ici est que l'enseignant, entraîné par le désir de voir ses élèves réussir l'évaluation -car celle-ci sanctionne aussi la réussite de son enseignement - n'aille trop loin en les aidant au moment de l'évaluation.

De ce point de vue, les conditions de passation d'un examen offrent davantage de garanties.

Mais elles sont plus stressantes comme le soulignent aussi bien des interviewés du système traditionnel que des interviewés du système par U.C.

**CHAPITRE 2 L'OPERATIONNALISATION DE LA FORMATION DANS
L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE.**

§1. Les apports de la formation dans l'activité professionnelle et le ressenti par rapport à la qualification.

Nous allons traiter ici les réponses des interviewés aux questions 11 ("Pour votre activité professionnelle, qu'est-ce que ces cours vous ont apporté ?") et 12 ("Est-ce que vous avez appris des choses qui vous servent actuellement dans votre travail ? Si oui, lesquelles par exemple ?") ainsi que les réponses aux questions 15 ("Est-ce que vous vous sentez plus qualifié qu'avant dans votre travail ?") et 16 ("En quoi consiste cette qualification que vous pensez avoir acquise ?").

Beaucoup de réponses aux questions 11 et 12 peuvent se regrouper dans les mêmes catégories que les réponses à la question 16, c'est pourquoi nous les avons traitées ensemble dans l'analyse.

Dans les réponses à la question 12, certains interviewés citent les matières enseignées au cours de leur formation qui leur sont utiles dans le travail; les *Verbatim*¹ étant souvent limités à la mention de la (ou des) matière(s) ressentie(s) comme utile(s), il ne paraît pas nécessaire d'en citer et le comptage des mentions est présenté ci-dessous sous forme de tableau :

¹ *Verbatim* : citation des interviewés

	Interviewés du système traditionnel	Interviewés du système par U.C
Pneumatique	6	7
Electricité	4	8
Electronique	2	2
Hydraulique	1	2
Mathématiques	2	1
Dessin	1	1
Français	3	-
Matières théoriques (non précisées)	2	-
Technologie	1	-
Mécanique	-	1

On peut constater que les matières les plus souvent citées sont le pneumatique et l'électricité, ce qui n'a rien d'étonnant car ces matières sont indispensables pour comprendre le fonctionnement des machines dont les interviewés sont responsables dans leur travail.

La plupart des matières citées comme utiles dans le travail ont apporté aux interviewés des repères théoriques qui leur permettent de mieux comprendre les machines et notamment les pannes comme on le verra plus loin.

Lorsqu'on leur demande : "Est-ce que vous vous sentez plus qualifié qu'avant dans votre travail ?" (question 15), les interviewés répondent majoritairement par l'affirmative :

17 interviewés du système traditionnel (sur 21) dont un a une réponse mitigée :
 ("Oui, au niveau théorie, non au niveau pratique").

22 interviewés du système par U.C. (sur 23).

Les interviewés du système par unités capitalisables sont donc plus nombreux que ceux du système traditionnel à "se sentir qualifiés" après leur formation.

En effet, si on compte la réponse mitigée comme 0,5 , on obtient 16,5 oui sur 21 pour le système traditionnel, soit 78,6 %; et pour le système par U.C, on a 22 oui sur 23, soit 95,6 %.

L'apport de la formation le plus souvent cité est une acquisition de connaissances qui permet une meilleure compréhension du travail :

5 interviewés du système traditionnel :

("Oui, par exemple tous les composants que je retrouve actuellement sur les carte ainsi que tout ce qui est alimentation, tout ce qui est filtre, je sais à quoi ils servent, pourquoi ils sont implantés sur cette carte-là, qu'est-ce que je vais avoir comme signal derrière. Donc, ça me permet, à travers ce que j'ai vu, de savoir ce que je vais découvrir sur la carte."; Une meilleure compréhension de ce que je fais déjà, et comme je travaille sur les contacteurs, rien que pour le réglage et le câblage..."; "Déjà une bonne approche électronique, une meilleure compréhension des schémas au niveau dépannage; par exemple les relevés des signaux, les calculs pour pouvoir faire des modifs sur une plaque électronique, des trucs comme-

ça."; "Oui, quand-même, on voit des choses qu'avant on ne savait pas comment s'en servir, comment ça pouvait fonctionner surtout, ça nous apprend sur des systèmes à reconnaître son fonctionnement ou savoir à quoi sert le tuyau qui passe là...").

14 interviewés du système par U.C :

("il arrive quand vous vous trouvez devant un problème , vous ne vous posez plus les questions d'autrefois."; "La connaissance de ce qui m'entourait dans l'entreprise ; les réglages, les interventions par elles-mêmes."; "Dans le domaine professionnel, ça me permet de mieux suivre maintenant sur les installations automatisées ce qui se passe, de mieux comprendre. J'ai appris des bases, ça me permet petit à petit d'évoluer de mieux comprendre"; "Moi, ça m'a permis déjà d'acquérir certaines connaissances techniques que l'on avait plus ou moins, que l'on soupçonnait plus ou moins, ça permet d'aider à mieux comprendre la fabrication, le travail dans une usine, la fabrication en amont et en aval, donc de mieux se situer dans l'entreprise par rapport aux autres machines. Ca apporte une meilleure connaissance des différents stades du produit."; "Le fait d'avoir suivi ce stage fait qu'on nous a appris des choses, c'est vrai qu'avant on arrivait à faire le même travail sans même avoir les connaissances du stage, peut-être que **maintenant on fait le travail tout en réfléchissant et en sachant vraiment ce sur quoi on intervient.**"; "Ca m'a permis d'abord de comprendre le produit que je fabrique, ça paraît tellement anodin, l'usine est organisée, on est parcellisé, chacun a son petit boulot et puis la finalité, c'est le câble qui est produit, qui est vendu. Les composants on ne les connaît pas. Sans la formation, on ne rentre pas

dans les détails, depuis les matières premières, les produits chimiques qui sont mélangés pour fabriquer un câble, on ne les connaissait pas. Quand tu fais la formation, tu apprends l'ensemble.").

Certains interviewés mentionnent aussi une amélioration de la pratique professionnelle, une meilleure performance consécutive à la formation :

5 interviewés du système traditionnel :

("Ça m'a permis d'enrichir un petit peu mon savoir-faire dans mon métier."; "Les cours m'ont apporté une amélioration sur le travail , sur les conditions, tout ce qui concerne le travail."; "Ils m'ont apporté un meilleur perfectionnement dans l'ensemble de mon travail."; "J'espère rendre plus de services qu'avant.").

5 interviewés du système par U.C :

("Ca m'a apporté d'être plus apte au niveau de mon travail parce que j'ai beaucoup plus de connaissances, plus de pratique."; "Peut-être un peu plus de minutie dans ce que je fais maintenant."; "Lorsqu'on fait le branchement d'un moteur, je sais comment ça se branche mais on sait quand-même plus comment faire."; "Pour la place que j'ai, je pense qu'il y a quand-même des choses que j'ai apprises, ça m'a bien aidé").

