

L'APPRENTISSAGE EN QUESTION

Jean Paul MONIER

Copyright by JeanPaul MONIER 2008
Tous droits réservés

Plan :

1ère partie : p. 9

Préambule

Les hommes du Bâtiment d'avant hier

À propos de la scolarisation

Naissance de l'apprentissage moderne

Démarrage de l'activité d'un CFA La
montée en régime – La stabilisation

2ème partie : p. 63 La

crise de l'énergie a bouleversé le paysage

socioprofessionnel,

L'adaptation aux « nouvelles donnees » doit se faire

Création du foyer d'accueil des apprentis

Inflexion politique – Naissance de la
religion des taux.

Aparté sur une profession en
déshérence

3ème partie : p. 83 Une

OPA qui finit bien

Recherche d'axes d'excellence – Objectif :
améliorer l'image de marque tout en répondant
aux besoins des entreprises

4ème partie : p. 124

Recherche de réponses adaptées pour les entreprises –

Mises en adéquation : -formés et tâches à remplir.

Rencontre avec le PEI

*Un galop d'essai.

*Première expérience avec les apprentis.

- *Les électriciens nous donnent l'occasion d'expérimenter un autre cheminement
- *Expérimentation de certifications comparées (CFP/CAP) sur deux groupes d'apprentis

Essai d'approfondissement théorique sur ce qu'est :

- *un apprenti apprenant,
- *Approche sociologique et niveau scolaire
- *Profil psychologique dressé par Francine PARIENTE - Directrice IPSSA Clermont III

Pages 169 à 195

- *Essai de définition d'une autre approche de la formation des apprentis, en particulier des bas niveaux.

Bilan de l'expérience 92/95

EN FORME DE CONCLUSION	p. 223
Annexe I Des figures de Rey	p. 231
Annexe II Paramètres de l'insertion	p. 243

Préambule :

La formation des ouvriers du Bâtiment sera abordée à travers le canevas de l'histoire « pédagogique » d'un centre de formation d'apprentis, en l'occurrence celui de Clermont Ferrand. Ce centre n'a rien de spécifique et, à ce titre, ce qui s'y est passé est représentatif de tous les autres, du moins dans les deux premières parties. Cette histoire est indissociable de ceux qui y ont participé mais pour simplifier la lecture j'ai pris le parti de taire les patronymes. Les personnes concernées s'y reconnaîtront et, si elles le souhaitent, je pourrai leur établir, à titre personnel, un décodage de tous ceux qui se promènent dans ces lignes. Autre parti pris, le seul président de l'association gestionnaire, que je nommerai, sera le premier : Maurice Geneste.

Pour moi, il s'agit de rendre hommage à une personne que j'ai toujours énormément estimée. Il nous a quitté voilà quelques années mais lorsque je pense à lui, c'est le chapeau qui revient en premier, ensuite les gestes vifs et la pensée qui va toujours à l'essentiel :

-Quoi de neuf ? ... Des catastrophes ?

-Pas de catastrophe mais ...

-S'il n'y a pas de catastrophe tout va bien. Allons voir les maçons !

Derrière un « look » vieille France se cachait un humaniste toujours respectueux des formes de pensée qui lui étaient étrangères.

1ère partie :

Les hommes du Bâtiment d'avant hier

Je viens de poser « Vers une France sans artisans ». Monsieur glatigny a été mû par un réflexe de survie pour son environnement professionnel. Je comprends la déception qui est la sienne au regard des formations qui ne lui donnent pas satisfaction pour assurer cette pérennité et partage nombre de ces constats. Par contre je suis très circonspect sur les causes invoquées et réservé sur l'approche indifférenciée des types d'apprentissage : - apprentissage classique des ouvriers qualifiés, - apprentissage des métiers dits « d'art » (sachant qu'au préalable il faut s'entendre sur le qualificatif), - apprentissage au sortir des grandes écoles ou de l'université ou plus simplement du lycée.

Dix ans ont passé depuis que je me suis « retiré » de ma boutique ¹ et rien ne semble avoir changé. Cette observation extérieure (extérieure même si monsieur glatigny est lui-même acteur : formateur d'entreprise et responsable de structure de formation) du système pourrait avoir été faite encore plus antérieurement.

C'est dit ! Je vais mettre noir sur blanc ce que je retiens depuis mon départ du centre. Dans un premier temps je me suis interdit la feuille de papier (du moins sur ce sujet) car je craignais de m'engluier dans les ressentiments

¹ Un CFA du centre

personnels, qui peuvent apporter du piment à l'écrit mais nuire à la clarté.

Dix ans ..., cela en fera même onze d'ici quelques mois. Si rancœur il y a eue, elle s'est usée pour laisser toute la place aux bons souvenirs des vingt six années passées au service de la profession.

Je vous invite donc, avant d'aborder le vif du sujet : - Formation professionnelle - adéquation des sujets à former à la formation – adéquation des formés aux postes à occuper dans les entreprises ; à faire un petit détour par ce qu'était avant le Bâtiment.

Au début du vingtième siècle les hommes de cette industrie étaient tout en haut de la hiérarchie ouvrière. La preuve, c'étaient les mieux payés !... Enfin, ... les qualifiés et hautement qualifiés ; mais combien de besogneux affectés à l'approvisionnement ou autres manutentions pour un tailleur de pierre ou un limousinant.

À cette époque peu ou pas d'enseignement technique hormis quelques ateliers – écoles créés par des entrepreneurs à la fibre caritative ou... à l'esprit plus « anticipateur », souvent héritiers spirituels des Saints Simoniens comme les ateliers-écoles de Lyon (nébuleuse qui allait du tissage à l'horlogerie en passant par le Bâtiment). La seule vraie structure qui émergeait était celle des Compagnons, enfin ... les deux structures compagnonniques : ceux qui croyaient au petit Jésus et les héritiers de Voltaire. Quels que furent leurs différends philosophiques et les horions qu'ils échangeaient autrefois, ils portaient très haut les couleurs de leurs professions. Ils sont vraisemblablement le moule nécessaire d'où sortirent les œuvres que nous contemplons encore.

Il faut donc se rassurer : nous avons déjà construit sans un système éducatif centralisé et tentaculaire ; rien n'est donc désespéré. De plus, bien que ce fut une organisation de type patronal, ils savaient faire une place à l'enseignement général. Je n'ai lu nulle part cette information, c'est mon grand-père qui me l'a rapportée (il aurait aujourd'hui 137 ans) : Ce sont les compagnons ramoneurs de Savoie qui lui ont appris à lire et à compter en faisant le tour de France, à escalader et brosser les énormes conduits de fumée. Ils lui ont même appris à nager sous le Pont du Gard. Je ne vous parle pas bien sûr de son répertoire de chansons dont une m'a particulièrement marquée : - ...On le disait bien que le fils de Dieu était Républicain.

Par la suite le Bâtiment a perdu son image de métiers de haut de gamme. Il a abandonné celle-ci au profit de la Métallurgie qui a maintenu son leadership tout au long des cinquante premières années du siècle. Certains voient là le début de la déqualification du Bâtiment.

Déqualification..., déqualification... Ce mot m'agace souverainement. Il est prononcé par les professionnels dès que les modalités d'exécution ne sont plus celles qu'ils ont l'habitude de pratiquer au quotidien, ou sont retirées du référentiel de formation. Pour mon compte, j'ai un souvenir mitigé des queues d'aronde (ou d'ironde) que l'on nous faisait faire sur des blocs d'acier. On nous assurait que pour devenir ajusteur, c'était un passage obligé. Celui qui les réalisait, était censé avoir acquis un savoir-faire transposable dans de nombreuses autres situations. Cela avait certainement été vrai à une époque de la profession mais, déjà, lorsque j'étais adolescent, nous avions vraiment le sentiment que le professeur d'atelier nous prenait pour

des demeures. À dix mètres de nos établis les fraiseuses et les rectifieuses nous regardaient inutilisées et autrement capables que nous de faire un travail irréprochable. Nous étions surtout convaincus que le temps que l'on grattait notre bout de ferraille à la lime nous consommions peu de matière d'œuvre. Il y avait également une dimension rituelle de la part de l'enseignant (je l'ai fait donc vous devez le faire). Heureusement que vient toujours un moment où cela devient intolérable et finit par sauter. Dans tous les métiers cette anecdote a son, ses pendants : - la taille de pierre en maçonnerie, -les tiroirs ajustés en queue d'aronde (cette technique se retrouvant indifféremment dans les techniques du bois ou du fer), -la création d'une mosaïque sur papier-transfert pour les carreleurs, -le travail du plomb en plomberie. Dans ce dernier cas on atteignait des sommets car, chaque année, il devenait de plus en plus difficile de trouver l'outillage chez les fournisseurs pour réaliser ces travaux. Par contre, ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit : certaines réalisations qui disparaissent des formations premières doivent parfois être reportées en formation continue pour permettre à certains de se spécialiser sur des travaux de maintenance ou de restauration, sachant pertinemment qu'un jour viendra où il sera nécessaire de détruire ou refaire selon des techniques actualisées. Vous vous souvenez peut-être d'un incident sur des lignes téléphoniques où il a fallu aller chercher des retraités pour effectuer des réparations car les agents actifs n'avaient jamais pratiqué les raccordements qu'une tempête, ou une inondation, avait rendu défectueux. Ce n'est pas pour autant que les actifs étaient déqualifiés. Réciproquement

les retraités n'auraient peut-être pas été capables d'effectuer certaines tâches des actifs. C'est un problème d'inadéquation et non de déqualification. On a le droit de parler de déqualification des débutants que lorsqu'ils ne sont pas en mesure d'assumer une tâche courante de la profession.

Même s'ils occupaient une place enviable dans la hiérarchie ouvrière, les compagnons d'hier n'étaient pas dans leur ensemble d'anciens premiers de la classe (eut-il fallu qu'ils soient allés en classe !). Si l'on remonte plus en amont dans le temps, il y a vraisemblablement eu d'excellents menuisiers qui ne savaient pas compter. Par contre, même s'ils ne maîtrisaient pas le dessin industriel au sens où nous l'entendons, ils avaient une excellente représentation spatiale et ils étaient capables de voir la pièce en volume avant de commencer les tracés qui leur permettraient de guider leur exécution. Ils pigeaient ... Pour la plupart de nos contemporains ce vieux mot d'argot est synonyme de comprendre. En fait c'est une technique de mesure que vous me pardonnerez de décrire si vous la connaissez : le compagnon se munit de deux bois rectilignes, plus grand à tous les deux que la mesure à effectuer et chacun plus petit que cette dernière. Il bloque chacun des bois sur une des extrémités et effectue une marque au crayon ou à la pointe à tracer sur les deux bois ; il peut alors aller reporter sa dimension avec une certitude de précision. Il soustrait avec son compas et divise de même sans forcément savoir qu'il vient d'utiliser Thalès.

Il est difficile de se faire aujourd'hui une idée de ce qu'étaient les qualifications d'hier car nous nous appuyons sur les ouvrages qui sont venus jusqu'à nous. Ce ne sont

pas les plus vilains qui ont franchi le temps, ni les moins solides, d'une part, et l'organisation du travail n'était pas à la polyvalence, d'autre part. Le travail à la chaîne n'était pas à l'ordre du jour mais l'on ne devait pas gaspiller le temps d'un sculpteur sur bois à réaliser des travaux de structure. Il devait en être ainsi de toutes les spécificités des métiers riches en finesse d'exécution ou en savoir-faire chargé de savoir tout court. De ce fait l'organisation du travail était vraisemblablement calquée sur la hiérarchie des tâches et l'on devait piétiner longtemps avant d'arriver (si l'on y arrivait) aux tâches nobles avec en conséquence le temps d'assimiler, voire de voler (certains compagnons hautement qualifiés se cachaient pour tracer afin de maintenir leur statut). Sans étude approfondie on conviendra que tous ne fabriquaient pas pour monsieur « frère du Roi » ce qui entraînait de fait une autre cause de diversité dans les professions. Nous ne sommes pas si loin du tout à la main pour ne pas s'en faire une idée. Pour mon compte personnel j'ai fait réutiliser de vieilles portes « d'armoire paysanne » dont l'intérêt est plus le « vrai » d'une exécution ancienne que sa finition. Toute l'exécution s'est faite à la main. La qualité du travail est à la fois le reflet de la qualité de l'outillage et des qualités de celui qui l'utilisait : rainures et languettes d'assemblage disent combien ce travail n'était pas le quotidien de l'homme qui a fait ; et aussi, combien il a économisé sur le bois (ne craignant pas de laisser un nœud, là où il devait tailler une languette). En un mot comme en deux, il ne faisait pas une armoire tous les mois et son temps devait se partager entre vraisemblablement un premier métier de paysan et des hivers de menuisier. Certainement qu'au moment où elle a

été produite, des ateliers de menuiserie possédaient déjà des outillages mécaniques mus par des machines à vapeur, ou à explosion, rangées en rang d'oignons pour bénéficier de l'énergie délivrée par un arbre unique alimentant plusieurs poulies. Le travail qui devait s'y faire devait être d'une autre qualité, ce n'est pas pour autant que je vous donnerai mes portes d'armoire car je trouve qu'elles ont les qualités de leurs défauts.

Dans ce qui suivra il faudra conserver à l'esprit que le monde était, et est, plus divers que les mots qui le réduisent et ne peuvent permettre de le décrire dans sa diversité

À propos de la scolarisation

Les apprentis d'aujourd'hui peuvent-ils être un fac-similé de ceux d'hier. Il est évident que non : -structure de la société différente, -image sociale des métiers, -attraits technique, financier, -besoin de renouvellement (quantitatif ou qualitatif voire les deux) de main d'œuvre, - ... font qu'un cycle (pas forcément celui des générations) ne peut ressembler à un autre.

Avant l'ère industrielle, seules les guerres et les famines devaient labourer profondément les organisations sociales. De temps à autres une invention influait sur la duplication sociale : -la poudre sur la féodalité ainsi que l'organisation des armées, -l'imprimerie sur l'organisation des lieux de savoir, -la machine à tisser Durant cette période les systèmes de production ont évolué tellement lentement qu'ils n'ont jamais fait « la Une » contrairement aux exceptions précédentes. De ce fait, à quelques soubresauts près, les « fils de .. » donnaient naissance à des « fils de la même chose ». Si stress il y avait ce n'était pas pour le travail qui ne manquait pas mais plutôt pour le peu qu'il rapportait, la maladie, la famine, la guerre. Les raisons de s'en faire ne manquaient pas (mais il y avait Dieu pour remonter le moral de tous ces miséreux – Bon ! Ne

changeons pas de sujet) mais les métiers ne rencontraient pas de problème à leur renouvellement.

L'ère industrielle a changé tout cela. Dans un premier temps cela n'a pas dû perturber beaucoup les capacités de puisage des métiers dans le vivier des jeunes car les métiers dont nous parlons étaient plus attractifs que les emplois industriels. Chez nous du moins, car la révolution industrielle s'y est faite plus lentement qu'en Angleterre par exemple (à la veille de la guerre de 14/18 nous étions encore un pays massivement de paysannerie). La mutation s'est accélérée après la première guerre mondiale et plus encore à partir des années 50. Petit à petit la concurrence est devenue plus rude. Pour se développer l'industrie métallurgique avait besoin de main d'œuvre de plus en plus qualifiée. Le savoir-faire passait de plus en plus par le savoir tout court. Nous célébrons Jules Ferry et la scolarité obligatoire mais en fait c'est l'Économie qui a converti les nations industrielles du 19^{ème} siècle au savoir. Chez nous cela s'est appelé « Jules Ferry » mais était également vrai chez nos voisins sous une forme ou une autre (la seule spécificité réelle de notre école est la laïcité, ce qui n'était pas une mince affaire à l'époque). Qu'il y ait eu conjonction d'intérêt entre les idées politiques de J. Ferry sur l'instruction primaire et les besoins de l'Industrie Manufacturière est un fait heureux. L'homme politique était poussé par un idéal visant à donner au peuple les moyens de réflexion qui lui permettraient de prendre sa vie en charge. Il a en fait créé une potentialité de compétence dans laquelle l'Industrie allait pouvoir puiser les moyens humains de son développement. En effet, qui aurait parié sur les populations, souvent incultes, des

zones rurales de la fin du 19ème siècle, pour construire l'industrie qui était la nôtre au milieu du 20ème ?

Cela s'est pourtant fait. Il y avait une très bonne adéquation entre l'organisation de l'instruction et les besoins de la Société ; et ce jusqu'aux années 50.

Depuis le divorce n'a fait que s'amplifier sans pour autant atteindre la rupture car tout n'est pas dans les trente-sixième dessous. Depuis que j'ai commencé, je me suis juré de m'en tenir aux faits que je connaissais ; je ne peux cependant pas m'empêcher de faire ici une remarque plus générale : tout semble s'être passé comme si l'expression d'un besoin avait fait place à un dogme. Au départ J.Ferry a imposé un système scolaire dont l'objectif était l'éducation du peuple. Il s'est trouvé que cela a correspondu avec les besoins du développement industriel du pays ce qui entraîna le maintien et la promotion du système qui, cent ans plus tôt, n'aurait pas vu le jour, ou aurait disparu avant que d'être appliqué. L'institution créée pour répondre à un besoin est devenue une Institution qui a développé des dogmes. Comme chacun sait un dogme ne se discute pas. Seuls sont habilités à le faire, les docteurs « es dogme » et c'est pour cela que les hommes s'entretuent pour eux. À ce jour aucune loi n'est universelle. En politique elles sont applicables dans une ère géographique, en physique une loi est toujours assortie d'un domaine de validité (ce qui revient à dire que l'on modélise le réel dans un cadre défini : dans le cadre la loi est exacte, hors du cadre elle l'est plus ou moins et parfois devient fausse). Par exemple prenons la bonne vieille loi d'Ohm « $U=RI$ ». Si l'on a la mauvaise idée d'oublier qu'elle n'est pas universelle, elle vous rappelle toute suite à

l'ordre ². Dans l'exemple de l'ampoule on a juste oublié que la loi sur la résistance est vraie à température constante (à l'ohmmètre la mesure se fait à température ambiante alors qu'en fonctionnement la température est de plus de 1000°.