Une des capacités acquises grâce à la formation qui est aussi donnée par les interviewés comme une raison de se sentir plus qualifié qu'avant est la capacité de diagnostiquer et de comprendre les pannes qui peuvent se produire sur leur

machine; d'où une certaine autonomie en cas de panne, ils sont moins tributaires du technicien qu'auparavant :

10 interviewés du système traditionnel :

("Par exemple, en matière de dépannage électronique, ça m'a apporté beaucoup."; "Les premiers dépannages, je peux les faire sans problème maintenant, je peux dialoguer avec un technicien au bout du fil sans qu'il ait besoin de se déranger si jamais il y a un gros pépin, ce qui fait gagner du temps à tout le monde."; "Ca m'a apporté sur la machine, je suis moins perdu dessus, on détecte mieux les pannes. Moi je vois que sur la machine, les problèmes sont mieux résolus parce que j'ai vu comment étaient faites certaines choses comme les pneumatiques. Un meilleur fonctionnement de la machine, résoudre des pannes par moi-même alors qu'avant j'appelais un régleur, maintenant c'est des genres de choses que j'arrive à maîtriser moi-même."; "On peut plus facilement arriver à trouver une panne sur une machine. On arrive à la dépister plus facilement. Et on peut intervenir plus souvent sur une machine. Déjà pour faire un diagnostic sur une machine, essayer de trouver la panne et dépanner une fois qu'on a trouvé."; "Je peux dépanner tout seul les machines qui se trouvent dans mon rayon.")

10 interviewés du système par U.C :

("Ca m'a apporté de ne plus rester tout bête devant une machine qui ne fonctionnait plus."; "Par exemple au niveau pneumatique, si c'est un petit

dépannage, on le fait nous-mêmes."; "Je sais détecter quand c'est une panne électrique, quand c'est une panne mécanique, ça je ne le savais pas tellement avant. Si j'ai une panne sur la machine je ne vais pas hésiter à aller voir le gars et lui dire : c'est ça qu'il y a, qu'avant je ne l'aurais pas fait."; "Ca nous apprend à intervenir sur la machine en cas d'anomalie, de panne."; "La capacité de se dépanner soi-même, d'intervenir sur des pannes et de renseigner l'entretien si c'est des pannes importantes.")

Autre conséquence de la formation pour certains interviewés : se voir confier davantage de responsabilités :

1 interviewé du système traditionnel :

("Oui, je travaille en maintenance, il y a des choses que je n'avais pas le droit de faire avant, maintenant on accepte que je les fasse, on me fait plus confiance. Avant on ne me donnait pas le travail que je souhaitais avoir, maintenant on me le donne.")

7 interviewés du système par U.C :

("Eh bien j'ai changé de statut déjà dans l'entreprise. J'ai quelques petites responsabilités qui m'intéressent..."; "J'ai un poste maintenant avec un peu plus de responsabilités."; "Je prends des responsabilités, maintenant je sais sur quoi je m'engage."; "Par exemple maintenant on me confie des travaux hors production, le samedi par exemple pour assister un professionnel ou faire certains travaux que je ne faisais pas avant; ça me permet d'intervenir dans le domaine professionnel alors qu'avant je ne pouvais pas."; "La façon de travailler, la façon de réagir était plus du tout la même parce

qu'on avait appris quelque chose, on se sentait concerné différemment. Les objectifs qu'on avait atteints n'étaient plus les mêmes, on nous donnait une certaine responsabilité dans l'usine."; "Elle consiste à pouvoir prendre un dossier, pouvoir fabriquer un type de câble et être au moins responsable vis-à-vis du client à partir du moment où on m'a donné une commande à fabriquer, je pense être aussi bien responsable que le patron de la qualité du câble qui est parti chez le client."; "Ca nous apprend à prendre plus de responsabilités sur la machine.").

Les interviewés du système par U.C sont nettement plus nombreux à citer l'exercice d'une certaine responsabilité comme composante de leur qualification. Ils sont également plus nombreux à mentionner la réassurance dans le travail :

1 interviewé du système traditionnel :

("On est plus calme, je suis moins perdu sur la machine, moins paniqué.").

7 interviewés du système par U.C :

("Oh oui, maintenant, je suis plus sûre de moi, on a appris beaucoup de choses."; "Je me sens plus sûre de moi."; "Oui, on se sent peut-être un peu plus à l'aise."; "Ca m'a permis d'accéder au langage des professionnels de maintenance et je me sens un peu plus à l'aise dans ce domaine."; "Ne plus être enfermé sur soi-même non plus, être moins agressif."; "Oui bien sûr, plus de sûreté, quand vous faites quelque chose, vous savez que vous réfléchissez avant de prendre une décision (...) il arrive que parfois, effectivement, il y a une chance sur deux pour prendre la bonne décision, mais vous l'avez prise, vous avez réfléchi au problème que vous avez,

vous savez ce que vous voulez faire, il me semble qu'on est plus sûr, ça nous a apporté plus de maturité dans le travail.").

Les interviewés du système par U.C sont les seuls à mentionner l'acquisition d'une certaine autonomie :

6 interviewés du système par U.C :

("Maintenant je me sens quand-même plus qualifié, j'ai beaucoup d'autonomie."; "Maintenant, on nous permet de prendre des décisions, on nous invite même à essayer d'être vraiment autonomes."; "A partir du moment où les connaissances sont plus grandes et plus larges, l'individu est plus autonome à son travail et il n'a pas besoin d'intermédiaires pour appliquer, par exemple la modification d'une pièce."; "Je suis autonome.").

Ils sont aussi les seuls à évoquer la capacité de prendre des initiatives :

3 interviewés du système par U.C :

("Dans le travail que je fais maintenant, je dois prendre des initiatives souvent et ça ne me gêne pas."; "On a un certain travail à faire, on doit être capable de prendre un peu d'initiatives."; "C'est-à-dire qu'étant conducteurs autonomes, nous sommes amenés à prendre plus d'initiatives.").

De leur côté, les interviewés du système traditionnel sont les seuls à mentionner une capacité de mieux organiser leur travail :

2 interviewés du système traditionnel :

("Les cours de français que j'ai faits m'ont apporté beaucoup dans tout ce qui est administratif aujourd'hui : apprendre à bien gérer son temps, savoir sous-traiter des choses qu'on n'est pas obligé de faire soi-même, oui, ça apporte une façon de travailler différente."; "Cela m'a apporté d'avoir une meilleure gestion de mon travail...").

Enfin un certain nombre d'interviewés dans les deux groupes mentionnent des connaissances ou des capacités que l'on peut regrouper sous le thème "aptitudes théoriques ou "facultés d'abstraction" (cf. notamment la capacité de lire un plan ou un schéma) :

3 interviewés du système traditionnel dont un évoque la capacité de lecture d'un plan :

("Un exemple sur des pannes hydrauliques, il m'était difficile avant de déchiffrer un schéma, aujourd'hui cela se passe bien. Les années passant, on a l'expérience qui s'acquiert mais il y a aussi cette formation qui nous a habitués à prendre les problèmes qui nous arrivent d'une autre façon, et avant de faire un dépannage, il apparaissait souvent que avant on y allait directement alors que **maintenant on a l'aptitude d'abord d'aller voir les plans de cette machine** et c'est cette façon de travailler qui a un peu changé."; "J'ai les outils théoriques.").

8 interviewés du système par U.C :

("On pense peut-être un peu plus , il y a une relation entre ce qu'on fait maintenant et ce qu'on a appris qui fait qu'on réfléchit peut-être un peu plus quand-même."),

dont 3 citent aussi la capacité de lecture de plans :

("Oui, ne serait-ce que pour conduire toute la chaîne automatisée. Vous savez que toute la chaîne automatisée par des automates et tout ça; vous avez des graphiques, vous avez des schémas, un tas de choses comme ça, en gros on peut appeler ça des plans, et quand vous avez suivi des cours, automatiquement vous savez les lire, vous savez vous débrouiller." "Dans le pneumatique j'ai plus de connaissances en lecture de plans, maintenant quand on ouvre un plan on sait déjà où on va. Parce qu'avant les gars montraient un plan, on regardait derrière, alors que maintenant on peut se permettre de dire : il y a ça, suivre le plan avec les gars, avant on ne pouvait pas suivre, maintenant on peut se permettre de suivre.").

Et dont 5 citent l'acquisition de connaissances terminologiques qui leur permettent de "désigner les choses avec justesse et donc de communiquer avec des professionnels :

("Etre capable de connaître les noms, la compréhension des termes."; "La satisfaction de connaissances, beaucoup de dénominations, par exemple des pièces, des trucs comme ça, là-dessus ça m'a beaucoup apporté, parce qu'il y avait certaines pièces que je manipulais tous les jours et que je ne savais pas appeler par leur véritable nom."; "Ca m'a permis d'accéder au langage des professionnels de maintenance; dans le domaine professionnel, le langage électrique, pneumatique, hydraulique, ça m'a

appris quand-même pas mal de choses."; "Au niveau travail ça me permet surtout de pouvoir discuter avec des professionnels alors qu'avant je n'aurais pas pu, je ne connaissais pas les termes techniques.").

En outre les interviewés du système par U.C sont les seuls à évoquer la capacité à évoluer, la capacité à continuer à se former comme un acquis consécutif à leur formation :

4 interviewés du système par U.C :

("C'était plutôt une planche d'appel, ce n'était pas une fin, plutôt un départ pour autre chose, continuer la formation, ça m'a aidé à continuer ma formation"; "Ca permet d'essayer de trouver des systèmes, parce que dans la deuxième partie du stage, on a un dossier à exécuter et ça permet de faire des recherches, que ce soit sur la machine ou même essayer de s'informer ailleurs pour mieux connaître notre travail.").

On a vu qu'à la question 15 ("Est-ce que vous vous sentez plus qualifié qu'avant dans votre travail?"), la majeure partie des interviewés ont répondu par l'affirmative. Les réponses négatives sont au nombre de 4 chez les interviewés du système traditionnel; un seul a répondu par la négative parmi les interviewés du système par U.C. Les raisons invoquées par les interviewés pour justifier leur réponse négative sont :

- La rapidité de l'évolution technique (cf. 2 interviewés du système traditionnel) :

("Pas du tout puisque la technique évolue vite dans tous les domaines."; "Je ne peux pas dire oui, ma qualification est moyenne dans l'ensemble

puisque la technique évolue vite dans notre domaine au niveau des machines.").

- Un travail sans rapport avec la formation (cf. 2 interviewés du système traditionnel :

"Dans la fonction que j'occupe, je n'ai pas eu suffisamment l'occasion de me servir de ce que j'avais appris en électricité et tout. Le C.A.P par lui-même ne m'a pas suffisamment servi derrière."; "Non, parce que je vous dis, le C.A.P qu'on a passé n'est pas en relation étroite avec le travail que l'on fait".).

- Le manque de pratique (cf. 1 interviewé du système traditionnel) :

("Au niveau pratique, non, pas du tout".).

Et un interviewé du système par U.C :

("Je dirais non, je ne me sens pas plus qualifié, ce n'est pas parce qu'on a eu un C.A.P an six mois qu'on va pouvoir faire le travail d'une personne professionnelle en maintenance. On nous a donné une base, c'est tout. Maintenant il faut la pratique.").

Par ailleurs, certains interviewés expriment le regret que leur travail ne leur permette pas d'utiliser toutes les qualifications acquises au cours de la formation :
2 interviewés du système traditionnel :

("Le C.A.P qu'on a passé, on ne peut pas le mettre en pratique dans le travail que je fais et les maths, tout ça, ça ne sert pas dans le travail que je fais."; "Au niveau de mon travail, rien parce que mon C.A.P

d'électrotechnicien, je travaille plutôt en administratif en ce moment donc les cours d'électricité ne m'ont rien apporté.").

2 interviewés du système par U.C :

("Je pense que la qualification qu'on a faite, en réalité, s'adapterait peut-être plus à une personne qui travaillerait à l'entretien, plus qu'à une personne qui fait du réglage machine et tout, je n'ai pas d'intervention électrique alors mon C.A.P d'électricité, je pense que j'aurais préféré faire un travail dans lequel ma formation m'aurait beaucoup plus servi qu'actuellement, parce que là, finalement, je ne pratique pas tellement et on s'améliore toujours plus en pratiquant."; "Il y a des choses qu'on peut mettre en pratique mais pas toute la formation. Il y a des choses qu'on a vues là-bas, qu'on voudrait bien pouvoir mettre en pratique.").

Enfin, en comparant les réponses des deux groupes d'interviewés sur ces questions concernant l'apport de la formation dans l'activité professionnelle et le ressenti par rapport à la qualification, on peut constater un net avantage du système par U.C : les interviewés formés dans ce système, non seulement sont plus nombreux à se sentir qualifiés (95,6 % contre 75,6 %), mais encore lorsqu'on détaille les composantes de cette qualification ressentie on peut observer qu'ils sont aussi plus nombreux à développer les thèmes suivants :

- Meilleure compréhension du travail (15 contre 5 du système traditionnel);
- Prise de responsabilités (7 contre 1);
- Réassurance dans le travail (7 contre 1);
- Autonomie (6 contre 0);

- Initiatives (3 contre 0);
- Aptitudes théoriques (8 contre 3);
- Capacité de continuer à se former (4 contre 0).

Du point de vue de la qualification de l'individu, telle que celui-ci la perçoit, on peut donc conclure à un avantage du système par U.C sur le système traditionnel.

§2. Les apports de la formation dans les relations de travail.

Les réponses des interviewés à la question 13 ("sur le plan relationnel avec vos collègues, est-ce que cette formation vous a apporté quelque chose?") montrent que, pour la plupart des interviewés des deux groupes, la formation a eu des effets sur les relations de travail.

En effet ils ne sont que deux interviewés dans chaque groupe à déclarer qu'il n'y a pas eu de changement.

Pour les autres interviewés, le changement consécutif à la formation qui est le plus souvent cité est l'acquisition d'une capacité de communiquer :

4 interviewés du système traditionnel :

("plus de facilité à dialoguer avec les personnes autour de moi"; "on a plus de facilité à discuter technique avec eux qu'avant où on avait juste à écouter"; "une bonne communication avec les collègues au niveau du travail"; "une bonne communication à l'intérieur de l'entreprise et à l'extérieur de l'entreprise").

8 interviewés du système par U.C.:

("Ca m'a beaucoup aidé dans le dialogue. On peut me parler de quelque chose au point de vue mécanique, pneumatique, entrer dans une conversation sans être perdu"; "Oui ça nous a apporté un plus parce qu'on peut discuter avec certaines personnes avec lesquelles avant il n'était pas

facile de discuter; cette personne-là faisait un travail, nous on ne la connaissait pas, tandis que maintenant, on peut se permettre de discuter avec ces gens-là."; "Oui, on discute beaucoup plus facilement entre nous"; "Avec mes collègues? Oui, entre nous ça nous a apporté au point de vue discussion, technique. Quand on a un problème, on peut rassembler toutes nos connaissances acquises et par la formation, et par les connaissances pratiques"; "Oui, bien sûr, déjà pour la communication, moi, je n'étais pas le gars très communicant et ça m'a apporté pas mal de choses de ce point de vue."; "Oui, bien sûr, parce qu'avec les collègues, quand il y a un problème ou quoique ce soit, on en parle ensemble").

Un autre bénéfice de la formation est la capacité de donner des explications aux autres ou de leur venir en aide:

4 interviewés du système traditionnel :

("Oui, je peux donner des explications"; "Je peux donner des conseils, je peux aider un peu."; "Ca m'arrive d'aider quelqu'un, si je vois qu'il a des problèmes, si moi je le sais bien sûr, ayant appris une formation, il est tout-à-fait normal que je lui montre, que je lui fasse voir"; "Oui, je peux expliquer le travail à mes collègues du service").