Un dogme, c'est différent, il est toujours vrai pour celui qui y croit quel que soit le lieu ou la température, ou..... Ce qu'avait conçu J. Ferry était efficace à une période donnée avec une population donnée. Le système était sélectif intellectuellement et socialement, selon que l'on était fils du peuple ou fils de bourgeois les études primaires se déroulaient à l'école élémentaire ou dans les petites classes du lycée. Au sortir de ce cycle on entrait pour les uns en Fin d'Études si l'on était suffisamment méritant et, pour les autres, dans le premier cycle du lycée. Pour les premiers, le certificat de Fin d'Études passé, s'ouvrait la vie active et au mieux un apprentissage, pour les seconds c'était le début d'un processus d'intégration aux classes supérieures. Pour être complet quelques éléments triés sur le volet rejoignaient le primaire supérieur qui fut longtemps le pourvoyeur des cadres administratifs, voire des instituteurs qui furent sélectionnés jusqu'avant la seconde guerre mondiale sur la base du brevet supérieur. Ce système nous l'avons déjà dit fonctionna à la satisfaction générale jusqu'à la fin des années 50. Ensuite la dérive s'installa. Pour des raisons multiples et diverses

² Prenons une vulgaire ampoule à filaments 220V /60W et mesurons la résistance du filament à l'ohmmètre : 18 ohms ce qui conduit sans faire de calculs extraordinaires à une intensité de 11 ampères. Cette valeur est aberrante car une telle intensité conduirait une puissance de l'ordre de 2,2 kW et non 60 W comme indiqué sur l'ampoule.

qui n'ont pas leur place ici, la structure des lycées devint petit à petit la règle pour tous. L'institution devenait l'Institution avec un « I » majuscule recherchant un développement pour elle-même. Elle avait passé du service de la collectivité au service d'elle-même³. Le dogme du « collège unique » était né. Il ne fonctionna pas, du moins pas de façon satisfaisante mais ces résultats, aussi décevants soient-ils, trouvaient toujours explication (programme, charges abusives des enseignants, non prise en charge des handicaps sociaux, ... etc) ou une solution (généralisation de l'École des Fans, ...)

Le jour où l'on fera une mise à plat sans préjugés idéologiques des solutions se trouveront. Dans l'attente les populations qui entrent en apprentissage sont ce qu'elles sont et, en particulier, le reflet du système et de la société.

Sur la totalité de la planète des hommes construisent. Au-delà des cultures, de l'histoire, de la géographie, les hommes du Bâtiment sont des pragmatiques. Ils construisent avec ce qu'ils ont sous la main : Les Inuits avec la glace, les pygmées avec du bois, les méridionaux français avec des blocs de pierre calcaire, les Auvergnats et les Bretons avec des basaltes et des granits bien que les Auvergnats des plaines aient eu un penchant marqué pour les constructions en pisé.

Il serait dommage que, pragmatiques avec les matériaux, ils ne laissent pas leur chance aux hommes.

Les jeunes qui nous arrivent possèdent des acquis très variables : -certains n'ont pratiquement rien retiré de leur

³ Ceux qui sont intéressés par cette dérive pourront relire « Une société sans école » d'Yvan Illich.

scolarité, ils viennent souvent de l'enfance inadaptée mais pas seulement, -d'autres lisent et comprennent des séquences écrites très courtes et ont une maîtrise du calcul à l'avenant, en plus ou en moins, -une troisième catégorie (la plus nombreuse) ont une lecture leur permettant un décodage correct des documentations. Leurs capacités en calcul vont de la maîtrise des additions et soustractions (sens et technique) à une maîtrise de la multiplication (sens et rarement technique manuelle). Par contre les deux divisions réciproques d'une multiplication sont rarement maîtrisées (en particulier la division dite de contenance); enfin une dernière catégorie est sans problème avec l'arithmétique et a quelques bases d'algèbre et de géométrie du premier cycle du second degré de l'Éducation.

À partir de là soit on déclare la mission impossible, soit on essaie de se trouver des raisons d'espérer. Quelque part on commence par un pari sur la nature de la société : -figée ou reflet de ses besoins. Si l'on opte pour le premier qualificatif c'est le retour à la case départ, impérativement il faut opter sur le fait que l'individu possède des potentialités qui, pour des raisons « x » et « y », ne sont pas allées, ou ne se sont pas développées. Des pistes s'ouvrent alors. Toutes ne conduisent pas au succès mais l'espoir est de nouveau de la partie.

Ces populations si diverses ont toutes un point en commun : une allergie massive à tout ce qui ressemble à un enseignant du domaine général. Les catégories les plus réactives sont constituées par le deuxième et le troisième groupe définis précédemment. Les plus « faibles » (1ère catégorie) ont souvent une image d'eux-mêmes « sur

valorisée ». Ils ont été surprotégés dans le secteur de l'enfance inadaptée et ont souvent une assez bonne opinion d'eux-mêmes. C'est surtout le niveau d'exigence qu'ils ont d'eux qui va être à travailler. Les « meilleurs » ont encore un assez bon niveau de tolérance avec le système éducatif même s'ils disent qu'ils ne veulent plus en entendre parler. Pour l'immense majorité c'est le ras-le-bol qui domine. Ils sont dans la situation de chiens dont on veut faire des gardiens et qui, chiots, ont été battus : dès qu'ils voient l'homme d'attaque ils courent se réfugier sous la première cache venue. On peut aussi les comparer aux canards à foie gras avec une nuance de taille, ce sont des enfants d'homme et ils courent lorsqu'ils voient le matériel. Ils ont eu droit au gavage et ne le supporte plus. C'était vrai il y a quarante ans, je pense que ça l'est toujours avec quelques petits problèmes supplémentaires liés au laxisme ambiant. Ayant défini le cadre, je vous invite à refaire le chemin que j'ai suivi au cours de mes années « Bâtiment » jusqu'à la période où j'ai cru déceler des procédures qui donnaient satisfaction.

Naissance de l'apprentissage moderne

Lorsque j'ai pris la direction du centre (année 69/70) tout était à faire. Jusque-là les apprentis étaient sous le régime de la loi Astier. Ils suivaient des cours professionnels dont la fréquence et l'organisation variaient au gré des situations locales et de la géographie. Pour faire simple ils bénéficiaient de quelques heures de « cours » théoriques par semaine. Les mieux lotis avaient la chance d'être regroupés dans des établissements techniques sous l'égide des municipalités et/ou de la profession, la plus grande partie (pour ce qui concerne le Bâtiment) « bénéficiait » des cours par correspondance du CCCA-BTP (Comité Central de Coordination de l'apprentissage dans le bâtiment et les travaux publics). Cet organisme, créé pendant la deuxième guerre mondiale et maintenu après 1945, avait pour mission de promouvoir l'apprentissage dans le secteur du Bâtiment. C'était lui qui avait organisé ces cours par correspondance. Ces derniers s'appuyaient sur une cohorte de répétiteurs locaux qui n'avaient en commun que le fait d'avoir accepté la mission. Ils s'agissaient souvent d'instituteurs (ou trices) mais l'on pouvait y rencontrer le curé de la paroisse. Ils s'occupaient essentiellement de calcul et de français et pouvaient apporter une aide au décodage dans le domaine technique.

Dans ces conditions, on comprendra que dès la première année de fonctionnement malgré des retards importants dans l'exécution des travaux (mais tout un chacun sait bien que ce sont les cordonniers qui sont les plus mal chaussés) et dans l'équipement des ateliers, les résultats aux examens firent un saut spectaculaire. Malgré cela ils restaient misérables par rapport à ceux des élèves des collèges d'Enseignement Technique qui ne s'appelaient pas encore lycées d'enseignement professionnel. Ces derniers suivaient alors une formation à temps plein sur trois ans. Ils étaient souvent assidus et sérieux. Ils étaient entrés au CET après une classe de 5ème du premier cycle. En zone rurale, il arrivait qu'ils soient issus d'une classe de Fin d'Études primaires qui existait encore. D'une façon générale ils étaient adaptés au cycle de formation qu'ils suivaient. Une fois l'examen passé, la logique aurait voulu qu'ils entrent dans la profession. Certains s'y retrouvaient effectivement mais nombreux étaient ceux qui « s'évaporaient » tout de suite ou dans les années qui suivaient : -fonction publique (avec un goût marqué pour la gendarmerie ou apparentée), -industrie où ils étaient très appréciés sur des postes d'OS ... De ce fait, entre les apprentis mal formés et les élèves de CET dont les meilleurs éléments prenaient souvent une autre voie que celle de l'industrie du Bâtiment, je me demandais bien à l'époque où les entreprises récupéraient le personnel dont elles avaient besoin. Curieusement cela fonctionnait, les bâtiments (pas toujours très esthétiques à l'époque) ne s'effondraient pas, ils étaient chauffés et éclairés et lorsqu'on y entrait peintures et revêtements n'insultaient pas l'œil (du moins l'œil lambda) ... À cette époque j'ai

souvent eu le sentiment que la véritable formation commençait après le CAP, que c'était seulement à ce moment-là que l'on confiait de petits travaux en responsabilité. Ce sentiment je l'ai souvent eu par rapport aux PME qui étaient légion à l'époque. Chez les artisans le niveau de formation pratique était plus en rapport avec les engagements du contrat. Les écarts n'étaient pas toujours le reflet du plus ou moins grand savoir-faire du maître d'apprentissage mais parfois celui du cheminement professionnel qui avait été le sien. Combien de fois ai-je entendu : -Moi monsieur, le chalumeau j'y ai eu droit après le CAP. Ceci expliquant cela, nous avons eu la première année, un candidat des cours par correspondance à qui nous avons dû apprendre à régler le chalumeau le jour de l'examen ... Il y avait presque autant de méthodologies d'apprentissage qu'il y avait de maîtres d'apprentissage, sans parler des « viandards » (ceux pour lesquels l'apprentissage n'était qu'une façon de disposer de main d'œuvre à bon marché) qui existaient sans constituer une catégorie importante. Très rapidement nous avons ressenti le besoin de mettre un peu d'unité dans la nébuleuse que nous avions à gérer. Pour cela nous avons demandé aux moniteurs d'atelier d'établir un listing des travaux courants qui pouvaient être confiés à un ouvrier qualifié. Nous disposions ainsi d'une première esquisse de l'objectif à atteindre. À partir de là nous pouvions planifier les travaux pratiques dont nous prendrions en charge l'initiation souvent pour des raisons de coût (la matière d'œuvre que nous utilisions avait pour vocation de permettre d'apprendre et finissait à 90% à la décharge alors que celle de l'entreprise pouvait être beaucoup plus

onéreuse : choix qualité du client). Les gestes de base étant acquis nous pouvions demander à l'entreprise d'approfondir et surtout de viser à une cadence d'exécution qui se rapproche de celle de l'ouvrier. C'est de ces réflexions que sortit notre premier carnet de liaison avec l'entreprise. Quelques années plus tard ce carnet fut formalisé par la loi, nous l'avons alors adapté mais son principe perdura : permettre à l'entreprise de savoir ce que nous faisons et en retour nous informer des travaux confiés au jeune. Ce n'était pas une bible en cela que son contenu restait ouvert à la remise en cause par les professionnels et que sa planification tenait compte pour l'entreprise d'une probabilité de travaux courants. Le travail pouvait commencer.

Démarrage de l'activité d'un CFA

Je viens de décrire sommairement la population à former et le cadre professionnel dans lequel l'action de formation va se dérouler. Les joueurs sont donc là ainsi que le terrain, il me faut donc dire un mot des règles.

Elles venaient juste d'être définies et harmonisées par la profession. Jusqu'en 1965 l'apprentissage a fonctionné selon la règle des cours par correspondance. Si les CET et l'AFPA⁴ de l'époque avaient fourni, en nombre, les professionnels dont le secteur de la construction avait besoin, les jours de l'apprentissage dans le bâtiment auraient certainement étaient comptés. L'image de cette formation était mauvaise : -vieillotte, -main d'œuvre bon marché, -... Pour remédier à la mauvaise qualité des formés, des fédérations patronales puissantes (le Nord, la région lyonnaise...) avaient créé des ateliers-écoles qui regroupaient un jour par semaine les apprentis des régions concernées. Ces établissements étaient indépendants les uns des autres et fonctionnaient sur des logiques qui s'inspiraient des cours par correspondance. Même s'ils ne

⁴ Association pour la formation professionnelle des adultes (Structure de Formation relevant du Ministère du Travail)

donnaient pas totalement satisfaction, là où ils étaient implantés les choses étaient moins pires.

Deux hommes allaient réveiller et modifier profondément ce secteur. L'un s'appelait Paul Rouzé et était le patron d'une grosse PME de la région de Lille. À l'occasion de ses contacts avec le Technique il rencontra Georges Boché, inspecteur de l'Enseignement Technique, dont il apprécia tellement les qualités qu'il lui proposa de fédérer l'apprentissage du Bâtiment.

C'est ainsi qu'en 1966 Georges Boché prend la direction de ce qui sera le service pédagogique du CCCA⁵. La pédagogie, les plans types des ateliers, les listes types d'outillage, les quotas d'encadrement, les statuts des personnels, les stages de formation des personnels voient rapidement le jour. Les premiers séminaires de mise en commun des démarches préconisées auprès des apprentis sur le territoire national naissent.

Les centres (CFA) sont construits au pas de charge, Tous les départements veulent le ou les leur(s). G. Boché sillonnent la France pour que l'outil naissant soit cohérent : cohérent dans sa structure, cohérent dans ses modalités pédagogiques. Il supervise tout : pas d'engagement de personnel de direction sans son accord, pas de confirmation du personnel enseignant dans ses fonctions sans inspection préalable positive. Les consignes sont claires et ne prévoient pas de dérogations (ou si peu). Le système vient d'être pris en charge par un autocrate éclairé

⁵ Comité Central de Coordination de l'Apprentissage (et pour être complet il faut ajouter dans le Bâtiment et les Travaux Publics.

(c'est même parfois un éclairage façon terrain de football en nocturne).

Pour mon compte, je sors de 68 où j'ai participé à la fête comme tant d'autres. Aujourd'hui encore, j'aime bien les rêves que nous avons faits à cette époque. Lorsque je pose ma candidature à la direction du centre, là où je suis je m'ennuie : la soupe de rêves commence à retomber et le « terrible quotidien » est en train de reprendre le dessus.

Je vais donc avoir droit, comme les autres, au passage au confessionnal avec Georges Boché ; Il est encadré par deux personnes mais c'est lui qui conduit l'entretien. À la fin, il me demande si j'ai quelque chose à ajouter. Alors que tout s'est très bien passé jusque-là, je ne peux m'empêcher de lâcher : -Au cas où vous retiendriez ma candidature je souhaite que les choses soient parfaitement claires, j'appartiens au mouvement de « l'École Moderne »⁶, pour des uns c'est une tare, pour d'autres un bonheur. Pour mon compte je pense que la vérité est entre les deux.

Par la suite, chaque fois que je me suis retrouvé en face du « patron », y compris dans des situations tendues, le moment précédent est remonté à mon esprit avec cette évidence : -l'homme n'est pas sectaire, justifie, justifie encore ta position ...

Je viens d'écrire le patron, moi qui supportais difficilement l'autorité, et moins encore si elle se contentait d'être incarnée par le titre sans que les compétences suivent. Avec cet homme je suis rentré dans le rang. Le mot meute conviendrait mieux car nous avons fonctionné en meute,

⁶ Mouvement créé par Célestin Freinet

lui reconnaissant le droit, la compétence d'ouvrir la piste. À l'occasion de nos retrouvailles lors des stages nationaux (séminaires pour être dans le vent) dès notre arrivée à l'hôtel, la veille, nous nous cherchions comme les atomes de la même fratrie pour échanger sur tout et sur rien, mais jamais un mot de travers sur le patron. Ce fut une force qui se développa sur tout le territoire national car nous pouvions différer par nos problèmes locaux, jamais (ou si peu) par les stratégies pédagogiques que nous mettions en œuvre. Le cousin germain (l'enseignement technique à temps plein) était en revanche la cible de nos railleries ou de nos mésaventures, jamais l'ennemi (nous étions par ailleurs bien trop nombreux à en sortir, dont le patron). Les règles de base qui nous avaient été demandées d'appliquer pourraient faire l'objet d'un ouvrage dans leur développement mais pouvaient se ramener à des principes de base simples :

1- Nous étions au service de la profession et des jeunes. Ce qui pouvait se décliner également : des jeunes et de la profession.

Cela signifiait que l'on avait pour mission de donner à l'apprenti le minimum de qualification qui lui permettrait de s'intégrer socialement comme ouvrier qualifié du bâtiment et, à la profession, les jeunes qualifiés dont elle avait besoin. Cette dualité était exprimée par le caractère paritaire du CCCA où les cycles de présidence donnaient le « pouvoir » tour à tour aux représentants du patronat du Bâtiment puis aux représentants des salariés. C'étaient toujours de fortes personnalités tant d'un bord que de l'autre. À cette époque, ce type de direction collégiale était une exception en France. Pour mon compte je garde le

souvenir particulier de celui qui je l'espère me considère encore comme un ami : Aloyse Cansell, représentant de la CGT. Ces conseils et son bon sens m'ont toujours été précieux.

2- Le CAP ne constituait pas notre objectif premier. Il pouvait être la cerise sur le gâteau, en aucun cas une justification d'une démarche de formation.

3- Notre mission première était d'apporter aux jeunes les savoir-faire que le chantier ne leur donnait pas pour des raisons multiples : -coût de la matière d'œuvre gâchée, temps d'exécution ne permettant pas à l'ouvrier formateur de laisser une place au jeune, mise en œuvre reposant sur des savoir préalables. Par contre nous avions pour objectif, une fois l'initiation acquise, de demander à l'entreprise de réutiliser en situation de production. Les travaux que nous confiions devaient être le reflet des situations de chantier, jamais celui d'une difficulté pour la difficulté. Au début des années 70, mon chef de travaux, me ramena d'un stage national un dessin à main levée de Roger Dumas, conseiller pédagogique. Ce dernier représentait un St Georges à Cheval terrassant un monstre hideux, fait de tuyaux et autres éléments du bâtiment. Il était intitulé : St Georges terrassant le monstre pédagogique. De ce jour, pour moi, les instructions de Georges Boché devinrent : l'évangile selon St Georges.

Tout cela pour dire que si nous avions envie de provoquer l'ire du patron, il suffisait qu'il trouve trace dans les travaux confiés aux apprentis d'une pièce sans rapport avec la réalité ou justifiée par son appartenance à « l'histoire » de la profession Pour donner un exemple de ce qui devait être fait : un chauffagiste devait réaliser des

travaux de tuyautages où la difficulté consistait à réaliser une alimentation entre une tuyauterie en attente et un élément à raccorder mais jamais à une pièce dont la seule réalité était le matériau et les cotes d'exécution. La sanction devait venir de l'existence ou de la non-existence des fuites à la mise en eau, de l'esthétique et non exclusivement, du plus ou moins grand respect des côtes. Il va sans dire qu'à l'approche des examens nous trichions tous un peu avec l'évangile.