5 interviewés du système par U.C :

("Ca me permet moi si vous voulez d'expliquer à une collègue qui ne comprend pas ce qui lui arrive sur le plan, sur son poste de travail, ou qui ne réalise pas toujours bien, donc quand c'est possible, quand le temps me le permet, ça me permet de lui expliquer"; "Ayant des connaissances

un peu plus importantes que certaines personnes qui travaillent avec moi, j'ai pu me permettre de leur expliquer certaines choses quand eux ils avaient une incompréhension."; "éventuellement donner un coup de main à des collègues qui avaient des problèmes, enfin essayer de conseiller dans la mesure du possible les gens qui ont un problème, les aider à le résoudre"; "C'est pas pour dire qu'on a la science infuse mais, il y a des personnes qui ont des petites difficultés, quand on leur donne un coup de main une fois, il reviennent nous chercher pour d'autres").

On voit que le formé peut devenir à son tour formateur ou en tout cas homme-ressource pour ses collègues de travail.

Quant aux relations avec les autres collègues de travail qui ont suivi la même formation, elles sont devenues des relations privilégiées grâce à la formation:

4 interviewés du système traditionnel :

("Pour moi, c'est plus motivant, on était toujours trois, on s'est soutenus les uns les autres, même sur des choses qu'on n'avait pas bien comprises, on en a reparlé dans la semaine, ça a mieux passé, d'avoir fait ça à trois, ça nous a fait du bien."; "Avec mes collègues, la formation nous a permis de nous rapprocher plus que le travail, on se voyait au travail, on se voyait après la formation, je me suis fait des amis, des copains, on travaille ensemble, on se comprend, on sait comment l'autre travaille, comment chacun travaille et ça se passe très bien."; "Je pense que ça a fait un groupe, on s'est tous très bien entendus, ça a resserré un peu les

liens"; "on se connaît plus, on a quand même passé des heures ensemble").

4 interviewés du système par U.C :

("Il s'est créé une complicité, une bonne complicité, on a gardé de bons contacts d'ailleurs"; "peut-être une nouvelle relation avec les gens qui ont suivi la formation eux-mêmes"; "j'ai fait la connaissance de douze personnes, je ne les connaissais pas et nous sommes restés très bons amis"; "Oui ça nous a apporté parce que les collègues ont apporté quelque chose au retour, je parle surtout de ceux qui ont été en stage, il y a eu un échange").

Un autre bénéfice de la formation cité par les interviewés est une meilleure compréhension dans les relations de travail.

2 interviewés du système traditionnel :

("Je comprends mieux quand ils me demandent un renseignement, je comprends mieux ce qu'ils veulent me dire"; "Une meilleure compréhension de leurs problèmes aussi, qu'eux ils rencontrent au niveau dépannage, modifications").

3 interviewés du système par U.C :

("Oui, lors des réunions, on fait des réunions en fiabilité, bon quand on parle d'un problème, maintenant je sais ce que c'est, quoi, alors qu'avant..."; "Oui, maintenant les gens quand ils parlent, je parle toujours

des professionnels, je comprends mieux ce dont ils parlent qu'avant. Avant ils me parlaient, il y a des choses que je savais, que je comprenais mais pas tout alors que là, maintenant, ils peuvent parler avec moi, s'ils me parlent d'un relais thermique, je sais vraiment ce que c'est."; "Oui, parce qu'avant les gars montraient un plan, on regardait derrière, que maintenant on peut se permettre de dire : il y a ça, suivre le plan avec le gars, avant on pouvait pas suivre, maintenant on peut se permettre de suivre").

A l'intérieur de leur entreprise, les personnes qui ont suivi une formation peuvent jouer un rôle actif pour la communication interne.

1 interviewé du système traditionnel :

("Oui, tout à fait. ça nous a apporté déjà de nous connaître à travers la Télémécanique, mais aujourd'hui je reste encore un petit peu en relation avec des personnes qui sont dans d'autres unités Télémécanique. Quand j'ai besoin de quelque chose, je prends un exemple, j'ai un collègue qui est au pneumatique, des fois j'ai besoin de quelque chose en urgence que je ne peux pas avoir par le biais de la distribution rapidement, on se dépanne, même à la rigueur avoir des renseignements. Maintenant on arrive à dialoguer plus facilement avec les personnes dans d'autres unités").

2 interviewés du système par U.C :

("Voilà, aujourd'hui ça nous arrive de faire des réunions très souvent, eh bien on met en oeuvre ce qu'on a appris justement pendant cette

formation, ça nous aide énormément"; "j'ai beaucoup de contacts avec les gens des ateliers, beaucoup de contacts, les rapports professionnels ne se passent pas trop mal dans l'ensemble").

Pour les personnes qui ont réussi cette formation, un bénéfice sur le plan psychologique est la réassurance vis-à-vis des collègues de travail :

3 interviewés du système par U.C :

("Oui, une assurance pour nous les femmes, il n'y avait pas encore de femmes P₁, alors maintenant on peut se mettre à l'équivalent des hommes, en continuant les cours comme ça, on se met dans la branche des hommes et on voit qu'on est considérée à l'égal de l'homme"; "Je me sentais capable, je me sentais plus rassuré. Je me dis maintenant on peut peut-être me confier quelque chose et je serai capable de la réaliser sans paniquer, sans me dire que je ne suis pas foutu de le faire. Maintenant, je me dis : bon j'ai réussi un diplôme, maintenant quand on va me confier quelque chose je vais sûrement réussir à faire ce qu'on me dit de faire, c'est une aide, ça m'a beaucoup aidé, une mise en confiance dans la relation, dans le travail, dans le dialogue"; "Par exemple, le truc le plus important, c'est les relations que j'ai avec mes collègues. Il y a un problème, on n'hésite pas, il y a une certaine maturité, une certaine confiance qu'on a. On se sent à l'aise").

Certains interviewés évoquent même un gain en prestige consécutif à leur formation :

2 interviewés du système traditionnel :

("Rien que par rapport aux autres collègues, je pense quand-même que ça apporte quelque chose, savoir que nous quand on a suivi une formation, je ne sais pas comment expliquer ça... Ca peut m'apporter de pouvoir monter au sein du groupe , dans la société, par rapport à notre service, ça peut m'aider à monter"; "Oui, on est mieux vu, je trouve, c'est un petit plus quand-même").

1 interviewé du système par U.C :

("Oui, parce que vous savez, les collègues quand ils vous voient...").

Dans les deux groupes, la même proportion d'interviewés signale les relations privilégiées qui se sont forgées grâce à la situation de formation avec ceux des collègues qui suivaient la même formation.

Vis-à-vis des collègues de travail en général, les interviewés du système par Unités Capitalisables sont plus nombreux à mentionner la capacité de communiquer comme apport de la formation sur le plan relationnel (8 contre 4); si on ajoute à ces mentions celles qui décrivent une meilleure compréhension, on y obtient 11 contre 6; si on ajoute encore celles qui concernent la communication interne, on obtient un total de 13 contre 7 mentions qui se rattachent à la communication. On peut enfin y ajouter les mentions évoquant la capacité de donner des explications aux autres, il s'agit là aussi de communication, communication d'un savoir ou d'un savoir faire; on obtient alors un total de 18 mentions pour les interviewés du système par U.C contre 11 mentions pour les interviewés du système traditionnel.

Les interviewés du système par U.C ont donc, semble-t-il, davantage bénéficié d'un mode de formation du type MTP2 qui permet de développer les différentes composantes de la capacité de communication.

Ils sont plus nombreux aussi à citer la réassurance, la confiance en soi acquise grâce à la formation et qui se manifeste dans leurs relations de travail.

§3. Les conséquences de la formation sur les relations hiérarchiques.

Nous traitons ici les réponses à la question 14 : ("Et sur le plan relationnel avec vos supérieurs, est-ce que cette formation vous a apporté quelque chose ?")

Pour un certain nombre d'interviewés des deux groupes, le fait d'avoir suivi une formation n'a pas entraîné de changements dans les relations avec la hiérarchie :

5 interviewés du système traditionnel :

("Les relations avec eux n'ont pas changé. Du fait que j'ai eu un diplôme, ça n'a pas changé par rapport à ce que j'étais avant.").

6 interviewés du système par U.C :

("C'est comme avant"; "Non, c'est exactement pareil.").

Mais pour d'autres interviewés, le fait d'avoir suivi une formation a entraîné des changements positifs dans leurs relations avec la hiérarchie.

Dans les deux groupes, certains évoquent l'acquisition d'une capacité d'expression face à la hiérarchie, cette formation les a rendu aptes au dialogue avec leurs supérieurs :

4 interviewés du système traditionnel :

("Ca revient à mieux m'exprimer vis-à-vis de ces gens-là"; "Peut-être un meilleur dialogue"; "On arrive mieux à s'expliquer avec eux.").

8 interviewés du système par U.C :

("Avec les supérieurs, pas de problèmes, là on arrive à se comprendre. On arrive à parler leur langage."; "On peut discuter de choses dont on n'aurait pas pu discuter avant, ne les connaissant pas"; "Là, je peux parler, je sais maintenant alors qu'avant je ne pouvais pas"; "Ca donne une meilleure ouverture, on discute plus facilement des problèmes de travail qui peuvent se poser."; "On dialogue mieux."; "On découvre avec les supérieurs que la formation...; ça permet de pouvoir discuter de problèmes que l'on connaît à fond, peut-être davantage que l'encadrement."; "Une meilleure communication.").

Dans les deux groupes, on précise aussi que suite à la formation, on a davantage de relations avec la hiérarchie :

4 interviewés du système traditionnel :

("On a plus de relations avec eux, avant on était mis plus à part."; "Oui, tout-à-fait bien sûr, je vois mon chef d'atelier ici, déjà pendant la formation, il m'encourageait, il me demandait comment ça allait et là depuis que j'ai ce nouveau poste, vraiment on est très proches."; "On avait beaucoup de contacts avec eux, ils prenaient très au sérieux cette formation.").

4 interviewés du système par U.C :

("Il me semble qu'il y a beaucoup plus de conversations maintenant que ce soit au niveau de la production, de la qualité, on parle plus couramment maintenant qu'on ne le faisait avant.").

Certains interviewés évoquent en outre la qualité des relations avec la hiérarchie :

3 interviewés du système traditionnel :

("Une bonne communication dans le travail et sur l'organisation du travail avec mes responsables techniques."; "Un bon contact avec les responsables hiérarchiques sur le plan du travail et autres.").

5 interviewés du système par U.C :

("Très bonnes relations"; "J'ai de très bons rapports avec eux."; "Ils sont beaucoup plus amicaux qu'avant.").

Le fait d'avoir suivi une formation a procuré à certains un sentiment de réassurance vis-à-vis de la hiérarchie :

1 interviewé du système traditionnel :

("Au niveau relationnel, il y a une assurance suite à ces cours.").

2 interviewés du système par U.C :

("Avec mes supérieurs ça m'a beaucoup apporté parce qu'à partir du moment qu'on a une certaine confiance en soi, c'est sûr que de leur côté, ils doivent s'en rendre compte."; "On se sent un petit peu plus à la hauteur.").

La formation a aussi entraîné un gain en crédibilité vis-à-vis de la hiérarchie :

1 interviewé du système traditionnel :

("Oui, c'est pareil, on me fait plus confiance.").

3 interviewés du système par U.C :

("Ils nous font peut-être un petit peu plus confiance."; "Oui, parce qu'ils reconnaissent quand-même que je suis compétente maintenant.").

Enfin les interviewés du système par U.C sont les seuls à évoquer une meilleure synergie :

3 interviewés du système par U.C :

("On a l'impression de faire partie d'une même maison alors qu'avant c'était un peu les gens de machines et l'encadrement."; "Disons qu'on rentre beaucoup plus dans l'action de l'encadrement.").

Dans ce chapitre, on n'observe pas de différence très nette entre les deux groupes. Cependant la notion de synergie qui n'est évoquée que par les interviewés du système par U.C est intéressante à relever.

Il est possible que le mode de travail pédagogique utilisé dans la formation par U.C qui, comme nous l'avons vu, a recours à la dynamique de groupe, ait favorisé l'acquisition d'une capacité de fonctionner en synergie avec les objectifs d'un groupe.

§4. Les motivations à continuer le processus de formation.

Nous traitons ici les questions finales 17 et 18 : "Pour finir, est-ce que vous pouvez me dire si vous auriez envie de continuer à vous former ?"; "Pour quelles raisons ?".

Dans les deux groupes, les interviewés ont répondu majoritairement par l'affirmative :

15 interviewés du système traditionnel sur 21, soit 71,4 %; 20 interviewés du système par U.C sur 23, soit 87 %.

Les interviewés formés dans le système par U.C sont donc plus nombreux à envisager de continuer le processus de formation.

Les motivations avancées par les interviewés sont :

- Le désir d'évolution professionnelle cité par 13 interviewés du système traditionnel:

("Oui, d'autres formations pour pouvoir évoluer aussi dans mon entreprise"; "Oui, tout-à-fait, aujourd'hui j'aimerais bien faire un BTS niveau automatisme (...) C'est un petit peu le désir de chacun de savoir progresser dans l'entreprise et d'avoir un jour une bonne situation.").

Et par 8 interviewés du système par U.C :

("Bien sûr, si on me donne la possibilité pour continuer, c'est avec plaisir que je continuerais (...) le monde du travail à l'heure actuelle demande de plus en plus de compétences. On a un matériel qui est de plus en plus performant, plus automatisé, plus informatisé, donc dans les métiers de l'avenir on sera obligés d'avoir des qualifications."; "Oui, tout-à-fait, oui, essayer de faire un bac professionnel (...) envie d'évoluer, évolution de carrière."; "Oui (...) pour évoluer encore dans l'entreprise, je pourrais encore évoluer.").

- Le développement personnel cité par 2 interviewés du système traditionnel :

("Et puis personnellement parce que je n'ai pas eu la chance de pouvoir suivre des études donc je voudrais rattraper un peu le temps perdu."; "Oui, j'ai encore envie de me former car je pense que tout individu a besoin d'avoir de nouvelles connaissances pour soi-même.").

Et par 5 interviewés du système par U.C :

("Parce qu'il est toujours bon de se remettre en question et personnellement c'est un acquis."; "Pour l'évolution personnelle."; "Pourquoi pas, oui. D'ailleurs, je continue, je prends des cours du soir en mathématiques, en algèbre (...). C'est pour moi personnellement que je fais ça ."; "Oui, personnellement, je vais continuer par le CPI (...). Pour le moment, ça sera personnellement pour moi.").

- Le désir de savoir cité par 1 interviewé du système traditionnel :

("Toujours l'envie de savoir plus.").

Et par 5 interviewés du système par U.C :

("Oui, parce qu'on n'en sait jamais assez."; "Toujours l'envie de découvrir, de s'instruire."; "Pour essayer de connaître beaucoup plus de choses."; "Pour avoir plus de connaissances.").