4- En dernier lieu, le credo de l'enseignement de la technologie : -technologie de l'ouvrage et des fonctions qu'il remplissait. Une leçon devait toujours partir d'un ouvrage réel, présent physiquement dans la salle de technologie. À partir de l'analyse fonctionnelle de l'exemple la leçon pouvait alors s'élargir aux ouvrages remplissant la même fonction et s'il s'agissait d'une technique aux autres applications de cette technique. Dans tous les cas le moniteur d'atelier était invité à faire vivre ses situations personnelles de chantier et à s'appuyer sur le vécu des apprentis qui apportaient leur témoignage. En un mot comme en deux, c'était une technologie de la réalité professionnelle contre une technologie des catalogues marchands.

À travers les points précédents, on pourrait penser que notre mission était uniquement de nature technique, alors que nous avions un volet non négligeable d'enseignement général.

Le point fort de ce dernier était que l'on arrêta d'ennuyer les apprentis avec une approche par trop scolaire : les situations de travail devaient venir du monde réel (préparer un budget de vacances en camping, réfléchir et

s'informer à partir d'une situation de litige du travail, d'un problème de société...).

Un professeur d'enseignement général des premières années résuma par une formule à l'emporte-pièce notre mission : Nous avons bien travaillé quant à la sortie ils n'en savent pas moins qu'à l'entrée.

Par contre dans le domaine technique nous avons acquis un véritable savoir-faire, avec des jeunes très divers. Ce sera ce que je vais essayer de développer dans les pages suivantes (sans m'attarder aux épiphénomènes que traversent tout groupe social – qui peut intéresser le groupe lui-même mais ne présentent aucun intérêt pour un lecteur extérieur).

La montée en régime – la stabilisation

69/70 sera une année de « rodage » tant pour le matériel que pour le personnel. La première formation des personnels enseignants sera effective dès le mois de septembre mais les bâtiments et les équipements ont pris du retard (j'ai déjà utilisé l'image du cordonnier qui est le plus mal chaussé). Qu'à cela ne tienne, le temps disponible sera consacré à préparer les interventions auprès des jeunes et créer les maquettes qui feront vivre les temps de formation. Lorsque le centre reçoit ses premiers apprentis, on pourrait penser que tel un nouveau vaisseau l'établissement va rapidement prendre une vitesse de croisière mais, de nombreux réglages et mises au point seront nécessaires tant du côté des personnels que de celui des formés.

Les premiers vont tout d'abord être surpris par la distance entre leurs intentions et le vécu qu'en ont les jeunes qui leur sont confiés. Les premières interventions avaient été conçues dans le confort d'une préparation sans butoir dans le temps et d'un seul coup tout va se faire ou se refaire dans l'urgence. Les réactions espérées ne seront pas souvent à la hauteur des espoirs investis et la réalité du

groupe va s'imposer à des hommes qui avaient l'habitude de se confronter à la matière dont on anticipe les réactions. Rien de tel : fini la théorie et les certitudes. Tout devient flou et presque insaisissable : les interventions ne tiennent pas leurs promesses face à l'auditoire dont l'attention s'envole et parfois l'attitude tourne à la provocation ; seules les séances d'atelier arrivent à tenir leurs objectifs. C'est un point de réconciliation entre l'enseignant et celui qui, il n'y a pas si longtemps, était un opposant-scolaire. Dans les démonstrations, le stagiaire oublie « le prof » pour voir le professionnel qui, comme celui qu'il côtoie au chantier « sait » ce qu'il ne sait pas encore faire et qu'il espère maîtriser. Rares sont les « chahuts » dans les ateliers lorsqu'on les traverse ou s'apprête à y entrer. Les cours de dessin industriel bénéficient de la même aura car le chantier bonifie celui qui maîtrise : c'est le chef ou l'artisan qui dispose des plans, qu'il prête parfois au compagnon responsable pour une opération délicate. Les séances de lecture de plan ont toutes une excellente image de marque, quelle que soit la profession de l'apprenti. C'est un peu moins vrai des dessins d'exécution où l'activité professionnelle crée des perceptions très nuancées : peu ou pas de problème avec les menuisiers ou les métalliers qui ressentent la liaison avec les plans sur règle ou les épures au sol, déjà beaucoup plus de réserve pour les plombiers, les chauffagistes, les maçons, les carreleurs et les plâtriers et franchement sans intérêt pour les peintres. Pour ces derniers même la recherche de teinte n'était pas trop prise au sérieux car elle est vécue comme peu réaliste : quand l'entreprise n'achetait pas ses peintures pré teintées, la préparation de la teinte relevait du patron (ou du

responsable du magasin dans les grandes entreprises); et retrouver une teinte existante pour faire une retouche était un « exercice d'école » que très, très peu de professionnels maîtrisaient (il était plus simple de refaire un panneau qu'une retouche qui ne donnerait pas satisfaction). Un travail de formation vécu comme proche du réel a toujours été bien accepté alors qu'à l'opposé « l'exercice » soi-disant nécessaire et formateur mais sans liaison avec la réalité de leur environnement était bâclé. Lorsque cela arrivait (un moniteur pris par le temps qui « repiquait » un exercice d'école) il n'y avait pas d'émeute ni de dénonciation verbale de l'inintérêt du sujet mais leurs pieds parlaient pour eux en traînant au maximum. Les professeurs d'enseignement général souffraient davantage, d'une part ils étaient les « cousins » de ceux que l'on n'avait plus voulu voir à l'école primaire ou au collège et manipulaient des contenus qui, bien que se voulant en rupture par l'approche, ressemblaient le plus avec ce qui était honni: le calcul et le français. Malgré la difficulté, ils faisaient face espérant réveiller un intérêt bien faible quelle que soit la qualité de l'emballage. La tolérance était surtout augmentée par le fait que ces interventions étaient réparties dans la semaine et rendues plus supportables par l'encadrement des heures de formation technique.

Les seconds étaient surpris par le bouleversement dans leur emploi du temps. Jusqu'à l'ouverture du centre leur vie était plus proche de celle d'un compagnon que de celle d'un collégien. Ils avaient goûté à la liberté et l'on prétendait les remettre en cage. Ils n'avaient pas pris seulement le goût du travail. Les comptes, ils en rendaient au patron ou au contremaître, un peu à leurs parents et cela

s'arrêtait là. À partir du printemps les cours professionnels se passaient assez souvent sur les côtes environnantes, voire au cinéma. C'était l'époque où, au moment des examens, ils avaient une excellente cote de semeurs de pagailles. J'ai conservé le souvenir de l'histoire de « loustics » passant leur CAP de maçon qui avaient attaqué le chantier bien avant l'heure de l'appel pour les épreuves pratiques. À cinq heures du matin ils écumaient les ruisseaux des hauteurs de Volvic où ils pêchèrent force truite qu'ils descendirent dans des sacs plastiques sous leur veste. Dans la matinée, le chef de travaux qui me raconta l'affaire, les surprit à discuter sur le thème « Où faire cuire les truites ? ». Il ne put me dire où l'opération se passa mais ils furent particulièrement insupportables tout au long de l'après-midi. Des histoires de cette nature, racontées avec plus ou moins d'humour selon celui qui en avait fait les frais, étaient légion. C'étaient ces gens-là que l'on voulait remettre au pli. Pour ceux de première année (qu'ils s'appellent SEP⁷ ou 1ère année) il n'y avait pas de gros problèmes car ils avaient l'habitude d'une structure scolaire et le passage à la formation professionnelle leur apportait plus un espace de liberté qu'elle ne la réduisait. Il n'en était pas de même des deuxième et à plus forte raison des troisième années. Parmi ces derniers certains avaient une quasi-autonomie d'adultes. En effet, ceux qui nous venaient des grosses entreprises relevaient d'une convention collective départementale, et percevaient un salaire très proche du minimum professionnel (avec la nuance que la semaine où ils étaient en cours n'était pas

⁷ Section d'éducation professionnelle

rémunérée – ce qui n'arrangeait rien). Ils étaient majoritaires dans les professions de maçonnerie et de chauffage-plomberie. C'était une cause supplémentaire d'hétérogénéité dans les populations d'apprentis car ceux qui avaient signé un contrat chez un artisan percevaient un salaire fixé de gré à gré à la signature du contrat. Certains prenaient les références salariales des entrepreneurs mais c'était souvent très inférieur, voire nul (ce que dans mon for intérieur je trouvais scandaleux jusqu'au jour où je découvris que pour certains c'était une façon de conserver leur liberté d'appréciation : indemnité confortable lorsqu'il était satisfait du travail et du comportement, plus ou moins maigre dans les autres cas).

J'ai laissé échapper le sigle SEP à la page précédente et je dois m'en expliquer pour la bonne compréhension de mon propos. Il s'agissait d'élèves et non d'apprentis sur le plan statutaire et d'une tolérance faite au CCCA à qui il avait été permis à titre expérimental de « professionnaliser » ces classes. Partout ailleurs dans le système éducatif ces classes regroupaient tous les jeunes en expérience professionnelle dans une entreprise et l'on pouvait y rencontrer un boucher à côté d'une couturière et d'un mécanicien ... etc, sauf un garçon du Bâtiment qui devait suivre sa formation au CFA. Pour ces jeunes cela « raccourcissait » leur apprentissage du temps qu'ils avaient passé en SEP ; le total faisant au maximum trois ans. Ils étaient différenciés sur un plan administratif (couverture sociale des parents et assurances spécifiques au centre et dans l'entreprise) mais traités de façon identique au niveau de la formation. Il a souvent été avancé qu'il est plus facile de former un jeune de quatorze

ans qu'un de seize. C'est vrai et c'est un confort pour le formateur qui n'a, au pis, qu'à faire face à des enfantillages. Mais c'est peut-être parce qu'il est trop malléable qu'il est trop tôt. C'est un âge où, si l'on remet en cause c'est plus par jeu que par réflexion et il est normal qu'un apprenti ait suffisamment de maturité pour dire : pourquoi me fait-on faire cela ? Est-ce un travail habituel dans l'entreprise ? Où se situe-t-il dans ma formation ? Le temps érode tout et la mémoire est sélective. Heureusement il y a les photos et les notes prises au jour le jour. Lorsque je regarde les photos et que je revois les petites mines je me convaincs encore plus que seize ans est un bon âge pour débiter un apprentissage. Par ailleurs, je me dis que le seul accident grave et imbécile, qui est arrivé en entreprise pendant mes vingt-six années de direction, n'aurait peut-être pas eu lieu si le jeune avait eu suffisamment de maturité pour dire non,... Non ! A l'abruti qui lui a intimé un ordre inepte, pour protéger un approvisionnement sans valeur au regard de celui qu'il a mis en danger ; et qui finira sa vie dans son petit chariot de paraplégique. J'ai revu ce dernier plusieurs fois au centre où il revenait nous rendre visite. Lorsqu'il venait me saluer j'ai toujours été envahi par un sentiment de honte. Honte de ne pas avoir diagnostiqué à travers le carnet d'apprentissage qu'il approvisionnait plus qu'il n'apprenait...

Je me suis un peu éloigné de mon sujet mais nos « clients » c'était toute cette diversité : un champ qui ne manquait pas de potentialités (bien que nous ne puissions pas les percevoir toutes à ce moment-là tant elles étaient mal mises en valeur). Avant de commencer le labour, il

nous a fallu d'abord défricher. Tout au long de la première année nous fîmes face à l'urgence : créer des séquences de formation et mettre de l'ordre. Mettre de l'ordre ne fut pas le plus aisé auprès des apprentis ; mais également des entreprises. Avec ces dernières il s'agissait moins d'intervenir sur les travaux confiés aux jeunes (ce n'était pas encore notre préoccupation bien que nous y pensions) que sur l'aspect obligatoire de la fréquentation du centre. Du fait des rotations différentes des « premières années » (1 semaine de cours pour deux semaines en entreprise) et des deux autres années de formation (1 semaine de cours pour trois semaines en entreprise), il arrivait que deux apprentis de la même entreprise se retrouvent la même semaine au centre. Sans autre forme de procès l'entreprise en gardait un ; et bien sûr le plus opérationnel. Lorsque nous l'apprenions la semaine était déjà avancée mais, par principe, j'insistais lourdement par écrit et au téléphone pour qu'il nous rejoigne. Il y eut des grimaces et des grincements de dents (parfois des deux côtés car dans ce cas l'apprenti était payé). Rares furent les plaintes auprès des organismes professionnels (chambre syndicale des Entrepreneurs ou CAPEB⁸). Lorsqu'il y en eut les deux organismes concernés jouèrent bien le jeu en déclinant toute possibilité d'intervention sur mes prérogatives. À l'occasion d'un travail urgent et en retard, le scénario se remettait en place ainsi que ma réaction. En fin d'année le problème n'était pas réglé mais on commençait à téléphoner avant de retenir. Je pense avoir été d'une rigidité totale pendant les dix premières années. Par la

⁸ Confédération artisanale des petites entreprises du Bâtiment

suite il m'est arrivé de déroger (pour une entreprise dont je connaissais le sérieux et les bons résultats au CAP en pratique, pour un travail exceptionnel auquel l'apprenti n'aurait pas eu avant longtemps l'occasion de participer). Et il y avait également l'ordre à l'intérieur de la maison : mettre fin aux affrontements interprofessionnels (les maçons et les chauffagistes avaient l'art de se chauffer mutuellement les oreilles), mettre fin aux brimades des « gros » sur les moins dotés, mettre fin aux affirmations physiques de personnalité, ... Avec les approches actuelles de ce genre de situations, je pense que j'aurais été radié de ma fonction. Ces problèmes étaient bien évidemment afférents à une petite minorité de « troisième année » essentiellement et se produisaient peu à l'atelier où ils étaient en face d'adultes qui ressemblaient comme des frères à ceux qu'ils côtoyaient au chantier ; c'est dire le respect qu'ils avaient pour un bras qui manœuvrait avec aisance les grandes bouteilles d'oxyacétylène ou autre engin de musculation propre au chantier. J'ai ainsi passé quelques situations difficiles, à la limite de l'affrontement physique jusqu'à un jour du printemps 70 où un cap fut franchi. Les présents en tirèrent la conclusion que je n'étais pas très fréquentable et le bouche à oreille fit le reste. Comme dans le jeu scout du téléphone, l'information diffusée dut prendre des dimensions mythiques telles que je n'ai quasiment plus rencontré ce genre de situation de l'année ; mais aussi des années qui suivirent, l'information étant relayée par les anciens apprentis devenus ouvriers. L'ordre régnait (enfin presque...) j'allais pouvoir me consacrer à essayer de comprendre et participer avec le personnel à la construction de l'outil de formation ...

J'allais essayer ... car les problèmes étaient partout : -dans l'organisation, -les équipements, -le personnel, -les apprentis, -les entreprises... Tout était à roder en même temps, deux choses ne faisaient pas défaut : -notre volonté de mettre en place une vraie formation par l'apprentissage (le mot alternance commençait à se prononcer mais il n'était pas vraiment à la mode), -l'argent. On ne le jetait pas par les fenêtres mais, il faut être honnête : si à cette époque quelque chose ne s'est pas fait ce n'est pas faute d'argent. Derrière nous, nous avions la profession dans son ensemble mais c'étaient surtout les gros bataillons des PME qui à travers leur organisation professionnelle (la chambre syndicale des entrepreneurs) poussaient à la mise en place de l'outil de formation. Il était courant qu'après avoir cerné un besoin, et fait les appels d'offre nécessaire, je téléphone au service des équipements le matin (afin de m'éviter d'avoir à monter le dossier par écrit en cas de très fortes réticences) et de m'entendre dire qu'on me rappellerait dans l'après-midi et... dans l'après-midi :

-Allez-y !

-Bien ! Merci je vous fais parvenir le dossier d'urgence de façon que vous me retourniez votre accord rapidement.

-Non ! Non ! Passez commande, on régularisera après...

Non vraiment ! L'argent n'a pas été un handicap. Jusqu'en 73, le président Geneste⁹ m'avait ouvert un crédit sur le compte de la chambre syndicale des entrepreneurs pour lequel je n'avais à rendre compte qu'a posteriori. C'est dire l'importance que les entreprises donnaient à la mise en place de l'outil de formation et surtout à la satisfaction

⁹ Président fondateur du centre

attendue de cette nouvelle approche de l'apprentissage. Les besoins étaient réels, l'industrie du Bâtiment tournait à plein. Pour faire face, la main d'œuvre étrangère arrivait sans discontinuer : du Portugal, encore un peu d'Espagne, du Maroc, de Tunisie et bien sûr d'Algérie. Les ethnies se mélangeaient peu. Il y avait une forme de cooptation : tel faisait venir un cousin, un frère, un neveu, ...etc et, de ce fait certaines entreprises étaient d'une dominante ou d'une autre et quand l'entreprise était très grosse c'était le chantier qui était marqué par une dominante. C'étaient surtout les grosses entreprises (de 200 à 1000 salariés) et plus spécialement celles du gros œuvre qui faisaient appel à la main d'œuvre étrangère. Aujourd'hui, on a quelques peines à imaginer le tissu d'entreprises de l'époque, surtout dans un petit département. Le centre était bien évidemment le reflet (partiel) de cette mini tour de Babel avec les points d'accrocs des aînés que ne manquaient pas de reproduire leurs cadets en apprentissage. Par contre les problèmes strictement de langue ne concernaient que les petits Portugais qui nous arrivaient après une année de scolarisation, voire aucune. C'était différent pour les jeunes maghrébins qui pouvaient avoir de petites difficultés avec le français mais qui avaient eu majoritairement une initiation à notre langue dans leur pays d'origine. Cet état de fait et les difficultés que rencontraient nos apprentis portugais nous amenèrent, dès les premières urgences réglées, à mettre en place des dispositions qui leur étaient particulières.

Cette année-là fut celle des incertitudes : sur nous-mêmes (allions-nous finir par prendre le pas sur les événements ?), sur l'emploi du temps (celui de la semaine

qui allait commencer était parfois seulement distribué le lundi matin. Les enseignants par contre connaissaient la structure des groupes de la semaine avec d'un à trois mois d'avance), sur la pérennité de l'emploi (les formateurs devaient tous être inspectés avant la fin de l'année par Georges Boché qui donnerait alors son avis sur l'intérêt de les maintenir dans leur fonction). En plus de la densité de travail qui était celle de la première année, ce point d'interrogation sur l'avenir pesait d'autant plus que les conversations de couloir grossissaient l'obstacle avec des « affaires » arrivées sur l'ensemble du territoire national et donc, de ce fait, parfaitement incontrôlables. Cela créait une atmosphère tellement délétère que fin avril je me décidais à demander un rendez-vous à Georges Boché afin qu'il m'explicite ses critères. Nous nous rencontrâmes très rapidement (à l'occasion d'une intervention qu'il faisait dans un établissement voisin) et je lui exposais mes craintes que les histoires de père Fouettard finissent par parasiter toute l'activité. J'obtins une réponse qui me conforta dans la première opinion que j'avais eu sur l'homme lors de mon « confessionnal d'embauche » : -Je vais regarder en premier lieu le sérieux qu'ils ont apporté à leur travail, le respect dans lequel ils auront tenu les grandes lignes des consignes pédagogiques que je leur ai données et puis ..., votre avis personnel sur le comportement au quotidien et la gestion du groupe. On ne peut pas leur demander après une formation d'une semaine de maîtriser tous les aspects du métier dans lequel ils viennent d'entrer, ce sera le travail des stages de formation et des séminaires de réflexion qu'ils effectueront dans les années à venir. Fort de ces bonnes paroles, je fis

rapidement savoir. L'atmosphère se détendit un peu, et complètement lorsque les premières confirmations dans la fonction furent prononcées.

J'espère avoir donné une image assez exacte des flottements de la première année qui se termina sans « miracle ». Les résultats au CAP n'étaient pas notre objectif mais nous avons observé un mieux par rapport à ce qui était la règle jusque-là. Il nous avait bien été dit que notre but était avant tout la formation et l'adaptation au monde du travail, que le taux d'apprentis encore en entreprise après la formation était plus important que celui des reçus au CAP, mais malgré tout un goût un peu amer restait. Il nous fallait lever cette ambiguïté : le titulaire du CAP était reconnu dans les conventions collectives du Bâtiment et sa possession en fin de formation n'était pas l'objectif. Cela allait être l'axe de notre réflexion les années qui suivirent. La loi sur la formation professionnelle venait d'être votée et nous n'avions même pas eu le temps, ni la curiosité de lire un mot du dit texte. L'équipe était constituée (un seul avait démissionné avant d'être contrôlé, sa compétence technique n'était pas en cause mais il avait quitté le bateau – il fut rapidement remplacé). Le travail foncier allait pouvoir commencer après avoir tranché sur deux professions qui posaient problème. Les couvreurs et plombiers zingueurs dont les effectifs étaient squelettiques furent rattachés au centre du département voisin qu'ils complétaient en nombre. Les électriciens que les professionnels locaux avaient voulu intégrer malgré le refus du national (CCCA) trouvaient des locaux que nous louions dans un collège technique

voisin et fonctionneraient à partir de septembre avec leur propre moniteur professionnel.

Cette première année m'avait permis de prendre contact avec ce public d'apprentis et je m'étais astreint à donner quelques heures d'enseignement afin d'en avoir une approche plus pragmatique. Comme les menuisiers avaient à l'époque une épreuve de descriptive, et que je n'avais personne sous la main pour assurer ces heures, je les pris en charge. Quelle distance entre le travail quotidien et les aspects théoriques qui leur étaient demandés ! Il n'y avait qu'au centre où les « troisième année » fabriquaient un tréteau (exercice où l'on transigeait entre les directives et ce qu'ils risquaient de rencontrer au CAP) dont les pieds présentaient une double inclinaison. Depuis des dizaines d'années on ne rencontrait plus dans le commerce que des « simple inclinaison » quand ils n'étaient pas articulés pour en faciliter le rangement. Pour les non-initiés aux mystères de la géométrie dans l'espace, les dimensions réelles des bois qui constituent les pieds n'apparaissent en vraie grandeur dans aucune vue de leur représentation en dessin industriel. Il est nécessaire d'effectuer un rabattement. Jusque-là, ce n'est pas encore la mer à boire mais, lorsqu'on attaque la détermination de l'angle de corroyage (angle que l'on donne au guide de la raboteuse par rapport à la verticale) afin que les pieds du tréteau présentent des surfaces en harmonie avec chacune des pentes, on atteint des sommets. Sommets qui étaient interdits à 80, voire 90 pour cent, de nos apprentis.

Si vous n'êtes pas familier de ce genre de réalisation, les vingt dernières lignes vous ont certainement fait l'effet d'un charabia. Il en était de même des jeunes apprentis qui

se demandaient pourquoi on les ennuyait avec cela. Et les jeunes en CET¹⁰ alors ? Ils étaient à l'abri du monde réel de l'entreprise. Hormis quelques fils d'artisans qui savaient que cette pratique était désuète, les autres ne pouvaient pas savoir et tous, à force de répétition, acquéraient ce savoir-faire.

Mes tournées quotidiennes dans les ateliers m'avaient bien vite convaincu que, des « angles de corroyage », il y en avait dans tous les métiers.

Les maçons étaient particulièrement gâtés. Il y avait la pierre tout d'abord qui constituait un travail d'examen qu'aucun apprenti n'avait abordé pendant son temps d'entreprise. Lorsqu'on s'étonnait auprès des professionnels de l'importance donnée à la pierre taillée dans un ouvrage, ils ne vous répondaient jamais par rapport à la « vérité » du chantier mais toujours : -On nous a fait abandonner la limousinerie (mur bâti en pierre brute), on ne va pas abandonner la taille de pierre maintenant. Peu importait que ce travail ne soit plus d'actualité. Il avait été la base de leur formation, vingt ou trente ans auparavant et, en conséquence, devait la rester pour la reconnaissance de compétence professionnelle car il était bien connu que celui qui savait travailler la pierre n'avait pas de problème avec la mise en œuvre des parpaings en agglomérés. C'était d'une logique limpide : le conducteur d'autobus sait conduire une voiture, tout le monde doit donc commencer par apprendre la conduite d'autobus. Si vous les poussiez un peu dans leurs

¹⁰ Collège d'enseignement technique, descendants des centres d'apprentissage et prédécesseurs des lycées d'enseignement technique.

retranchements, ils vous trouvaient des exemples : murs de soutènement des routes environnantes bâtis en opus incertum, restauration d'édifices,, comme si ces travaux étaient le fait de gamins, sortis d'apprentissage depuis trois mois, en période du béton roi et des éléments d'agglomérés triomphants. Il y avait une dimension ésotérique dans le travail de ces matériaux et, les remettre en cause était porter atteinte à la profession : les élèves de CET le faisaient bien, pourquoi les apprentis ne l'auraient-ils pas fait ? Tout cela était dit avec toute la mauvaise foi du monde, car ceux qui tenaient ces propos ne pouvaient pas ignorer que l'élève de CET, abrité derrière les grands murs de son établissement de formation, se préparait à ce travail tout au long de l'année scolaire pendant que le jeune apprenti bâtissait en parpaings d'agglomérés quand il n'approvisionnait pas un peu trop. Pour ceux qui étaient dans les très grosses entreprises il a même fallu « ferrailer » pour qu'ils manipulent un peu plus de parpaings et un peu moins de coffrages. Par chance le coffrage métallique n'avait pas encore triomphé sur tous les chantiers et il restait encore suffisamment d'occasions de travail manuel individuel. Cet aspect quasi schizophrénique des professionnels (un comportement en entreprise, un autre en contrôle de compétence) m'agaçait prodigieusement. Même mon président, si ouvert sur tant de sujets, tenait parfois des propos proches des précédents. À sa décharge le type de travail dominant de son entreprise (monuments historiques) le prédisposait à cette approche mais il n'était pas sans savoir ce qui se faisait chez les autres. Je le soupçonnais de mépriser un peu les « va nus pieds » du béton qui étaient à des lieux et des

lieux de ses compagnons capables d'aller exploiter de la pierre qu'ils extrayaient selon des techniques centenaires (voire millénaires) en recherchant les strates ou le bloc serait accessible avec des coins de bois pour restaurer une église ou un château ou de refaire un scellement au plomb. Il était, lui, capable de citer les monuments de la région et vous dire où se trouvaient les carrières d'où avaient été extraits les moellons qui les composaient et, je ne parle pas de sa connaissance des structures non visibles des douves et autres surprises souterraines des vieux monuments. Malgré quelques réticences, ce fut lui qui m'aida à faire évoluer les épreuves pratiques des maçons vers plus de réalité en référence au quotidien. Il faut dire que les maçons étaient gâtés en vieilleries plus ou moins désuètes : la brique de parement constituait également un piège à l'examen. Moins gourmande en temps de formation (elle existe et n'a pas besoin d'être mise à dimension) que la pierre elle a souvent été cinglante pour de nombreux apprentis car c'est un matériau qui ne supporte pas l'à-peu-près. Que ce soit en pilier ou en matériau de remplissage d'un cintre de baie, cela donnait des horreurs qui se voyaient à vingt mètres. Pour moi, ces travaux étaient représentatifs d'une forme de sadisme de certains professeurs techniques qui pensaient se valoriser à travers l'épreuve proposée sans trop penser à la gifle que recevait celui qui faisait un ouvrage abracadabrant. À la même période, ce genre de travail pouvait être normal dans les régions où la brique de parement était encore utilisée mais il était aberrant chez nous. Chez les plombiers « l'angle de corroyage » des menuisiers avait son pendant avec le travail du plomb. Ce

dernier n'était plus du tout utilisé dans les entreprises dans son aspect canalisation ; mais on le retrouvait chaque année à l'examen. Son nom était à la base de la profession et chaque année qui passait les entreprises arrivaient de moins en moins à trouver l'outillage à fournir au candidat. Tous les fonds de tiroirs exploités il était courant que les fournisseurs soient en rupture... C'était plus bête que méchant car l'entraînement nécessaire au dégrossissage des formés n'était pas trop prohibitif en temps, contrairement aux exemples précédents. Enfin..., sous réserve qu'une commission de choix de sujet facétieuse n'ait pas laissé passer un sujet du 19ème siècle.

Les monteurs en chauffage central, du fait de la relative modernité de leur profession, n'étaient pas trop encombrés de fantaisies similaires bien que, rapidement, les éléments préfabriqués (coudes, rétreints...) devenaient le quotidien de l'entreprise et le « joujou » des apprentis en fabrication à l'unité au CFA.

On pouvait passer ainsi toutes les professions : dans chacune d'elles il y avait des savoir-faire dépassés ou des accumulations de difficultés pour la difficulté que Georges Boché dénommait des monstres pédagogiques. En conséquence, il était formellement interdit de réaliser de tels ouvrages au centre mais on les retrouvait le jour de l'examen. Je n'ai pas pris d'exemples chez les plâtriers, les carreleurs, les peintres, les serruriers et les électriciens mais on y retrouvait les mêmes errements en plus ou moins pire : -moulures tirées chez les plâtriers, ferronnerie à outrance et travail à la forge pour des serruriers (qui changèrent de nom par la suite pour devenir des métalliers, terme plus proche de leur travail quotidien),

abus de tracés « décoratifs » pour les peintres et les carreleurs. Le pire était peut-être atteint par les électriciens qui étaient du bâtiment et passaient une épreuve où l'électromécanique était la norme sous prétexte de : -qui peut le plus peut le moins. Cela constituait une imbécillité que je n'avais pas à l'époque la capacité de démontrer ni de remettre en cause.

Et l'on aurait voulu que les résultats au CAP de nos « malheureux apprentis » soient brillants. En 1970, ils se situèrent entre 10 et 20% (quelques points au-dessus des cours par correspondance et pour être parfaitement honnête il faut préciser que les calculs se faisaient par rapport aux présents alors que l'absentéisme était très important mais non comptabilisé.

Je comprenais un peu mieux les directives de G. Boché qui demandait des exercices issus de situations réelles sans se préoccuper par trop de l'examen. En revanche à l'intention du personnel de direction il ajoutait bien que leur travail devait prendre en compte l'évolution de ces sujets. Nous avions pour mission de convaincre les présidents de jury (des professionnels) de ces évolutions nécessaires. Il ajoutait : -Répétez et répétez encore que le choix du sujet, c'est l'affaire du président du jury et pas celle de l'inspecteur de l'enseignement technique dont la mission s'arrête à la réglementation et son respect. Cette dichotomie était rarement respectée et en fait c'était l'inspecteur qui pilotait les choix. Par ailleurs leurs origines professionnelles couvraient quasi exclusivement l'industrie métallurgique et mécanique. G. Boché avec quelques autres collègues faisaient partie des rares inspecteurs issus du Bâtiment ou de sa proximité

immédiate. La majorité d'entre eux s'appuyait sur des personnes clés, souvent de vieux profs expérimentés (je ne peux rien avoir contre les vieux, surtout à mon âge sous réserve qu'ils en aient conscience) qui souvent « moulinaient » des sujets représentatifs d'une profession qu'ils avaient quittée depuis vingt ou trente ans.

La conclusion était effectivement simple : sans faire le procès de personne, il fallait pousser à la réalité professionnelle dans ce qu'elle avait de représentatif d'exécutions quotidiennes par des ouvriers qualifiés (et non d'OHQ – les lois sur la formation professionnelle étaient là pour donner l'occasion d'améliorer savoir-faire et savoir).

Aujourd'hui je dispose des chiffres sur plusieurs années. Sans constituer une vérité ils ont le mérite de permettre des constats et de vérifier des tendances. Un constat : Il n'y a pas un fossé entre apprentis et élèves du CET. Dans un cas comme dans l'autre il est transparent que s'ils sont allés vers des métiers manuels, c'est peut-être parce cela leur plaisait mais à coup sûr parce que l'école n'était pas leur tasse de thé. Ils font jeu égal en épreuve de français (ou presque aussi mal les uns que les autres) ce qui, accessoirement, dit que les heures en temps plein n'ont pas changé la face du monde jusqu'en 1978. Par contre, entre 85 et 95, le score est meilleur pour les élèves du temps plein, comme si le LEP¹¹ touchait les dividendes d'un recrutement post classe de troisième par rapport au CET qui les recevait en fin de 5ème. Pour ce qui concerne le calcul il y a, quelle que soit la période, une nette avance

¹¹ Lycée d'enseignement professionnel

des résultats des élèves sur les apprentis. Malgré tout l'écart n'était pas monumental et disait que les deux années de prolongation de la scolarité n'avaient pas changé foncièrement le niveau des jeunes à l'entrée en formation. Tout semblait se passer comme s'il y avait une asymptote horizontale pour le niveau atteint avec le temps en abscisse¹²

À l'époque je ne disposais pas de ces informations mais le bon sens disait que si l'on voulait influencer sur les performances aux examens, il fallait rendre, aussi performant que possible, notre enseignement en assurant :

- tantôt sa complémentarité pour ce que l'entreprise ne pouvait pas apporter,

- tantôt augmenter la cohérence entre ce que nous faisons et l'entreprise en demandant à l'entreprise de réutiliser et améliorer les acquis du centre.

- influencer sur les examens à travers les présidents de jury pour que les épreuves ne ressemblent à des pratiques de musée.

Ce n'était pas dans le domaine de l'enseignement général que nous pouvions changer profondément les choses. Si, déjà, on limitait les déperditions pour tous avec de petites améliorations pour ceux qui n'avaient pas d'allergie

¹² Je ne voudrais pas laisser supposer que la notion d'asymptote horizontale présuppose que les jeunes, dont il est question ici, présenteraient une limite intellectuelle vers laquelle ils tendraient inéluctablement quel que soit le temps que l'on y consacre. En fait, tout se passe comme si ..., mais le problème n'est pas celui des jeunes c'est celui du « système éducatif » avec lequel ils sont entrés en réaction, depuis de nombreuses années pour la plupart. Cette réaction est telle que la logique éducative et ses attrait (positionnement, diplômes) sont sans effet sur eux. Ils savent, le plus souvent consciemment, qu'ils ne seront pas les élus de cette logique-là.

profonde, ce serait bien. Tout reposait donc sur le domaine technique : atelier, technologie et dessin.

Dans ce domaine, conformément aux directives qui leur avaient été données, nos professeurs proposaient systématiquement de la lecture de plans lorsqu'ils fournissaient un sujet d'examen. Deux années de suite leurs propositions furent écartées pour cause « d'infantilisme » (il leur avait été dit qu'une fois qu'on aurait fait une épreuve, ce serait toujours la même chose). C'est à cette époque que j'ai fait construire une maison et j'aurais pour mon compte personnel apprécié que les ouvriers et l'encadrement des entreprises maîtrisent un peu plus la lecture de plan (au RdC trois portes posées ouvraient à l'inverse du sens défini sur le plan et, au premier, pour des raisons de facilité on avait dévoyé les conduits de fumée et de ventilation pour qu'ils passent entre deux fermettes : bilan ils étaient au milieu de ce qui devait être un couloir de desserte lorsque le premier étage que j'avais prévu aménageable se terminerait ...). Les entreprises concernées durent bien évidemment refaire ces travaux (ce ne fut pas triste pour la dépose et repose des fermettes afin de faire passer les conduits où il était prévu qu'ils passent). Ce genre d'avanie était affaire courante dans les années 70, j'ai par ailleurs le souvenir d'une exposition de photos de l'Amicale pour l'Enseignement des Étrangers : on pouvait y voir un ouvrier occupé à coller une mosaïque 1x1 sur une surface qui manifestement correspondait à une ventilation basse en attente dans un panneau préfabriqué. C'était de la même eau que mes fermettes qu'il avait fallu recouper pour faire un chevêtre permettant le passage des conduits : le temps

gagné à la préfabrication avait dû être perdu dix fois par l'erreur de lecture du plan.

J'ai beaucoup « gémi » auprès de mon premier président, Maurice Geneste, sur ces présidents de jury (dont il faisait partie) qui n'appuyaient pas suffisamment les propositions de sujets de nos profs. Il me promit qu'aux prochaines rencontres de la profession avec ses interlocuteurs des administrations, il me mettrait en contact avec l'inspecteur principal de l'enseignement technique et que je n'aurai qu'à me débrouiller avec lui. Il y avait peu de professeurs de dessin d'origine Bâtiment, mais dans le camp de l'inspection la situation était identique sinon amplifiée. En 1970 il devait y avoir deux spécialistes du Bâtiment en France : celui qui était le patron du service pédagogique du CCCA (G. Boché) et un inspecteur principal (Marius Baudo). Par chance ce dernier était celui que monsieur Geneste me proposait de convaincre (logiquement le travail devait être à moitié fait s'il ne l'était pas complètement). Lors de notre rencontre je lui glissais, très vicieusement, que je comprenais les professeurs de dessin des CET qui s'opposaient à la lecture de plan, dans les commissions de choix de sujets des CAP, du fait des progressions déjà construites...

Je n'eus rien à ajouter et eus droit à un exposé sur la pertinence et l'intérêt fondamental de cette discipline.

L'année suivante (73) toutes les sections « Bâtiment » des CAP voyaient la généralisation d'une partie « Lecture de plan » dans l'épreuve de dessin (quelques années après l'Académie de Lille où G. Boché l'avait imposée et quelques années avant les plus rétives).