En ce qui concerne les réponses négatives à la question 17, les raisons invoquées sont :

- L'âge (cf. 3 interviewés du système traditionnel et 3 interviewés du système par U.C).
- Le sentiment de difficulté (cf. 1 interviewé du système traditionnel et 2 interviewés du système par U.C).
- La déception liée à l'absence d'évolution professionnelle (cf.1 interviewé du système traditionnel).

Quant aux motivations à continuer à se former, il est intéressant de relever que les interviewés du système traditionnel sont davantage poussés par des motivations professionnelles (désir d'évolution professionnelle) et que les interviewés du système par U.C (dont certains ont aussi des motivations professionnelles) sont aussi poussés par des motivations personnelles (développement personnel et désir de savoir).

C'est une différence que nous avons déjà pu observer dans le chapitre 1 - §1 dans l'analyse des motivations initiales à la formation.

Conclusion de la quatrième partie.

L'ensemble de ces entretiens, malgré les limites dans le temps qui nous était imparti, a permis de recueillir sur le terrain, les jugements des formés eux-mêmes sur la formation qu'ils ont reçue et sur les apports de cette formation dans leur activité professionnelle.

On a vu que dans les deux groupes, les jugements sont dans l'ensemble positifs.

Cependant en comparant les jugements exprimés par les deux groupes, on a pu constater que spontanément les interviewés du système par U.C sont non seulement plus nombreux à exprimer un jugement global positif (20 contre 11) mais encore ils détaillent plus longuement leurs motifs de satisfaction.

Concernant les apports de la formation, les interviewés du système par U.C citent davantage l'acquisition de connaissances (23 contre 17); mais le plus intéressant à relever concerne les apports sur les plans psychologique et relationnel : les interviewés du système par U.C sont en effet nettement plus nombreux à mentionner la réassurance, la capacité d'initiative, de prise de décision, et surtout d'aisance relationnelle, la capacité de communiquer (12 contre 2).

On peut donc penser que ces différences observées entre les deux groupes tiennent aux modes de travail pédagogique mis en oeuvre dans le cadre de la formation : le système par U.C aurait mieux réussi à réassurer les formés, à les autonomiser en développant chez eux les capacités d'initiatives et de prise de décision, et aussi à les rendre capables de communiquer.

Dans le chapitre sur la pédagogie et les relations avec les formateurs, on a vu que les appréciations sont majoritairement positives dans les deux groupes.

Cependant, les interviewés du système par U.C évoquent davantage les qualités pédagogiques des formateurs et insistent davantage sur le fait que la relation avec ceux-ci est une relation entre adultes.

Mais le plus intéressant à noter concerne le thème de l'autonomisation de l'apprenant qui apparaît dans le discours de certains interviewés du système par U.C et qui par contre n'est cité par aucun des interviewés du système traditionnel. A l'inverse, un interviewé du système traditionnel se plaint qu'on leur a exposé le comment sans leur expliquer le pourquoi qui leur permettrait d'en rendre compte : il s'agit là d'une transmission partielle du savoir qui s'oppose précisément à l'autonomisation de l'apprenant.

Sur ce point, on peut donc conclure que la formation dans le cadre du système par U.C est mieux parvenue à autonomiser les formés dans le domaine du savoir.

En effet, en observant les réponses des interviewés, on a pu constater qu'un certain nombre de mentions pouvaient s'analyser comme décrivant un mode de travail pédagogique qui relève du MTP2 de LESNE : cf. non seulement le thème de l'autonomisation, mais aussi ceux de la formation mutuelle des membres du groupe et du rôle du formateur animateur.

Là encore nous avons pu conclure à un avantage du système par U.C (8 mentions contre 1) qui paraît mieux à même de rendre l'apprenant sujet de sa propre formation.

Dans le chapitre sur l'évaluation et l'examen, on a vu que si l'avantage du système par U.C était d'épargner aux formés le stress de l'examen, il peut comporter un risque dans la mesure où la validité de l'évaluation par U.C repose beaucoup sur l'enseignant qui assure la passation des évaluations.

C'est un risque donc il faudra tenir compte dans le cadre d'une éventuelle mise en place du système par U.C au Congo.

Néanmoins, le principe de validation séparée de chacun des acquis semble intéressant car il ne permet pas la compensation d'une note insuffisante dans une matière par une meilleure note dans une autre matière.

Il offre donc mieux que l'examen final la garantie que les candidats sont au niveau dans chaque matière.

Dans le second volet de notre analyse concernant l'opérationnalisation de la formation dans l'activité professionnelle, nous avons aussi pu conclure à un avantage du système par U.C sur le système traditionnel.

En effet, les interviewés du système par U.C ont été nettement plus nombreux que les autres à développer les thèmes de la meilleure compréhension du travail, de la réassurance dans le travail, de la capacité de prendre des responsabilités et d'avoir des initiatives, de l'autonomie dans le travail, des aptitudes théoriques, et enfin de la capacité à continuer à se former.

Dans le chapitre sur les relations de travail, nous avons pu observer que les interviewés du système par U.C citaient davantage que les autres la capacité de communiquer comme un apport de la formation.

L'acquisition de cette capacité semble avoir été favorisée par le mode de travail pédagogique mis en oeuvre dans la formation du système par U.C.

Dans le chapitre sur les relations avec la hiérarchie, on a vu que les interviewés du système par U.C étaient un peu plus nombreux à citer l'acquisition d'une

capacité d'expression face à la hiérarchie; grâce à la formation suivie, ils sont mieux capables de communiquer avec leurs supérieurs.

Les interviewés du système par U.C sont les seuls à décrire une meilleure synergie : la dynamique de groupe que l'on a vue en oeuvre dans le mode de travail pédagogique que certains d'entre eux ont décrit a pu favoriser l'acquisition de cette capacité à fonctionner en synergie avec les objectifs d'un groupe.

Enfin, pour la majorité des interviewés des deux groupes, l'expérience de formation qu'ils ont eue semble avoir suscité chez eux une motivation à poursuivre le processus de formation : 71,4 % des interviewés du système traditionnel, et 87 % des interviewés du système par U.C désirent continuer.

Pour les premiers, les motivations avancées sont davantage d'ordre professionnel et pour les seconds, elles sont davantage d'ordre personnel : développement personnel et désir de savoir.

L'analyse de ces entretiens nous a permis de comparer les deux systèmes, d'après le vécu des interviewés.

Les principales différences que nous avons pu observer concernant les bénéfices de la formation sur les plans psychologique (réassurance), relationnel (aisance, capacité de communiquer), professionnel (meilleure compréhension du travail, autonomie, initiatives, prise de responsabilité) et cognitif (aptitudes théoriques).

Toutes ces différences sont à l'avantage du système par U.C qui semble donc, mieux que le système traditionnel, offrir aux adultes une formation qualifiante à la fois pour eux-mêmes, et pour leur travail.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Lorsque nous avons présenté les deux systèmes de formation dans la première partie, il s'agissait d'une description théorique; en ce qui concerne le système par unités capitalisables, nous avons décrit les principes qui ont gouverné son élaboration et sa mise en place.

En argumentant à partir de ces principes , notamment ceux concernant les démarches pédagogiques et l'évaluation, il était possible de montrer les avantages du système par unités capitalisables sur le système traditionnel, mais comme nous l'avait fait remarquer le professeur Demunter nous étions resté au niveau des objectifs des systèmes sans avoir accès à la réalité de leur fonctionnement :c'est précisément pour aborder les systèmes évoluant dans la réalité quotidienne que nous avons réalisé les entretiens dont l'analyse de contenu constitue la quatrième partie de notre travail de recherche.