De là, presque tout part dans le bon sens : la pierre se fait rare voire exceptionnelle, le plomb disparaît et les sujets d'une façon générale deviennent de plus en plus représentatifs de l'activité quotidienne des professionnels. Seuls les électriciens continuent de se présenter à des contrôles qui ne contrôlent pas grand-chose au regard de leur activité, mais ils nous ont quitté. Nous ne disposions pas des locaux pour les accueillir : il nous avait fallu louer ceux du collège le plus proche et l'opportunité de rejoindre le centre de la chambre des métiers leur ayant été offerte ils ont bien évidemment accepté. C'est avec regret que je les vois partir car nous avons commencé de faire un travail de fond intéressant et je m'entendais très bien avec le moniteur que nous avons recruté. En plus, c'était le seul qui n'avait que subi mon influence puisqu'il n'avait pas eu droit au stage national du fait de l'absence des électriciens dans la structure du CCCA. Dans les années qui suivirent ils continuèrent d'être confrontés à des épreuves sans rapport avec leur quotidien et malgré la pugnacité de leur moniteur peu de choses changèrent dans leurs résultats.

Mais nous allons en reparler car nos chemins se croiseront à nouveau.

À partir de 73 nos apprentis commencent à faire jeu égal avec leurs homologues des collèges et l'affaire est entendue à partir de 74, tant en travaux pratiques, qu'en dessin industriel. À l'admission définitive, une petite distorsion persiste. Elle trouve une explication dans les performances en technologie qui resteront toujours en retrait tant que l'organisation de l'examen sous cette forme persistera, c'est-à-dire jusqu'en 87, 88. Le questionnement de technologie est souvent un questionnement de

catalogue : -reconnaître des types de châssis, -donner le contenu d'un produit, -décrire un fonctionnement (chalumeau, rotation d'un châssis à soufflet...). C'est une technologie du par cœur, pas ou peu orientée vers une réflexion sur les produits utilisés couramment. Dans ce type d'épreuve le « bachotage » est très aidant au regard des résultats et, impossible à mettre en œuvre, en ce qui concerne les apprentis. Petit à petit ces épreuves vont cependant évoluer et les résultats des apprentis aussi, se rapprochant et parfois dépassant ceux de leurs camarades de LEP ; Jusqu'en 1978, on ne peut pas arguer que les candidats aient profité d'une baisse de niveau des compétences techniques demandées. Les épreuves ont été débarrassées des techniques surannées, sont devenues plus proches du travail quotidien ; la liaison avec l'entreprise, à travers les travaux confiés à l'apprenti a fait le reste. En 1978, plus de 70% des présents, toutes professions confondues obtiennent leur « épreuve professionnelle ». Au moment de la correction personne ne se préoccupe du taux de réussite, il est ce qu'il est et l'ouvrage qui passe juste à la moyenne doit être « vendable » et, si le jury revient sur des cas limites, c'est toujours dans l'esprit du qualificatif précédent. À la sortie (admission définitive) il ne reste plus que 50% des candidats. Il y a beaucoup à dire sur cette distorsion mais je réserve cela pour plus tard. En compulsant mes chiffres d'archives je me rends compte que ma mémoire m'a joué un tour avec le souvenir que j'avais des menuisiers : toujours en deçà des résultats des autres professions. C'est effectivement vrai les dix dernières années (86-96) mais c'était faux sur cette période 70-78. En fait cela ne fait que confirmer la constatation

précédente : dès que des épreuves pratiques s'écartent, par trop, de la réalité professionnelle c'est l'effondrement chez les candidats de l'alternance. À l'époque, déjà, nous vivions ce métier comme en rupture avec ce qu'il avait été : -il y avait encore de la fabrication dans les ateliers mais elle commençait sérieusement à se raréfier face à la pose qui prenait le pas sur la fabrication. C'était l'époque où l'entreprise industrielle Gimm avait fait de son nom un nom propre à la façon de Frigidaire. On installait du gimm et les temps de fabrication à l'établi se faisaient rares. Malgré tout il y en avait encore et cela se voit dans les résultats des jeunes qui ne déparaient pas ceux de leurs camarades. Les choses n'iront pas en s'améliorant mais nous reverrons le problème spécifique des menuisiers à la fin des années 80 et au début des années 90.

2ème partie :

La crise de l'énergie a bouleversé le paysage socioprofessionnel.

L'adaptation aux « nouvelles donnees » doit se faire,

La fin des années 70 sera difficile pour le Bâtiment. La première crise de l'Énergie a frappé en 1972, la loi sur l'isolation thermique est intervenue à partir de 1974 en ouvrant la voie au chauffage électrique qui paraissait plus protégé des coups de sang de l'OPEP. Les temps deviennent durs.

Une période finit et une autre commence. L'apprentissage dans les grandes entreprises du gros œuvre est virtuellement terminé. Hier, lorsque j'avais un problème grave (jeune en situation précaire), je me permettais d'appeler directement le patron, maintenant mon interlocuteur est le plus souvent un directeur régional pour lequel je suis le cadet de ses soucis (lorsqu'il a besoin de main d'œuvre, il puise parmi les personnels sur le marché de l'emploi).

Ce que je viens de décrire sommairement est l'effet « première ligne » de la crise mais il se diffuse dans tout le tissu professionnel. Les PME sont atteintes les unes après les autres et ceci, de l'équipement jusqu'aux finitions : la crise est partout. De plus elle a des effets sur la structure des entreprises : l'émergence du tout électrique active la

chute des « petits géants » de l'équipement technique (chauffage et plomberie). Dans ce secteur, les doigts des deux mains étaient nécessaires pour compter les entreprises de plus de cent salariés (dont une de plus de quatre cents). En 1978 c'est fini, il n'y en a plus. Les plus solides ont résisté avec une cinquantaine de salariés. C'est un raz de marée qui nous atteint car les apprentis de ces professions représentaient à l'époque 50% de l'effectif total. Lorsque l'entreprise cesse toute activité, nous nous occupons du reclassement des jeunes. À certaines périodes je n'arrête pas de démarcher : c'est dur, très dur... pour tout le monde. Lorsque le secteur artisanal répond favorablement, la question du salaire est la première pierre d'achoppement ; tous les apprentis concernés étaient dans des entreprises qui appliquaient la convention collective départementale et il est rare que les artisans, qui acceptent de continuer la formation en apprentissage, acceptent les niveaux de salaire des apprentis de PME. Cela arrive parfois lorsque le contrat n'est plus qu'à quelques mois de son terme et que l'essai professionnel a été concluant. Pour la majorité c'est le retour au salaire minimum fixé par la loi. Rares, cependant, seront ceux qui reprendront leur liberté : l'obtention d'une qualification commence à faire son chemin.

On pourrait penser que l'établissement traverse lui-même une période extrêmement difficile. Elle se contentera d'être difficile car nous disposions (sans l'avoir calculé) d'une réserve de jeunes à former. En effet, lors de l'étude du projet (1967) le nombre d'apprentis « Bâtiment » était de l'ordre de quinze cents. Les professionnels de l'époque tranchèrent en décidant de créer deux centres, le second

recevant les apprentis du département voisin et la zone Sud de notre département. Lorsque la crise frappa nous n'eûmes qu'à augmenter le rayon de notre zone de recrutement pour combler nos chutes d'effectifs. Malgré tout, 1978 fut l'année de régulation du nombre des enseignants. Les emplois correspondants aux postes supprimés trouvèrent solution dans des transferts car il y avait encore de nombreux centres en création sur le territoire national.

La physionomie de la structure de formation changea. Avant la crise, toutes professions confondues, nous étions à peu près à 50-50 entre les métiers des métaux et les autres. Plus de la moitié des effectifs de monteurs va disparaître pendant que les plombiers vont légèrement se renforcer. Pourquoi ? Traditionnellement plus de 80% des artisans nous inscrivaient leurs apprentis en plomberie, non pas au regard de l'activité dominante mais à celle du matériau qu'ils travaillaient le plus : le cuivre. Dans les gros chantiers tels que ceux de l'université, des écoles, des établissements publics, les installations de chauffage sont en tube acier alors que dans les petits chantiers et l'individuel c'est le cuivre qui domine. En fait, la terminologie ne recouvre pas des réalités professionnelles. Qu'ils soient en PME ou en entreprise artisanale, les apprentis glissent de la plomberie au chauffage. Chez l'artisan ce va-et-vient n'est pas l'objet d'un dépaysement car le cuivre a envahi le chauffage pour des raisons de rapidité d'exécution, d'esthétique, de facilité de manipulation,... Au quotidien, y compris dans les grosses entreprises, les apprentis sont plus souvent affectés à des chantiers de cuivre où ils sont plus rapidement

opérationnels. De ce fait, le contenu des carnets de liaison avec l'entreprise (travaux confiés) nous amène souvent à réclamer des affectations sur des chantiers « acier ». C'est dire combien était grande la distance entre le réel et les perceptions quasi-affectives des métiers. Les motivations, à l'inscription d'un jeune en section chauffage, tenaient plus du « feeling » que de l'activité dominante de l'entreprise. Celui qui était « formé à l'acier » était réputé plus adaptable (on glisse plus facilement de l'acier au cuivre que l'inverse) et meilleur connaisseur de la technologie du chauffage considérée comme primant celle de la plomberie. Dans la réalité nous donnions un minimum de connaissances technologiques de chauffage aux plombiers sachant que c'était au moins 50% de leur activité et, réciproquement. C'était aussi irrationnel que la taille de pierre pour les maçons mais pas de même nature. Il ne s'agissait pas de techniques surannées mais d'interférences de domaines professionnels. Il aurait fallu refondre les contenus de formation (référentiels pour parler « sabir ») des deux activités. À l'époque nous faisons avec, et ce n'est que dans la deuxième moitié des années 80 que je compris qu'il y avait une grosse pierre sur le problème. En effet, à force de bassiner les professionnels locaux et régionaux j'obtins qu'une lettre soit faite à leurs structures nationales pour qu'elles pèsent dans le sens d'une refonte. Au niveau des départements et des régions on ne rencontre que deux structures professionnelles : -la chambre syndicale de la plomberie et du chauffage, -la section plomberie de la CAPEB¹³. Pour

¹³ Chambre artisanale des petites entreprises du Bâtiment

la CAPEB on retrouve la même organisation au niveau national et j'ignorais (ou j'avais évacué) que pour la FNB¹⁴ il y avait deux structures et un siège pour chacune : -Le syndicat de la plomberie couverture et celui du Génie Thermique. La réponse n'avait pas grand-chose à voir avec la formation mais il était clair qu'il était inutile d'insister (autre déclinaison des postulats d'Illich : « Quelle qu'institution qui soit se développe d'abord au profit des objectifs qui lui ont été assignés puis finit au service d'elle-même »). Et, là comme ailleurs, s'il n'y avait pas des certifications spécifiques aux axes professionnels concernés, ... Pourquoi ces axes ? Nous résolûmes le problème à notre façon : tous nos monteurs (sanitaires et/ou thermiques) préparaient tout d'abord le CAP de monteur en installations sanitaires et, après succès, selon leurs capacités préparaient soit un CAP de monteur en installations thermiques en un an, soit un BP Génie Climatique en deux ans. C'est une autre affaire qu'on reverra plus loin.

Pour couronner le tout, à partir de 1972, du fait de la mise en application de la loi sur l'apprentissage, le temps de formation passe de trois à deux ans. Dans le même temps les SEP¹⁵ deviennent CPA¹⁶. Il y a peu de changements pour ce qui se fait dans ces deux classes (surtout chez

¹⁴ Fédération Nationale du Bâtiment

¹⁵ Section d'Éducation Professionnelle (à statut scolaire dans le cadre de la scolarité obligatoire)

¹⁶ Classe préparatoire à l'apprentissage (changement de dénomination du précédent mais surtout généralisation)

nous), mais dans les faits c'est le début d'une révolution. Les SEP avaient des ouvertures discrétionnaires, parfois couplées à des cycles de 4ème et de 3ème pratique dans les collèges. Il n'en est pas de même des CPA qui sont ouvertes systématiquement en collège (qui commencent à rêver d'un premier cycle technique général avant l'entrée dans les LEP qui venaient d'être créés et dans lesquels s'ouvraient les premières sections en deux ans, préparant le BEP¹⁷ après une classe de troisième de premier cycle).

Relire le paragraphe précédent donne presque la migraine. Cette fois-ci ce n'est pas l'ombre d'Illich qui plane mais celle de Pierre Dac.

Bien entendu, à partir de 74, les résultats s'en ressentent accusant des différences de 15 à 30% (en pratique). À l'époque, nous nous sommes même étonné que l'amplitude ne soit pas plus grande. Les résultats définitifs sont eux, beaucoup plus cinglants, ce qui se conçoit bien puisque les formés en deux ans passent le cap de l'épreuve pratique avec des notes plus courtes, proches du minimum.

Les années qui suivent vont réguler tout cela : -d'une part le nombre de nos formés en trois ans (une année de CPA suivie de deux ans d'apprentissage) vont fondre du fait de la rétention¹⁸ d'effectifs par les collèges, -d'autre part les LEP vont créer de plus en plus de BEP en deux ans qui,

¹⁷ Le brevet d'enseignement professionnel

¹⁸ On nous disait que cela n'avait rien à voir avec une quelconque rétention puisqu'ils faisaient une classe préparatoire à l'apprentissage et non un enseignement professionnel déterminé. Dans les faits cela supprimait bien une année de formation.

petit à petit vont supplanter les CAP en trois ans¹⁹. À quelque chose près, on va appeler les choses différemment mais tout va revenir à la case départ avec deux ans au lieu de trois. Les flux de sortants du premier cycle varient peu (à cette époque) et il n'y aura pas de bouleversement dans l'orientation des jeunes, au profit de l'enseignement technique : les élèves qui iront en BEP sont globalement ceux qui précédemment auraient fait un CAP en trois ans. Après la classe de cinquième ils prolongeront alors leur scolarité jusqu'en classe de troisième et entreront ensuite en LEP. Hormis les sections à fort pouvoir d'attraction (mécanique, électricité, menuiserie...) qui vont être pourvues en élèves de troisième avec un niveau de BEPC, les autres se rempliront avec le public qu'elles recevaient deux ans auparavant sans notable augmentation du potentiel scolaire.

Quelque part cela nous évite de prendre une gifle au niveau des résultats car, si les temps de formation des élèves de LEP étaient restés calés sur trois ans, nos apprentis auraient eu beaucoup de peine à soutenir la comparaison au niveau des épreuves pratiques. Celles-ci vont petit à petit s'aligner sur des exigences compatibles avec les deux ans de formation. D'une certaine façon, cela accélérera le réel des épreuves qui intégreront des mises en œuvre d'éléments préfabriqués (coudes et raccords divers en lieu et place des réalisations manuelles pour le fer comme pour le cuivre, pierre prétaillée pour les maçons, ... etc).

¹⁹ Les candidats au BEP présenteront une double candidature BEP-CAP qui n'arrangera rien,

Ainsi vont s'achever nos années 70. Commencées dans l'euphorie et l'abondance, elles vont se terminer en berne mais malgré tout dans de bonnes conditions de travail et des prestations honorables.

Création du foyer d'accueil des apprentis

Si je faisais abstraction de l'ouverture du foyer en 1977, ce serait taire ce qui fut un moyen qui s'avérera de plus en plus complémentaire à la formation et à l'esprit du centre. Depuis 1972, nous étendions chaque année notre zone de recrutement. L'accueil des jeunes qui avaient besoin d'un hébergement se faisait au FJT²⁰ où nous louions les chambres qui nous étaient nécessaires. Notre objectif était de nous doter de moyens d'accueil intégrés au centre.

En 1977, ce fut chose faite et notre structure ouvrit ses portes au début du printemps ? C'était un ensemble agréable ouvrant sur la lumière. Nous y disposions d'un restaurant d'une centaine de couverts qui nécessitaient deux services mais cela ne posait pas de problème du fait de l'existence du foyer dit « bruyant ». C'était une grande salle équipée de tables, de jeux (babyfoot, billard, plus tard jeux vidéo) et bien sûr d'un bar (boissons non alcoolisées bien entendu). Diverses petites salles (non ouvertes à midi) occupaient les résidents qui, à des jeux manuels artistiques, qui à la cuisson de céramiques et une salle plus vaste faisant fonction de cinéclub. Au premier étage un hébergement en box, au second des chambres

²⁰ Foyer de jeunes travailleurs

individuelles pour les adultes (formation continue et autre).

À l'époque il n'y avait que nous, dans le département, qui offrions cette qualité d'accueil. Cette particularité nous la partagions avec la plupart des autres CFA Bâtiment. Malgré la dureté des temps, Georges Boché avait « ferrailé » avec le comité (CCCA-BTP²¹) pour que les crédits nécessaires à la création des structures mais aussi à leur fonctionnement soient maintenus. Pour mon compte personnel j'avais anticipé cette ouverture et fait des économies sur ce que m'accordait la chambre syndicale des Entrepreneurs sur ses fonds propres. C'est ainsi que dès l'ouverture les jeunes disposaient d'un très bel équipement (cinéclub, sonorisation,..). Il y a dix ans que je n'ai plus vu le bar mais, s'il a été entretenu, il ne doit pas avoir l'air ridicule (chaque table est en chêne massif – difficile de chahuter avec du matériel pareil). Au titre de l'anecdote nous avons acquis le bois à la fin de l'été 70 sous la recommandation de celui qui allait devenir notre futur président : -achetez du chêne pour les travaux pratiques car les prix vont flamber. Ils flambèrent tellement que notre chef de travaux (originaire du Nord mais bien reconverti à l'Auvergne) n'osera jamais les faire utiliser pour des exercices. Ce sont ces bois qui seront utilisés pour fabriquer les tables du foyer. Ils finiront malgré tout en exercices, mais quels exercices !

La sonorisation des salles fut l'œuvre d'un jeune salarié du conseil d'administration qui offrira deux week-ends pour

²¹ Comité central de coordination de l'apprentissage dans le Bâtiment et les Travaux Publics.

tirer la filerie et installer les baffles dans les plafonds suspendus (luxé suprême : nous pouvions dissocier le restaurant du bar). Jusqu'à l'ouverture du « foyer » nous disposions d'un réfectoire équipé pour recevoir et distribuer des repas chauds. Nous utilisions les services de traiteurs locaux et la qualité était à la hauteur du prix que nous pouvions y mettre.

Avec l'ouverture du restaurant nous devenions nos propres maîtres d'œuvre avec toutes les responsabilités que cela impliquait. Nous²² avons apporté beaucoup d'attention à la recherche d'un chef cuisinier. Partant du principe de « qui peut le plus peut le moins » nous avons cherché quelqu'un venant du secteur gastronomique. Le candidat retenu, nous lui fîmes passer un essai professionnel dans le restaurant de nos « cousins » du département voisin. L'objectif n'était pas de faire de la grande cuisine mais de préparer un « vulgaire » bœuf en daube pour deux cents personnes, accompagné d'une purée de pomme de terre qui en soit une. Bien nous en prit ; nous n'avons jamais été déçus dans les années qui suivirent.

Pour mon compte, je ne reconnus pas « mes jeunes » lors du premier repas. Ils étaient calmes, prenaient le temps de manger. Rien à voir avec le « boucan » de l'ancien réfectoire. Sur le coup, je pensais qu'ils étaient anesthésiés par la nouveauté et la qualité du cadre. Les jours passèrent et le phénomène persistait. En fait c'était l'acoustique de la pièce qui créait le calme : n'ayant plus besoin de crier pour être entendus, ils parlaient et, comme par ailleurs ce qui

²² Président de l'époque, secrétaire d'association et moi-même.

était dans les assiettes les intéressait, tout allait pour le mieux.

Après ce constat, soit à l'occasion d'un stage de formation continue, soit au titre d'un exercice, toutes nos salles s'habillèrent de faux plafonds. Cela ne résout pas tout mais, lorsqu'on a plus besoin de crier pour être entendu, il y a beaucoup de problèmes de discipline qui disparaissent. Avant on entrait dans le « réfectoire », ensuite on allait au restaurant que tout le monde appréciait (jeunes, enseignants, professionnels de passage à l'occasion des examens ou autres réunions..). Le lieu s'avéra de plus en plus nécessaire et en résonance avec le reste de l'institution.

Il avait été de la volonté de Georges Boché d'offrir aux jeunes un accueil qui leur signifie qu'ils étaient les bienvenus dans l'industrie du Bâtiment. Cette mission fut remplie mais alla, par la suite, bien au-delà de son objectif initial.

Inflexion politique – Naissance de la religion des taux.

De 78 à 84 : à la fois beaucoup et peu de changements.

Sur le plan pédagogique c'est l'aboutissement des stratégies précédemment décrites. Il y a encore quelques élèves de CPA : assez pour dire qu'il y en a, trop peu pour organiser un parcours de formation prenant en compte cette préformation.

Les résultats sont à peu près stables. Après avoir souffert du passage à deux ans de formation, ils se stabilisent légèrement au-dessous de 50% d'admis définitifs avec des admissions en pratique entre 70 et 80%.

Le taux d'activité après le CAP (nous avons commencé à le mesurer depuis 1978) s'effondre entre 1981 et 1984. En 84 il tombe à 40% et le taux de sans travail monte à 30%. Dans le même temps les apprentis sortant de formation devancent l'appel. Ils sont 30% au service militaire contre 15 à 18% dans les années qui précèdent.

Après cet effondrement passer le taux d'activité remonte à 70%. Il y aura ensuite une légère hausse continue avec un maximum de 76% au début des années 90 (12% au service militaire et 12% sans emploi).

Décembre 1983 : Saint Georges ²³ se retire dans ses terres orléanaises. Avec lui disparaît la notion de contrat non écrit mais tenu, et surtout une philosophie de la formation qui ne va pas tarder à être supplantée par les graphiques des taux de reçus au CAP. Je n'ai jamais été obsédé par les résultats. De ce point de vue, je me sentais parfaitement en phase avec le « chef ». Je n'étais, par contre, pas insensible car il s'agit bien d'un indice de fonctionnement de l'outil formation, surtout lorsque celle-ci n'a plus à se plaindre des sujets d'examen. De là, à faire en sorte, qu'ils soient conformes (voire meilleurs) aux attentes, il y a un précipice. Pour mon compte, lors des corrections, je me suis toujours interdit d'être présent.

En 1985, ce n'est pas encore une religion mais le dogme s'affirme (il y a longtemps que la taxe d'apprentissage ne suffit plus et que sans les subventions de l'État, bientôt de la Région, nous aurions mis la clé sous la porte). Il faut justifier par le taux de réussite le bon placement qu'a fait la collectivité et le plus facile à mesurer c'est le taux de réussite, alors !...

Alors les financiers ont pris le pouvoir et les pédagogues rendent compte. Rendre compte ne m'a jamais traumatisé, sous réserve que l'on sache de quoi on parle. Le taux de fidélité à la profession (ou l'emploi) m'a toujours paru être un indicateur fiable sur le bon usage de l'argent que nous avons reçu. Par contre, le taux de réussite à un examen dont les « mesureurs » sont à la fois juges et jugés ne m'a jamais satisfait. Si l'on veut un audit d'une institution, ce n'est pas à elle de le faire. Lorsque la formation continue a

²³ Georges Boché : Saint Georges parce que « l'évangile selon St Georges »

initié les bilans de compétence, j'ai « rôlé » parce que nous ne pouvions pas en faire²⁴. J'ai encore plus « rôlé » lorsque l'AFPA²⁵ a été habilitée (outil de l'État elle ne pouvait qu'être neutre). Eh oui ! C'était comme le ministère du commerce en Russie Soviétique : tout baignait ! ... la preuve ! J'ai moins « rôlé » lorsque nous avons eu, quelques années plus tard, un accord de partenariat. Je ne vous fais pas de croquis, chacun sait que la chair est faible. Je m'éloigne, je m'éloigne... Revenons aux taux de réussite. Jusqu'en 1996 (date de mon départ), ils n'ont pas arrêté de s'améliorer (mon petit doigt m'a dit que cela avait continué après). Quelques efforts supplémentaires et l'on pourra peut-être rééditer l'école des fans du célèbre Jacques Martin.

En me lisant, vous devez penser : il est mesquin ce personnage, l'admission ne dépend pas d'une personne mais d'un collectif²⁶. Vous pouvez ajouter c'est une déduction pas une certitude.

Je me contenterai de citer une anecdote. Au début des années 80 on nous avait demandé un sujet pour les électriciens que nous avions, à nouveau, depuis 1979. Mon professionnel me dit : J'ai bien envie de bâtir un sujet vraiment bâtiment, ce que je l'encourageais à faire.

²⁴ En fin de compte c'était normal car nous nous serions trouvés dispensateur de formation et détecteur de besoin.

²⁵ Association pour la formation professionnelle des adultes

²⁶ Collectif composé de : -des personnels de LEP qui ont des comptes à rendre, comme nous, à leur patron l'État, des professionnels qui sont financés au titre des primes aux entreprises formatrices ..

Lorsqu'il me montra la maquette de l'épreuve je lui fis remarquer qu'il n'y avait effectivement pas grand-chose des difficultés habituelles et que tout me paraissait peut-être un peu trop bâtimement pour être accepté. J'ajoutais : -ils vont encore se payer notre tête. Rira bien qui rira le dernier, me fut-il répondu. Dans le même temps, il fit sauter le couvercle de l'énorme boîte de dérivation qui occupait le centre de la maquette : -Cela devrait occuper un moment les spécialistes des automatismes. La maquette fut retenue. Le jour de l'épreuve, à une heure de la fin de l'épreuve pratique le téléphone sonnait dans tous les centres : - Comment cela se passe-t-il chez vous ? Ici c'est une catastrophe le nombre de maquettes qui fonctionnent est dérisoire. Chez nous et dans les autres centres d'apprentis de la Région, c'était normal (conforme aux capacités des apprentis). Que croyez-vous qu'il se passa ? Le taux de réussite fut catastrophique ? Que nenni ! Le barème de notation fut revu et l'on chercha des points sur la moindre difficulté notable. Bilan : nous eûmes des garçons qui obtinrent le CAP alors que trois jours avant nous aurions parié les yeux fermés sur leur échec.

Cela n'a pas empêché le monde de tourner et je ne pense pas que, CAP ou pas, les garçons concernés n'en furent ni « sur valorisés », ni dévalorisés. Il n'en va pas de même lorsque année après année cela se reproduit. J'ai cru (ou j'ai voulu) lire cette affirmation ou cette identité de vue dès le préambule de « Vers une France sans artisans » de Bernard Glatigny ainsi que pages 91 et 92 de son livre.

Aparté sur une profession en déshérence.

L'organisation de mon essai dans le temps voudrait que j'attende les années 94/95 pour aborder le thème des menuisiers, chers à l'auteur « d'une France sans artisans », puisque c'est à cette période que j'ai essayé de résoudre le problème de leur formation. Déjà en 78/84 la réforme des référentiels professionnels était déjà nécessaire, seuls les hommes pour la faire manquaient mais déjà le déclin qui sera croissant débutait.

Le respect de l'ordre temporel n'apporterait rien et dissoudrait le problème très spécifique de ce métier dans une période riche en faits saillants. J'opte donc pour le mentionner dès maintenant.

À l'occasion d'une « X^{ème} » conversation sur le problème de déconnexion presque totale qui existait entre le métier et la formation de menuisier que nous donnions, une opportunité se fit jour dans les années 93/94. Ce jour-là le secrétaire d'association, qui se trouvait être également le secrétaire de la chambre syndicale des entreprises du Bâtiment, me confia qu'il avait peut-être, parmi ses adhérents, un entrepreneur suffisamment dynamique pour porter un projet de rénovation. Il m'assura qu'il lui en ferait part. Jacky Chassagnol était un professionnel très au fait des problèmes de mise en œuvre dans le neuf. Bien

qu'il s'agisse de bois le courant passa très vite et nous convînmes de la nécessité d'une réflexion au moins régionale. L'organisation se fit sous l'égide de la chambre syndicale (peut-être avais-je conservé à ma charge l'invitation des artisans pour des raisons diplomatiques ..., mais là n'est pas l'important). Dès la première réunion, tous les départements étaient représentés tant dans leurs composantes entrepreneurs qu'artisans, ce qui était bien l'indice du malaise vécu sur le terrain par ces professionnels. Jacky Chassagnol fut d'une remarquable efficacité et prit spontanément la position d'animateur de la réunion. Cela m'arrangeait bien car pour une fois les professionnels ne se faisaient pas « bassiner » par un spécialiste de la formation mais par l'un des leurs. Nous, les permanents, notions et propositions les formulations qui venaient tout droit des réalités de chantier. Après chaque réunion, nous envoyions le compte rendu qu'ils adoptaient à la réunion suivante. Nous étions parvenus à définir trois axes professionnels avec leurs contenus en termes de savoir-faire et de savoir (technologique voir scientifique adapté aux besoins). Il s'agissait :

- Menuisier poseur,
- Menuisier d'agencement,
- Menuisier traditionnel du Bâtiment.

Contrairement à ce qu'on peut supputer à la vue de cette liste le menuisier poseur n'était pas un sous-menuisier. J'oserais même affirmer que ces contenus de formation théorique étaient des plus musclés : -Acoustique, - Isolation, -calculs de la limite de charge d'une nacelle.

Sur un plan pratique, ils avaient tous une initiation aux machines-outils d'atelier et surtout au matériel électro-

portatif qui est de plus en plus sophistiqué et commun à tous.

Bien entendu, la sécurité²⁷ tenait une place essentielle. Nous avons même envisagé que la formation des ouvriers poseurs ne concernerait que les jeunes de plus de dix-huit ans (si un jeune de moins de dix-huit ans était par contre intéressé, il pourrait commencer sa formation par la menuiserie d'agencement, sous réserve que l'activité de l'entreprise le permette). Il y avait aussi la possibilité de faire de l'agencement, le tronc commun aux deux autres axes. Sur ce plan-là, notre « religion » n'était pas encore faite lorsque tout tomba à l'eau. Tout se termina un beau jour de printemps où j'ai cru manger mon chapeau. Jacky Chassagnol n'avait pas pu venir et moi-même ai dû m'absenter un moment. Lorsque je repris contact, un traditionaliste (façon imam de la profession) avait profité des absences pour reprendre le pouvoir et rallier l'artisanat à ses vues : « Se hâter de ne rien faire ».

Aujourd'hui encore, je ne pense pas que cette profession est enfin abordée son « aggiornamento ». C'est cependant plus qu'urgent. Elle pourrait s'appuyer sur une analyse

²⁷ Écrivant le terme, je me suis dit que je devais faire attention à ce que j'affirmais (je suis rangé des « voitures » depuis dix ans). Je suis donc allé sur Internet vérifier l'évolution des textes. Une partie est encore au dix-neuvième siècle (organes ... tels que : courroies, câbles, chaînes, bielles ...) avec peu de nouveautés. Pauvre inspecteur du travail à qui on laisse le soin d'interpréter ou de se faire des inimitiés sur des points de détails qui feront dire à l'entreprise : J'en veux plus, j'en veux plus ou ...terminé il ne touchera plus le parc machines, je le mets à la pose. Cette parenthèse pour dire que nous avons intégré cette dimension en formant les jeunes à l'outillage électroportatif du poseur. Outillage qui, à l'usage (bien que non synonyme de travail aux machines), peut se révéler plus mordant que n'importe quelle toupie, et sur lequel il est impératif d'avoir inculqué des automatismes avant de lâcher le stagiaire en autonomie.

approfondie de la structure des entreprises et des pratiques réelles, redonnant vie à des formations moribondes qui proposeraient, alors, des débouchés à des jeunes à qui on pourrait expliquer clairement la situation : une formation professionnelle de base qui n'enferme pas mais au contraire permet d'aller vers l'axe qui attire. Ces activités avec des formations conçues communicantes permettraient le retour car l'activité de pose qui peut plaire entre vingt et quarante ans doit peser par la suite... Avec le recul je me laisse à rêver que le poseur pourrait englober la couverture « mécanique ».

3ème partie

Une OPA qui finit bien,

En ayant terminé avec ma parenthèse « menuisière » je reviens à ma période 78/84 et à un des faits marquants de celle-ci : le retour des électriciens. Page 50 les électriciens nous quittent pour un cadre plus structuré que ce que nous offrions. À partir de l'année 77, je suis de plus en plus convaincu qu'ils doivent revenir. Ma première motivation est très égoïste : nous sommes en perte d'effectifs, il faut en retrouver. Je suis un peu plus fière de la deuxième : les métiers des fluides (plombiers et chauffagistes) intègrent de plus en plus de compétences « électriques » : j'ai besoin d'une infrastructure de formation d'électriciens (salle de manipulation, câblage...). Nous venons d'inaugurer notre foyer et son restaurant : des surfaces sont disponibles, en particulier l'ancien réfectoire. Ma religion est faite, il faut ramener les électriciens qui sont au centre interprofessionnel de la chambre des métiers. Je me débarrasse de mes derniers scrupules en me disant qu'ils sont à l'étroit (ce n'est pas la crise dans l'alimentation) et qu'ils seraient très bien avec leurs « cousins » du Bâtiment. Toutes les occasions sont bonnes et à chaque rencontre

avec les professionnels j'essaie de faire passer le message. Jouant carte sur table j'avais annoncé à mon homologue et ami Jean Marie Bacc l'intention que j'avais de lancer une OPA. Réponse : -tu peux t'agiter, ils ne partiront pas et s'il advenait qu'ils partent je ne te tirerai pas la gueule. Côté des entreprises de la FNEE je n'avais pas fait mention de mes souhaits (partagés bien entendus avec le président et le secrétaire d'association) qu'ils étaient déjà en train de préparer les valises et faisaient savoir à leurs collègues artisans de la FNAE tout le bien qu'ils pensaient de l'opération. L'approche était difficile car la section départementale était tenue par un personnage hors norme, autocrate sur les bords, affable quand on appartenait à son cénacle (où je fus accueilli quelques années plus tard) qui trancha en disant : -la formation ça ne va pas et je ne vois pas comment le passage au Bâtiment pourrait changer les choses mais si Chabrilat et Darnet (le premier prit quelques années plus tard la présidence et Darnet devint un ami proche qui, comme tant d'autres, partit trop tôt) sont d'accord, je suivrai. J'entrepris donc le siège. Je rencontrais Henri Chabrilat mais il était difficile de lui mettre la main dessus, occupé comme il l'était (il venait de faire éditer un digest de la norme C1500 qui était en train d'être plus utilisé que la norme elle-même et par tout type d'entreprise, il avait spécialisé la sienne dans les réponses pointues en automatismes et bientôt en hybrides « informatique/automatisme »). Roger Darnet était plus accessible et, surtout moins « sarcastique ». C'est lui que nous emmenâmes à Chateauroux, visiter une structure que Georges Boché m'avait recommandée sur le plan de l'exemplarité. Il revint enthousiaste. Le seul point de

réticence qui restait était constitué par la sélection des apprentis à l'entrée en apprentissage : on continuera à se traîner avec des résultats de 10 à 15% au CAP avec des jeunes qui ne savent pas compter, disait-il. Ce en quoi il n'avait pas tort car le CAP d'électrotechnicien que passait alors les jeunes du Bâtiment n'avait rien à voir dans son domaine théorique avec ce que l'on demandait aux autres professions (bien que le programme général soit le même). Il voulait que le centre établisse une sélection à l'entrée. Je lui assurai que cela ne me posait pas d'état d'âme. Il aurait aimé qu'on l'écrive dans le contrat de transfert et, évidemment, il m'était difficile d'écrire quelque chose qui était contraire à la loi. Le faire, là ou ailleurs il y avait des précédents, mais l'écrire... Nous convînmes que ce serait une affaire de parole. Henri Chabrilat entérina et nous pûmes présenter l'affaire au président Parpinelli.

Le plus dur restait à faire car je n'avais pas encore l'ombre d'un financement. Au CCCA le retour des électriciens était envisagé pour septembre 1979. Une fois décidé mes professionnels voulaient tout, et tout de suite. J'avais bien conscience que l'accord intervenu sur le fil du rasoir fin mai, début juin pouvait être remis en cause à la première maladresse. Je décidais de faire comme si... D'une situation officieuse, le transfert pris un caractère officiel début juillet où la chambre de métiers nous proposa une réunion les 16 ou 17 du mois²⁸. Il se trouvait que ce jour-là j'étais le seul disponible. Je me retrouvais donc avec les

²⁸ J'avais l'habitude de partir en congés la veille du 14 juillet. Mais ce n'était pas le moment de faire la fine bouche.

professionnels de la FNAE et le président PAQUET²⁹. Sans jeu de mots, l'atmosphère était un peu électrique, le président d'habitude affable était tendu. Nous entrons rapidement dans le vif du sujet et j'entends :

-Si les électriciens doivent partir, cela doit donner de la place à l'alimentation, c'est donc dès le mois de septembre !

J'argumentais que je pouvais envisager le rapatriement pour Noël mais que matériellement, étant donné la date, je ne pouvais rien faire pour septembre.

-D'accord pour Noël mais j'ai besoin de la place pour les professions de l'alimentation, c'est donc tous les électriciens ou personne.

Dans ma tête le processeur est soumis à rude épreuve (gestion séparée – utilisation des structures communes – collecte de taxe d'apprentissage - ...) et j'entends une voix qui doit être la mienne :

-Banco !