Dans la deuxième partie, nous avons fait un détour par les différents courants d'analyse de la qualification afin de découvrir les indicateurs qui pourraient nous permettre d'affirmer que tel système est plus qualifiant que tel autre.

Il en est ressorti que dans les formes actuelles d'organisation du travail, différentes composantes pouvaient contribuer à définir la qualification : la compétence, le savoir-faire naturellement, mais aussi le niveau de participation technique et la capacité de transfert de situation, ce que certains auteurs appellent les savoirs-faire innovatifs ¹, la capacité d'améliorer le procès de travail voire d'inventer de nouveaux procédés.

Or nous venons de voir dans la quatrième partie de ce travail que le système par unités capitalisables recourt à un mode de travail pédagogique qui favorise l'autonomisation des formés en développant leurs capacités de recherche, d'analyse et de transfert de situation donc finalement des capacités expérimentales et inventives.

Le niveau de participation technique semble aussi mieux développé dans la formation du système par U.C comme en témoignent les mentions que nous avons regroupées sous le thème "aptitudes théoriques" dans le chapitre sur les apports de la formation dans l'activité professionnelle (4 ème partie, chapitre 2, §1).

En outre, vu la rapidité de l'évolution des techniques, une capacité importante à acquérir est aussi la capacité de continuer à se former.

¹ A. BARCET, C. LE BAS, C. MERCIER. Savoir-faire et changements techniques; essai d'économie du travail industriel, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1985, cités par J.C RABIER, op. cit., pp. 164-165.

Et, là encore, c'est le système par U.C qui semble mieux favoriser l'acquisition d'une telle capacité : on a vu dans le chapitre 2, § 1 (quatrième partie) que les interviewés du système par U.C sont les seuls à évoquer la capacité à évoluer, la capacité à continuer à se former comme un acquis consécutif à leur formation et nous avons vu à la fin que leurs motivations à continuer un processus de formation sont plus profondes que celles des interviewés du système traditionnel: en effet, aux motivations d'ordre professionnel, s'ajoutent des motivations d'ordre personnel telles que le désir de développement personnel et le désir de savoir.

Le système par U.C peut donc être considéré comme plus qualifiant que le système traditionnel dans la mesure où il développe chez les formés non seulement compétences et savoir-faire, mais aussi autonomie et aptitudes théoriques ainsi que le désir de continuer à se former qui leur permettra une mise à jour de leur qualification dans un monde en constante évolution.

Dans la troisième partie de notre travail, nous avons voulu observer la qualification officiellement accordée aux travailleurs dans une entreprise afin de vérifier s'il apparaissait une liaison entre le type de formation suivie - traditionnelle ou par U.C - et la reconnaissance de cette formation par l'employeur sous forme de l'octroi d'une classification supérieure.

Nous avons fait l'hypothèse que le délai d'obtention de la classification P₁ pouvait servir d'indicateur dans la mesure où la formation suivie constitue un facteur contribuant à la décision d'avancement : plus cette formation est reconnue comme opérationnelle, plus le délai d'obtention de la classification P₁ serait rapproché.

Nous avons donc comparé les délais d'obtention de la classification P_1 après l'obtention du C.A.P pour les deux sous-populations observées et il est apparu de manière statistiquement significative que les classifications P_1 et même P_2 avaient été obtenues dans des délais plus rapprochés par les titulaires du C.A.P par U.C, ce qui confirme notre hypothèse que le système par U.C offrait une formation plus opérationnelle.

Cependant, il faut nuancer ce résultat car, lorsque l'on observe sur l'ensemble de la population les délais d'obtention de la catégorie P_3 , il n'apparaît pas de différence significative entre les deux groupes.

Il est probable que l'obtention de cette classification P_3 est liée à d'autres facteurs qu'à la formation du C.AP suivie généralement plus de deux ans auparavant.

Mais nous n'avons pas eu le moyen de le vérifier.

Quelqu'un qui voudrait poursuivre ce type de recherche aurait avantage à compléter des données d'observation telles que celles que nous avons pu recueillir par un dispositif d'observation sur le terrain qui permettrait de dégager les différents facteurs qui peuvent intervenir dans l'avancement d'un ouvrier.

Néanmoins, la mise en place d'un tel dispositif nécessiterait l'accord des responsables de l'entreprise, ce qui semble à première vue assez difficile à obtenir.

Il serait aussi possible de reprendre les catégories dégagées dans la quatrième partie avec l'analyse de contenu des entretiens pour élaborer un questionnaire qui pourrait être administré à un plus grand effectif et permettre donc une validation quantitative que nous n'avons pas pu faire dans le cadre de ce travail.

Par ailleurs une perspective envisagée à la suite de notre travail de recherche était une éventuelle mise en place du système par U.C au Congo.

Dans le cadre de notre maîtrise en sciences de l'éducation, Politique de l'enseignement au Congo, préparée à Paris V sous la direction du Professeur Joffre DUMAZEDIER, nous avons décrit la situation de l'enseignement technique dans notre pays et notamment le problème du niveau et des échecs des candidats , inférieur à celui des candidats Français au diplôme équivalent du C.A.P.

L'intérêt du système par U.C pour l'enseignement technique au Congo serait d'abord une organisation de la formation qui permette l'acquisition séparée et successive de chaque unité requise pour le diplôme.

Il serait ainsi possible de s'assurer que les candidats sont parvenus au niveau requis.

L'intérêt des modes de travail pédagogiques du type MTP2 a été démontré dans le cadre de cette recherche et serait très profitable aux apprenants de notre pays, mais leur mise en oeuvre nécessitera sans doute un effort de formation des enseignants qui pourrait se faire avec le concours de l'académie de Rouen.

On pourrait concevoir la mise en place d'un système d'obtention du diplôme par sommation des unités validées indépendamment.

Mais en ce qui concerne le mode d'évaluation des unités capitalisables, transférer le système Français tel quel au Congo nous paraît comporter un trop grand risque: en effet comme dans beaucoup de pays en voie de développement la tendance à la fraude est malheureusement assez répandue.

Or nous avons observé dans la quatrième partie de ce travail que la validité de l'évaluation par U.C repose beaucoup sur l'honnêteté et la rigueur de l'enseignant qui assure la passation des évaluations ensuite transmises au jury de validation.

C'est pourquoi dans la perspective d'une mise en place du système par U.C pour l'enseignement technique au Congo, nous préconiserions que la validation des unités soit organisée sous forme d'un examen national (avec 2 ou 3 sessions par an) dont les procédures de passation sont mieux contrôlables.

Au cours de ces sessions, les candidats pourraient valider les unités dont ils ont acquis le contenu.

Et la sommation des unités ainsi obtenues au cours de différentes sessions permettrait enfin la délivrance du diplôme avec de meilleures garanties de niveau que le système actuel de l'examen traditionnel.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES :

ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, P., L'évaluation Formative dans un enseignement différencié,

Berne, Lang, 1979, 223 p.

BARDIN, L., L'analyse de contenu,

6ème édition, Paris, P.U.F, "Le psychologue", 1991, 291 p.

BEAUCHESNE, M., N., La formation : conditionnement où appropriation ?

Institut de Sociologie Psychosociologie, Editions de l'université de Bruxelles, 1985, 164 p.

BESNARD, P., BERNARD, L; La formation continue,

Paris, P.U.F, "Que-sais-je?" n° 1655, 1982, 125 p.

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J., TROGNON, A., Les techniques d'enquête en sciences sociales,

Paris, Dunod, 1987, 197 p.

BOLO, P., CHABANNES, R., CHRETIEN, C., Le système des unités capitalisables,

courrier de l'ADEP, numéro spécial, 2ème trimestre 1984, 127 p.