Curieusement j'ai le sentiment d'avoir marqué un point car le président Paquet devait s'attendre à ce que je fasse « arrière toute ». Il ajoute :

-Vous les prenez en charge à partir de septembre, nous établirons un avenant d'accord entre nous.

Je réponds par l'affirmative et nous nous séparons.

Dehors une chaleur de juillet sans un brin d'air. Je sens encore l'odeur de l'asphalte et cette sourde angoisse qui monte, qui monte : tu as peut-être poussé le bouchon un peu loin, personne n'est au courant, tu as pris des

²⁹ Jean PAQUET qui ne tardera pas à devenir le président de l'APCM (Assemblée permanente des chambres de métiers)

engagements sur des financements qui ne sont pas de ton ressort. La joie d'avoir gagné est balayée par la prise de conscience des handicaps à relever. Dans toute autre structure, j'étais bon pour me faire tailler un short en guise de costume trois pièces. Au CCCA, à l'époque, c'était jouable sous réserve de jouer serré. Je n'en informais pas Georges Boché de peur que, pour me sauver, il casse la baraque. Avant de prendre, comme tant d'autres, la direction de la grande bleue, que j'abomine, je passai quelques coups de fils à des permanents amis au CCCA. Aucun ne me félicita mais aucun ne m'enfonça, l'un d'eux ajoutera même : on essaiera de décaler les crédits prévus pour juin 79 sur la fin d'année 78, mais n'attendez rien avant les tous derniers jours de décembre. Vous pouvez difficilement imaginer l'air frais qui passa. Rien que pour des moments comme cela, même si je suis parti grognon en 1996, je ne peux pas renier ces années où je n'ai jamais trouvé le temps de m'ennuyer. Une fois de plus j'avais laissé mon intuition (d'autres vous diront son impulsivité) prendre la décision avant que j'aie eu le temps de faire une analyse rationnelle de la situation. Je commençais à moins le regretter et j'étais déjà prêt à la « manœuvre » par temps fort. Cette année-là, je devais être sur le pont dès le 20 août commençant à m'investir dans l'organisation du premier trimestre et planifiant les appels d'offre pour l'équipement des salles avec, bien sûr, la logistique parisienne. Par écrit je ne faisais jamais mention des électromécaniciens, ni des radioélectriciens, pas plus que des câbleurs. Les deux dernières catégories, avec des effectifs squelettiques, ne posaient pas de problème majeur. Il n'en était pas de même des électromécaniciens

qui ne pouvaient pas être cachés dans un placard. Les deux moniteurs apprirent la bonne ou mauvaise nouvelle dès fin août. D'entrée je les prévins que tous les cours déjà préparés avaient pour vocation la poubelle, que dorénavant nous rebâtirions tout, ensemble, après des réunions hebdomadaires. Afin qu'ils n'aient pas le sentiment de « ramer » tout seul, je pris la conception des cours d'électrotechnique à ma charge (ils les réutilisaient tels quels avec leurs propres apprentis). Nous avons été beaucoup aidés par le moniteur de Châteauroux qui nous avait ouvert ses armoires. Je pense qu'objectivement nous avons dû puiser à 60/ 70% dans ses procédures. De septembre à fin décembre les nuits furent courtes pour tout le monde. Le moniteur que nous avions engagé en 1970 et qui avait suivi ses apprentis au centre de la chambre des métiers se jeta dans le défi avec pugnacité. Pugnacité que je lui connaissais mais pas à ce point. Il voulut être de tout : le choix des équipements, l'organisation des tables de mesure et surtout l'atelier de câblage dont il fit les plans et pour lequel il bassina son collègue métallier jusqu'à ce que ce dernier lui réalise un meuble type qu'il reproduisit ensuite à douze exemplaires avec ses jeunes. Nous étions tantôt élève, tantôt professeur : Je possédais les connaissances d'électricité théorique qu'il n'avait pas et lui l'expérience des machines que je n'avais que fait tourner sur le papier. Il m'avait raconté une histoire de moteur shunt qui entraînait une concasseuse dans une centrale à bitume. À l'occasion d'un dépannage, alors qu'il était jeune ouvrier, il n'avait eu la vie sauve que grâce à la présence d'esprit de son patron qui, au bruit émis par le moteur, l'avait plaqué contre le sol juste avant que le moteur

n'explose sous l'effet de l'auto-induction. Les moteurs shunts que nous manipulions n'avaient rien à voir avec le monstre qu'il m'avait décrit mais leurs vingt ou trente kilos m'impressionnaient quand même. Du coup, je n'ai jamais été aussi attentif au câblage des stagiaires que sur ce poste de mesures. Pendant les séances de concertation préalables nous échangeons nos compétences, de temps à autre un coup de gueule.

La formation se passait alors dans les locaux du CFA interprofessionnel de la chambre des métiers et mon ami Bacc, conforme à ses engagements me faisait, malgré tout, bonne figure.

Sur la fin du dernier trimestre civil, on m'annonce une communication de la chambre des métiers que je prends. C'est Jean Paquet :

-D'après Jean Marie Bacc tout se passe bien. Il y a cependant un petit problème ...

Un ange passe.

-Les professionnels autres que Bâtiment m'ont fait part de leur souhait de rester à l'interpro.

Cette fois-ci, c'est une cohorte d'indiens que j'aurais bien accompagnée dans une danse du scalp effrénée autour de ma table de réunion.

Tout était résolu : l'équipement qui se mettait en place grâce à l'activisme de mes amis « troicéateus » qui avaient encore gagné deux mois sur les délais les plus optimistes donnés en juillet.

En janvier, tout le monde déménage à l'exception d'un professionnel qui a opté pour poursuivre son activité auprès des électromécaniciens et des câbleurs. Comme

nous avons déjà derrière nous quatre mois de rodage, l'activité ne change pas de rythme.

L'année se terminera avec un léger mieux au niveau des résultats, mais rien d'exceptionnel. Dès le mois d'avril j'étais en mesure de tenir ma promesse et de recevoir, personnellement, tout candidat à un contrat d'apprentissage en électricité. Les résultats étaient communiqués tant à l'intéressé(e) qu'à l'entreprise susceptible de signer le contrat. De leur côté les organisations professionnelles (FNAE et FNEE) avaient fait savoir à leurs adhérents qu'ils ne devaient pas accepter de jeunes en apprentissage qui n'aient pas satisfaits aux tests du centre. L'objectif n'était pas d'établir un barrage mais d'autoriser des signatures de contrats à des jeunes qui, au départ, possédaient un minimum de capacités pour faire face aux compétences théoriques du métier : - maîtriser les quatre opérations et leur sens, -ne pas être perdu avec des nombres relatifs, -gérer des expressions algébriques simples. En termes scolaires, on pouvait dire qu'il s'agissait des acquis d'un élève moyen en janvier/février d'une classe de quatrième. En fait, j'ai eu souvent à interpréter en « interviewant » le jeune sur son raisonnement et ce qu'il avait compris de la situation.

Parallèlement je recommence le siège du rectorat pour que nous participions aux choix de sujets des CAP. Comme j'ai la double casquette direction-enseignant je demande à y être convoqué personnellement. La réunion se terminera par un micro scandale : je quitte la salle en disant que je ne cautionne pas la décision de choix car tout est ficelé par avance. Comme j'ai un sens aigu de la diplomatie, je

doublerai par un courrier où je parlerai de terrorisme intellectuel. Pourquoi ?

Cette commission était dominée par un professeur d'électrotechnique de l'Éducation Nationale, certes très (voire plus) compétent mais d'une rigidité à nulle autre pareille. Comme les autres participants craignaient ses sarcasmes et autres lazzis, ses propositions fonctionnaient comme des ukases. Pour bien comprendre la complexité de la situation tous les élèves de LEP en section électricité avaient une première année commune et au bout de celle-ci les meilleurs passaient en deuxième année électromécanique et les plus faibles en électricité Bâtiment. Il ne fallait pas s'étonner que les sujets soient des sous-produits de l'électromécanique. Pour renforcer le tout le conseiller de l'enseignement technique président du jury était un ingénieur électromécanicien (ou assimilé) et venait de la grande maison où l'on fabriquait ... des pneus. Pour dénouer l'affaire l'inspecteur principal me convia à une réunion de réflexion où je me retrouvais seul face à trois inspecteurs de l'Enseignement Technique : - l'inspecteur principal, le chargé de l'enseignement scientifique et celui qui était responsable des épreuves pratiques. J'avais le sentiment de soutenir un mémoire. Je commençais par justifier mon départ de la commission et attaquais bravement sur tout ce qui me donnait de l'urticaire :

-tout d'abord l'horreur absolue : la mesure au double wattmètre où le formé est transformé en singe savant qui fait sans savoir ce qu'il fait. La seule chose qu'il sait (parce qu'on le lui a dit) est qu'il obtient ainsi la puissance active du circuit mesuré

-le démarrage d'un moteur shunt qu'ils pratiquent quelques fois avant l'examen et parfois le jour de l'examen et se hâtent de ranger au magasin de l'oubli,

-la mise en charge d'une dynamo que je ne récusais pas au titre de la formation mais à celui du contrôle,

-..

Par contre :

-rien sur la mesure de terre qui était leur quotidien (enfin celui du responsable du chantier),

-rien sur les contrôles du seuil de déclenchement des différentiels,

-rien sur les mesures d'énergie active au compteur d'énergie d'EDF et le passage à la puissance installée [(qui est le seul matériel dont ils disposent (... disposaient à cette époque)] en dépannage chez un client,

-rien sur l'affichage digital qui devenait la règle et toutes les mesures en analogique (il est vrai que trente ans auparavant lorsque les élèves sortaient du primaire avec un calcul mental à peu près installé, ce n'était pas un problème)

-rien sur le niveau d'isolement d'un moteur,

-..

Sur le coup chacun resta sur ses positions mais très rapidement de petites choses changèrent : -l'acte de décès de la mesure au double wattmètre fut signé dès l'année suivante. Le départ à la retraite de « l'électronicéros » accéléra encore les choses.

Dans la foulée celui avec lequel je m'étais le plus heurté devint le responsable du suivi de l'apprentissage (patron

du SAIA³⁰) et à ce titre inspecta le centre. Tant qu'il y était, il en profita pour inspecter le prof d'électrotechnique de la section électricité. Plus de vingt ans ont passé j'ai toujours le film (sans support matériel) de la séance de mesure. À partir de là une estime réciproque s'est installée. Je venais de faire vraiment connaissance avec celui que je placerais au niveau de Georges Boché. Je voulais bien l'accepter à son tour comme chef de meute.

Tous les acteurs de la phase suivante sont alors en place.

Je ne peux en finir avec 78/84 sans faire mention d'une expérience de formation (qui justifierait à elle seule un mémoire de travail, de drôlerie, de chaleur humaine...) : la formation des Syriens. Que venaient faire les rois mages dans cette affaire. Une multinationale du Bâtiment venait de décrocher les chantiers de réfection des centres de formation d'Alep et de Damas. Dans l'appel d'offre de la Banque Mondiale, une clause spécifiait que le constructeur s'engageait à former pédagogiquement un contingent de formateurs en activité dans ces centres. Pour remplir cette obligation les responsables se retournèrent vers les organismes de formation au niveau national : l'AFPA, l'Éducation Nationale, le CCCA... et ce fut ce dernier qui obtint le marché. Nos finances ayant bien besoin d'air je me portais volontaire pour l'exercice. C'est ainsi qu'un matin de septembre nous sommes allés attendre nos Syriens à la gare. Nous y trouvâmes douze Syriens accompagnés de leur traducteur. Une affaire haute en couleurs commence dont le développement n'a pas sa place ici. Une seule personne désagréable, le commissaire

³⁰ Service académique de l'inspection de l'apprentissage.

politique secrétaire du parti BAAS³¹ dont notre chef de travaux aimait à dire : -Il scie rien !

Or le repas amical, de fin de stage avec nos amis syriens, 1984 se termine dans le calme (et l'équilibre financier). Nos électriciens sont maintenant bien intégrés, leurs résultats ont bénéficié à la fois des tests en début de formation et de l'amélioration de la qualité des sujets. Entre temps une sous présidence a été institutionnalisée pour le Bâtiment, c'est Roger Darnet nommé conseiller de l'Enseignement Technique qui va l'assurer. Nous aurons un apprenti un peu particulier : son fils qui pense qu'il y a peut-être mieux à faire dans le professionnel que dans l'administration (lorsqu'il nous rejoint il est titulaire d' un bac d'économie et fait son apprentissage dans une autre entreprise que celle de papa). Très rapidement, par la suite, il deviendra un chef d'entreprise sur lequel on pourra compter pour des formations en BP³² son entreprise étant spécialisée sur le high-tech.

Georges Boché est parti, Jean Delille vient de prendre ses fonctions : « la guerre des chefs n'aura pas lieu » mais une certaine forme de continuité va perdurer quelque temps, au moins localement.

31

32 Brevet professionnel

Recherche d'axes d'excellence – Objectif : améliorer l'image de marque, tout en répondant aux besoins des entreprises

Tout a commencé un week-end de 84 ou de 85. J'étais en train de repeindre les garde-corps de mon balcon. Le pinceau glissait tout seul sur un métal préalablement décapé. Mon esprit vadrouillait sans trop se préoccuper du pinceau. Une image s'imposa : j'avais vieilli. J'avais vieilli professionnellement. Je ne connaissais pas encore le principe de Paul³³ qu'un ami me définira quelques années plus tard mais c'est à lui que je pensais en constatant que quelques années auparavant j'avais éventuellement à vendre un petit plus au regard de monsieur Lambda, et ce petit plus était devenu Epsilon. Je crois bien que j'en arrêtai de pousser mon pinceau.

³³ Le principe complémentaire à celui de Peter (ou de Pierre)

Principe de Peter : Un cadre est promu ... Il donne satisfaction ... il est à nouveau promu ... il donne encore satisfaction jusqu'au moment où il est dépassé par les événements. On dit alors qu'il a été promu jusqu'à son niveau d'incompétence.

Principe de Paul : La personne reste dans son poste. Vient un jour où elle devient incompétente, rattrapée par l'évolution de son environnement.

Les années ont passé et ce micro-événement est resté fixé dans ma mémoire, c'est peut-être bien lui qui m'a « boosté ».

En novembre 1982, monsieur Pourchon, Président du Conseil Régional d'Auvergne à l'époque, avait entrepris une prise de contact avec les Centres de Formation d'Apprentis. À cette occasion il nous fut demandé de préciser les projets que nous envisagions. Parmi ceux-ci, je présentai le souhait que nous avions d'aller vers une profession de plombier -chauffagiste intégrant la dimension électricité et, à l'inverse, une profession d'électricien incluant la dimension « thermique et fluides ». Il nous fut alors indiqué que les projets de cette nature seraient aidés.

Dans la logique de l'arrivée des électriciens nous avons créé une cellule « Économies d'énergie » avec le partenariat d'EDF. Prémonition ou hasard, nos effectifs n'allaient pas tarder de recommencer à fondre et cette cellule allait constituer le socle de tout un redéploiement. Dans la conception et la formation du personnel (électriciens et chauffagistes) nous avons bénéficié de la logistique d'EDF mais l'esprit de sa réalisation était le fait de notre moniteur d'atelier électricité (mon partenaire d'engueulade). Nous y disposions de : -quatre pompes à chaleur en relève de chaudière (dont deux couplées en cascade pour simuler une grosse installation), -une chaudière fioul munie de son brûleur et trois autres câblées avec des brûleurs simulés par des voyants, -deux petites chaudières dites biénergie en série avec une chaudière murale à gaz. C'était toujours le même professionnel électricien qui était de ces opérations. La réalisation

matérielle du local n'aurait pas pu se faire sans le partenariat des collègues de chauffage. Ce fut le plus jeune qui s'investit dans ce nouveau territoire. Comme il était (est toujours) doté d'un caractère certain leur partenariat fut traversé d'orages mais ils trouvèrent toujours une solution qui leur donnait satisfaction à l'un et à l'autre.

La particularité de cette installation résidait dans le fait que toutes les situations électriques pouvaient être câblées en fils volants, ce qui présentait l'énorme avantage de maintenir en bon état les calandres et la visserie de connexion qui n'étaient pas sollicitées. Tous les plans avaient été tirés en double : -plans constructeurs, -plans de précâblage. Au départ cette structure nous servit essentiellement dans le domaine de la formation continue : -Initiation des artisans chauffagistes à l'électricité, -dépannage brûleurs, câblage d'un tableau EJP (effacement jour de pointe – EDF fournissait dans 85 à 95% des cas le courant à un tarif très intéressant mais se réservait le droit en période de pointe de facturer très fort, le client pouvant alors opter pour un mode chauffage moins onéreux pour cette période), ...

Avec elle, prit corps l'idée que si nous devons donner des compétences « électricité » aux artisans et compagnons chauffagistes, il faudrait peut-être envisager de ne pas laisser partir leurs apprentis sans les y avoir initiés.

Jean Delille³⁴ au cours d'échanges, sur ce sujet, alla plus loin en disant qu'à terme, selon lui, il n'y aurait plus qu'une même profession : -monteur tout fluide. Il abonda dans mon sens et m'encouragea à aller vers des formations

³⁴ Chef du SAIA (service d'inspection de l'apprentissage)

complémentaires. Il continua en me conseillant d'élever le niveau de compétences de mes professionnels et me proposa les services d'un LEP voisin, ce à quoi je répondis que je ne voyais pas ce que les professeurs techniques du LEP pouvaient leur apporter étant donné qu'ils étaient recrutés sur des bases identiques. Il faut y réfléchir, conclut-il.