BRAVERMAN, H., Travail et capitalisme monopoliste, La dégradation du travail au XXème siècle,

Paris, Maspero, "Economie et socialisme" 32, 1976, 361 p.

CASPAR, P., Pratique de la formation des adultes,

Paris, Editions d'organisation, 1975, 134 p.

CHAUCHAT, H., L'enquête en psychosociologie,

Paris, P.U.F, "Le psychologue", 1985, 253 p.

CAYATTE, J., Qualification et hiérarchie des salaires,

Paris, Economica, 1983, 248 p.

DE LANDSHEERE, G., Evaluation continue et examens, précis de docimologie,

Bruxelles, Edition Labor, 1980, 295 p.

DUBAR, C., Formation permanente et contradictions sociales,

Paris, Editions sociales, 1980, 217 p.

DUBAR, C., Formation continue et qualification de la trajectoire culturelle à la socialisation professionnelle, communication aux rencontres de Sociologie du travail,

Paris, 1986, 224 p.

FREYSSENET, M., La division capitaliste du travail,

Paris, Savelli, 1977, 226 p.

FREYSSENET, M., "Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification ?" in La qualification du travail: de quoi parle-t-on ?,

Commissariat général du plan, Paris, La documentation française, 1978, pp. 67-79.

GOGUELIN, P., La formation continue des adultes, 3ème édition,

Paris, P.U.F, "Le psychologue", 1983, 246 p.

GUINOT, J., P., Formation Professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789-1947,

Paris, Editions Domat-Montchrestien, 294 p.

LANGOUET, G., PORLIER, J., C., Mesure et statistique en milieu éducatif,

Paris, Les éditions ESF, 1981, 205 p.

LEON, A., PSYCHOPEDAGOGIE DES ADULTES,

Paris, P.U.F, 1971, 189 p.

LESNE, M., Travail pédagogique et formation d'adultes, Eléments d'analyse,
Paris, P.U.F, 1977, 185 p.

LESNE, M., Lire les pratiques de formation d'adultes,
Paris, Edilig, 1984, 238 p.

MAURICE, M., SELLIER, F., SILVESTRE, J., J., Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne,
Paris, P.U.F, 1982, 382 p.

MIALARET, G., Lexique Education,
Paris, P.U.F, 1981.

NAVILLE, P., Essai sur la qualification du travail,
Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1956, 149 p.

PALMADE, G., Les méthodes en pédagogie,
Paris, P.U.F, "Que-sais-je?" 1983, 127 p.

PIERON, H., Examens et docimologie,
Paris, P.U.F, 1963, 190 p.

PORCHER, L., MARIET, F., Média et formation d'adultes,
Paris, Editions ESF, 1976, 129 p.

SIEGFRIED, A., Le rôle de l'ouvrier qualifié dans l'industrie,
Paris, Edition du Musée social 1949.

SOUMAGNAC, M., R., Méthodes et Productivité, La qualification du travail,
(rapport de la première mission des organisateurs-conseils aux U.S.A),
1946-1950, Société auxiliaire de diffusion des éditions de productivité,
Paris, pp. 13-79.

TOURAINÉ , A., "La civilisation Industrielle" in Histoire générale du travail, tome IV,

Paris, Nouvelle Librairie de France, 1965, pp 28-333.

TRIPPIER, P., ROLLE, P., Valeur d'échange et valeur d'usage de la force de travail, Colloque de Dourdan,

Ed. Galilée, Paris, 1978.

TRIPPIER, P., ROLLE, P., Quelques commentaires sur les relations entre éducation et travail incarnées dans la notion de qualification, in TANGUY, L., L'introuvable relation formation-emploi,

La documentation Française, Paris, 1986.

UNESCO, Terminologie de l'éducation des adultes,

Paris, 1979.

ARTICLES :

BERNHEIM, Th., et ADAM, G., "Formation et pouvoir dans l'entreprise" in La formation permanente idée neuve ? idée fausse ?

Esprit n° 10, Paris, octobre 1974, pp.429-438.

DADOY, M., "Le système d'évaluation de la qualification du travail. Pratique et idéologie" in La qualification du travail Sociologie du travail 2/73,

Paris, Avril-Juin 1973, pp. 115-135.

ELIE, A., "Action de formation dans le bassin Ferrifère Lorrain",

Education permanente, N° 1, mars 1969, pp. 87-103.

GUILLAUMIN, J., "L'aspect Interpersonnel de la notation scolaire : de la docimologie à la doxologie pédagogique",

Bulletin de la Société A. BINET et T.SIMON, N° 504, V-1988, pp. 250-275.

PASSERON, J., C., "Sociologie des examens ",

Education et gestion n° 20, Paris, Avril 1970, pp.7-82.

MOTHE, D., "Une loi pour les O.S ?" in La formation permanente idée neuve ? idée fausse ?

Esprit N° 10, Paris, octobre 1974, pp. 391-406.

MORIN, M., L., "La reconnaissance de la qualification acquise au cours d'un stage 16-18 ans, dans les Conventions Collectives",

Actualité de la formation permanente, N° 65, 1983, pp. 51-56.

ROLLE, P., "qualités de travail et hiérarchie des qualifications" in La qualification du travail, Sociologie du travail 2/73,

Paris, Avril- Juin 1973, pp. 157-175.

ROVAN, J., "Un mouvement continu" in La formation permanente idée neuve ?
idée fausse ?,

Esprit, N° 10, Paris, octobre 1974.

SALAIS, R., "Qualification individuelle et qualification de l'emploi : quelques
définitions et interrogations",

Economie et Statistique, n° 81-82, Paris, septembre-octobre 1976, pp. 3-
11.

SIEGFRIED, A., "La crise de l'ouvrier qualifié",

Cahier du Musée Social, N° 1, Paris, 1948.

WILLIAM LAPIERRE, "Un terrain de Lutte" in La formation permanente, idée
neuve ? idée fausse ?,

Esprit, N° 10, Paris, octobre 1974, pp. 457-469.

DOCUMENTATION :

Fédération des travailleurs de la Métallurgie, "Convention Collective Nationale de la métallurgie", L'union des métallurgistes C.G.T n°218,
Paris, Sept.1971, 27 p.

Fédération des travailleurs de la Métallurgie, "Opération grille", Le guide du militant de la métallurgie C.G.T n° 105,
Paris, mai 1975, 13 p.

Convention Collective du travail des Industries métallurgiques du département d'Indre-et-Loire étendue par arrêté du 30 Décembre 1937,
Paris, (J.O du 13 janvier 1938- Art.18).

Convention Collective du travail des Industries métallurgiques de l'arrondissement d'Amiens étendue par arrêté du 10 janvier 1938,
Paris, (J.O du 20 janvier 1938- Art.17).

Ministère de l'éducation Nationale (Direction des Lycées) collection:
Horaires/Objectifs/Programme/Instructions- Certificat d'aptitude professionnelle-
Mécanicien Ajusteur,
Paris, 1981, 48 p.

Ministère de la formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle, Formations Modulaires et formations par unités capitalisables,
A.D.E.P, Paris, Avril-Mai 1982, brochure, 53 p.

Ministère de l'Education Nationale, "Direction des Lycées",
Rèf.50-1011, Paris, Mai 1982.

Ministère de l'Education Nationale, "Service d'informatique de gestion et des statistiques, note d'information", n° 84-33,
Paris, 27 Août 1984.

Ministère de l'Education Nationale, "note d'information", service de la prévision,
des statistiques et de l'évaluation, sous-direction des enquêtes Statistiques et des
études,

Paris, n° 85-31 du 5 Août 1985, 6 p.