Depuis des mois et des mois je m'étais passionné pour les problèmes d'équilibrage hydraulique et j'investissais les revues professionnelles qui en parlaient. Pourquoi ? Peut-être parce que, jeune enseignant, je m'étais gelé au troisième étage d'un collège alors qu'au rez-de-chaussée on ouvrait les fenêtres pour ne pas étouffer. Peut-être aussi, parce que chaque fois que j'en parlais devant des artisans ceux-ci répondaient avec un accent de sincérité totale : -ce n'est pas un problème, on met la main devant le corps de chauffe..., on se rend bien compte s'il émet ou pas. Lorsque je tombai sur un article de « Chaud-Froid-Plomberie » qui précisait les variations de l'énergie dissipée par un corps de chauffe en fonction des variations du débit, je crus trouver une mine... (de formations à vendre). Le même article faisait état de l'inutilité des robinets thermostatiques sur des installations en sur-débit (je tenais la justification de ces formations). Mais tout cela resta très théorique jusqu'à Interclimat83 où la société Desbordes présenta un Kit et une méthode de mesure du débit hydraulique. Dans les deux années qui suivirent je n'eus de cesse de faire équiper les radiateurs « pédagogiques » des cabines des chauffagistes avec des tés de réglage Desbordes. Dès que ceci fut fait je me hâtais de « mendier » au titre de la taxe d'apprentissage le

mesureur qui avait été primé à Interclimat, vantant : -tout le bénéfice publicitaire qu'ils (les Ets Desbordes) pourraient en tirer (j'avais promis : porte ouverte permanente sur ce matériel, -possibilité de venir délivrer des formations s'ils le souhaitaient, -prêt de ce matériel aux entreprises locales qui voudraient l'essayer...). Tant et si bien que le matériel arriva et que nous pûmes expérimenter et constater, thermomètre à delta T³⁵ en mains que la différence était identique sur les corps de chauffe lorsqu'ils étaient équilibrés hydrauliquement et que ce n'était plus le cas lorsque l'installation était artisanale (la main qui vérifie que l'émission se fait). À cheval sur mon nouveau dada, j'ai commencé à « bidouiller » l'installation de chauffage centrale de ma propre maison. Je constatai tout d'abord que j'étais en conformité avec 98,9% des installations, à savoir : en sur-débit avec en plein hiver (par -3/-5) à peine deux degrés d'écart entre le départ et le retour contre 15 au minimum de souhaitable, soit un régiment d'eau lancé à pleine charge. Continuant mes investigations je vérifiai qu'effectivement les thermostats d'ambiance que j'avais fait installer sur toute la façade Sud ne servaient effectivement à rien alors qu'ils m'avaient coûté une petite fortune à l'installation (Ah ! Que j'ai béni la main du chauffagiste à cette occasion).

J'ai donc fait le siège de mon installation pendant les deux mois froids de l'hiver car, bien entendu, avant d'être directeur j'étais auvergnat et, quel que soit le bien que j'en

³⁵ Thermomètre qui donne directement la différence entre, par exemple, le tuyau d'arrivée (départ) d'eau chaude et la sortie du corps de chauffe (retour).

pensais, je ne voulais pas remplacer tous les tés d'alimentation de mes radiateurs avant d'être certain du bienfondé de l'opération. Je commençais par régler le problème de la cavalerie générale en intercalant un vulgaire variateur de vitesse de ventilateur sur mon accélérateur au départ de la chaudière. Trois ou quatre jours de « bidouille » et le problème était résolu la charge avait passé au pas et le différentiel de température à 20°. Je me suis ensuite attaqué aux corps de chauffe et là, manifestement, les tés de réglage s'imposaient face au thermomètre à delta T. Quoiqu'il en soit, les thermostats s'étaient assagis et lorsque le soleil rentrait à flots, sagement ils se coupaient. Je tenais là un produit à vendre mais aussi un complément de formation nécessaire pour mes professionnels qui, à cette époque, étaient conformes à leurs homologues artisans.

Je n'ai plus mémoire des circonstances mais je m'ouvris, de mes réserves pour une formation au LEP (qui, quelque part avait les mêmes problèmes) à Jean Lacampagne³⁶ qui me dit de prendre contact de sa part avec le directeur de l'IUT Génie Thermique à Montluçon. Nous établîmes un cahier des charges, un calendrier et mes professionnels entrèrent en souffrance.

Afin de les limiter je leur avais adjoint un professeur de dessin possédant un BTS Génie Civil avec deux arrières pensées : -qu'il se chargerait des cours sur le bâti si nous mettions des formations en place, -qu'il supporterait ses collègues tant sur le plan de l'aide qu'il pouvait leur

³⁶ Inspecteur Principal de l'Enseignement Technique, aujourd'hui on dirait DAET (délégué académique à l'Enseignement Technique)

apporter que pour les déculpabiliser s'il disait à leur formateur : -Stop ! Nous sommes noyés. Les contenus de formation touchaient :

- Généralités sur les échanges thermiques,
- Approche d'une modélisation (plus une information qu'une formation),
- Calcul sur les résistances thermiques, la détermination du point de rosée dans une paroi, une chaudière, ...
- Calcul des déperditions d'un bâtiment,
- Éléments d'hydrauliques : – les pertes de charge – calcul – dimensionnement d'un circulateur,
- Éléments de thermodynamique,
- Fonctionnement d'une pompe à chaleur, d'un climatiseur.

Avant ce menu de choc nous avons utilisé la logistique EDF (83-84) avec des contenus de stages qui étaient initialement prévus pour des artisans ou du personnel EDF : Nos bonnes relations aidant (nous faisions la foire ensemble, la foire de Cournon s'entend) un stage fut conçu spécifiquement pour nos professionnels et le professeur de dessin qui s'était joint à eux : -La thermique dans le bâtiment 2x5 jours, -la régulation 4 jours, -Perche 2 jours, -Condensation gaz 2 jours, -dépannage sur pompe à chaleur (tant sur la partie froid que la partie électrique).. L'avantage de ces derniers est qu'ils étaient gratuits et faisaient partie de notre partenariat³⁷. Ces mises à niveau se firent presque dans la joie et la bonne humeur.

³⁷ Ce doit être en 85 que nous avons organisé un stage avec un canon à deux coups : -une formation à la biénergie avec câblage du contact EJP (effacement jour de pointe, signal délivré par EDF qui coupait l'alimentation de la chaudière), - une formation au démarrage avec le concours de trois banques (Banque Populaire, Crédit Agricole et Société Générale) qui avaient accepté d'établir un

Avec l'IUT nous avons établi un contrat de formation qui s'étalait sur un petit peu plus d'un an. Malgré toute la bonne volonté des jeunes professeurs d'université que l'IUT mit sur l'affaire mes profs perdaient pied et la formation risquait d'être inutile, voire néfaste si elle les mettait en situation d'échec. J'en fus averti par mon professeur de dessin qui me dit que lui-même avait toutes les peines à ne pas décrocher : -Un étudiant rentre chez lui, il essaie d'intégrer, nous on bondit sur nos préparations de cours en retard, ajouta-t-il. Je pris rapidement contact avec le responsable du département qui me dit qu'il allait réfléchir au problème et me tiendrait rapidement au courant.

Dans les dix jours qui suivirent, il me rappela et tint le langage suivant :

-J'ai voulu trop bien faire, j'ai mis sur l'affaire mes deux meilleurs éléments mais ce sont davantage des chercheurs que des enseignants. Enfin !... enseignants ils le sont ... avec des garçons qui fonctionnent comme eux. Je vais inverser la méthodologie : ils superviseront et ce sera un enseignant de terminal du lycée technique qui interviendra. La population qu'il a en charge au lycée a un profil assez proche de vos professeurs, du moins je le crois. Si cela ne fonctionne pas, il faudra que nous en tirions honnêtement les conséquences.

Et ça fonctionna. Dès le lendemain du premier contact qu'ils eurent, je sus que le choix était le bon. Il est bien certain qu'ils n'assimilèrent pas tous les aspects théoriques

document commun pour le financement des installations (il suffisait à l'artisan de déposer le dossier dans la boîte aux lettres de l'agence choisie par le client).

mais ils revinrent avec une moisson de maquettes d'expérimentation qu'ils réalisèrent d'abord et sur lesquelles ils mirent leurs acquis à l'épreuve, s'ouvrant à la rencontre suivante des problèmes rencontrés qui constituaient alors le sujet d'étude du jour. Au-delà de la formation, l'amitié passa et il était assez courant de voir le formateur passer donner un petit bonjour. L'activité générale du centre m'appelait mais je trouvais, malgré tout, le temps (ou le culot) d'aller au laboratoire qui certifie la puissance d'émission des corps de chauffe : le CETIAT³⁸. Ce dernier, à l'époque, était dans un petit bâtiment que j'eus du mal à dénicher dans le dédale des rues internes du complexe universitaire de Lyon. L'un des responsables des certifications AFNOR voulut bien me consacrer deux heures à me faire visiter leurs installations de mesures. L'une des maquettes était compatible avec le transport. Celle qui lui avait succédé était beaucoup plus précise mais, au regard de l'usage que je voulais lui attribuer, l'ancienne me convenait parfaitement. Nous allions pouvoir, comme en électricité, faire une approche de l'énergie diffusée dans un temps donné et en déduire la puissance. En fait, j'avais déniché, par ailleurs, un logiciel qui modélisait la situation. Il était extrêmement facile à manipuler : -à « entrée d'eau » à température constante on pouvait faire varier le débit, le logiciel se chargeant d'en déduire la puissance, -et réciproquement à « débit constant » faisant varier la température d'entrée de l'eau il nous donnait la puissance correspondante. L'ennui, car il y en avait un, tenait dans le contexte un peu trop virtuel du

³⁸ Centre d'Étude Thermique des Industries Aéronautiques et Thermiques

corps de chauffe. La maquette du CETIAT gommait ce reproche. Elle permettait, tout d'abord, une manipulation bien réelle qui trouvait son aboutissement dans l'utilisation du logiciel de modélisation qui se chargeait de la multiplication des situations expérimentales, à peu de frais, avec un gain de temps très appréciable. Comme nous avons eu le feu vert pour créer un BP Génie climatique, elle trouva sa place dans le descriptif d'équipements dont nous avons besoin et qui allait être financé. C'est ainsi qu'une maquette qui avait dû certifier de nombreux corps de chauffe finit ses jours au centre.

Je viens d'écrire BP Génie climatique comme s'il avait été créé par génération spontanée. En fait, il eut plus un caractère accidentel que volontaire. Nous y serions peut-être arrivés mais il n'est pas né en tant que tel.

Au départ, en plein accord avec le chef du SAIA³⁹, Jean Delille, nous avons conçu une année de formation complémentaire pour nos monteurs sanitaires ou thermiques et pour nos électrotechniciens. Il s'agissait d'aller (sans le dire ouvertement) vers le « monteur tout fluide ». Nous apportions aux sanitaires et thermiques les capacités d'électricien et réciproquement. C'était une magnifique machine à faire exploser les professions. Dans les faits, les entreprises de plomberie-chauffage se précipitèrent sur l'occasion et les entreprises d'électricité furent plus timorées. Avec le recul, il y a là, une image de ces professions. Les premiers sont des commerçants impénitents qui se posent le problème de leur compétence lorsqu'ils ont vendu. Mon terme de commerçant n'a ici rien

³⁹ Service académique de l'Inspection de l'Apprentissage

de péjoratif, il a un caractère ethnologique : -on devient plombier parce qu'on ne supporte plus son patron et ensuite pour gagner plus d'argent que lui⁴⁰. Les électriciens sont plus nimbés dans leur dimension technique. Techniciens avant tout, ils oublient parfois de vendre le petit plus qui rapporte. C'est comme cela qu'ils allaient raccorder les appareils que leurs collègues (et amis) chauffagistes avaient installés. Ils facturaient une petite intervention technique sans se formaliser que la « marge » venait de l'appareil. Déjà à cette époque (85/86) certains avaient compris puisque nous eûmes une dizaine d'entreprises candidates à donner une dimension « tuyautage » à leur apprenti. Côté plomberie-chauffage ce fut le franc succès, avec les effectifs pour créer deux sections. Côté direction départementale du travail nous eûmes un peu moins d'enthousiasme. Ce que nous avions prévu de faire n'était écrit nulle part. Afin d'être le moins possible en marge nous avions prévu de faire entériner ce projet par : -La Région (qui était devenue notre financeur), -la direction départementale du travail et -l'Éducation. La réunion décisionnaire se tenait à la Région. Je considérais le représentant du Travail comme un ami et je vis tout de suite, à la tête qu'il faisait, qu'il était porteur d'une mauvaise nouvelle. Effectivement, il ne put que bétonner la position que lui avait demandé de prendre son directeur. À la sortie, je devais tirer une tête épouvantable,

⁴⁰ Les plombiers chauffagistes qui vont lire ces lignes vont hurler. Il ne le faut pas, ce sont des vendeurs remarquables. Lorsque la crise de l'énergie a frappé, nombreux sont ceux qui se sont reconvertis, sans complexe, dans le chauffage électrique. Ce sont foncièrement des entrepreneurs avec un aspect entrepreneurial dominant.

commençant déjà à réfléchir à un chemin de traverse lorsque Jean Delille me dit :

-Ne vous faites pas de souci, on va trouver une solution. Qui nous empêche de faire une prorogation de contrat : - plombier pour un chauffagiste ou un électricien, chauffagiste pour un plombier. Si tout le monde est d'accord au départ, vous mettrez bien ce que vous voulez dans votre formation. Ce qui fut fait.

Ce furent les premières formations où nous avons vu revenir des jeunes qualifiés au titre d'un premier contrat. C'était déjà arrivait au cas par cas ; mais là, ils étaient tous dans la même situation. Ce fut formidable. C'était plein de joie de vivre mais plus d'attitudes infantiles. C'était vraiment de jeunes adultes qui se prenaient en charge, au centre comme à l'entreprise. J'ai le souvenir de la visite d'un inspecteur général une semaine où ils étaient présents. Je le laissais prendre contact et me mis en retrait. Lorsqu'il revint vers moi :

-Quel type d'apprentis avez-vous ? Ils sont fabuleux !

-Vous ne les avez pas vu, monsieur l'inspecteur général, ils n'existent pas.

-Qu'est-ce que vous me racontez...

J'expliquai...

-Bon Dieu ! Que les textes sont parfois cons...

Vous ne pouvez pas vous imaginer ce que l'Inspection Générale est remontée dans mon estime, ce jour-là.

À la fin de l'année, nous leur avons fait passer un contrôle en termes de « Est capable de ... ». Les unités de valeur touchaient aussi bien le savoir-faire que les

savoir. Ces compétences recevaient la signature des chambres syndicales concernées⁴¹. Ce fut une réussite totale

Jouer à cache-cache avec les textes pouvait se faire pendant une année, mais il n'était pas envisageable d'institutionnaliser cela. Nous fûmes sauvés par le gong avec l'arrivée des contrats de qualification dans lesquels nos formations trouvaient parfaitement leur place. C'est ainsi que repartit notre deuxième promotion de « monteurs tout fluide ». Curieusement les effectifs d'électriciens demandeurs de capacités en thermique et fluides se firent rares alors que le succès ne se démentait pas côté plomberie chauffage. La deuxième promotion fut encore plus tonique. Dans une des sections j'avais trois personnages qui donnèrent tout au long de l'année une cadence « d'enfer ». L'un était responsable d'un service d'entretien dans l'administration et venait chercher les compétences d'électricité qui lui faisaient défaut et les deux autres, fils l'un d'artisan, l'autre d'entrepreneur, d'un petit peu plus de vingt ans tous les deux. Tout au long de l'année ils se défièrent. Personne ne voulait caler : l'ancien ne voulait pas rendre les armes et les jeunes passer pour des « minots ». Chaque semaine était l'occasion d'aborder, en plus de la formation des problèmes de terrain que rapportaient l'aîné. Le moniteur les laissait tout d'abord faire une recherche personnelle et n'intervenait qu'en cas

⁴¹ Chambre départementale de la FNAE : fédération nationale des artisans électriciens, Chambre départementale de la FNEE: fédération nationale des entreprises d'électricité, Chambre départementale des entreprises de Génie Climatique, Chambre départementale de la CAPEB plomberie,

de « panne ». J'adorais « traîner » mes pieds dans les salles où ils travaillaient : -la réflexion, -le sérieux et parfois la bonne humeur transparaient de leurs comportements.

C'est dire que la deuxième promotion fut aussi concluante que la première. C'est au cours de cette année que mûrit l'idée de BP Génie climatique. Le CCCA venait d'obtenir que ces diplômes, initialement du domaine de la formation continue, puissent se préparer en sortant d'apprentissage. De la façon dont j'avais organisé la première année avec une dominante électricité marquée (plus de 50% du temps), je n'étais pas sûr du tout que les stagiaires soient en mesure de passer avec succès les épreuves de l'examen. Comme ma démarche restait axées, en 1ère année, sur un complément lourd de formation en électricité, je conservais le cap mais faisais une place importante aux concepts thermiques et hydrauliques que devaient posséder un chauffagiste moderne. Les formations suivies par les enseignants allaient pouvoir s'investir dans ce nouveau pari.

Entre temps je m'étais rapproché d'un bureau « d'engineering » : BBS Slama. Je connaissais le nom car il était bien connu des entreprises de Génie Climatique locales. Je n'ai su qu'après que l'aire géographique des chantiers suivis par le bureau d'études du père était nationale, voire plus. Notre rencontre eut un caractère tout à fait fortuit. Je lus un article élogieux sur de jeunes concepteurs clermontois qui venaient de créer un logiciel d'aide à la conception dans le domaine des chauffages à fluides caloporteurs. Il y était question d'équilibrage hydraulique. Je devais être à l'époque où je guerroyais

avec la documentation technique de TA Control⁴². L'entreprise avait pignon sur rue et un numéro de téléphone ; il ne m'en fallait pas plus pour que j'essaie de satisfaire ma curiosité. J'ai commencé par rencontrer le thermicien, Bruno. Je lui exposai mes soucis de formation et surtout l'inexistence sur le marché d'une sensibilisation à l'équilibrage, sans parler de l'absence de formation sur le même thème. Bruno Slama m'écouterait attentivement et me dit tout de go qu'il aurait peut-être une proposition de partenariat à me faire. Pour être plus précis il me propose que nous nous rencontrions au centre.

Leur (Bruno et Bernard – d'où le sigle de l'entreprise) logiciel leur donne satisfaction mais il n'est pas encore étalonné sur une situation réelle et l'installation de chauffage du centre est suffisamment importante pour constituer une telle situation. Je vois tout de suite l'intérêt pour la « boutique ». Sans parler de la dimension médiatique locale : c'est l'occasion de se procurer un logiciel d'équilibrage à peu de frais, d'avoir une définition point par point de toute l'installation qui permettra aux jeunes d'intervenir sur les réglages, sans risque puisqu'il suffira de revenir aux réglages initiaux. Il y a cependant un petit « si » ou un petit « mais » : il faudrait réorganiser les réseaux de façon plus rationnelle qu'elle ne l'est. Pour cela, il souhaite revenir avec monsieur père (la terminologie est de moi, je crois bien qu'il a dû dire papa tout simplement) et son frère. Après cette deuxième visite monsieur Slama récupérera tous les plans d'exécution et « naviguera » plusieurs jours dans la maison. Quelques semaines plus

⁴² Fabricant de robinetterie et d'organes de réglage

tard je reverrai Bruno Slama qui me fera part des modifications souhaitables (tantôt pour eux, tantôt pour nous) :

- la chaufferie simule une station de chauffage (comme si elle alimentait plusieurs immeubles),

- les ateliers auront leur propre alimentation,

- création d'une situation de sous station (comme pour le départ en chaufferie cette sous station est censée alimentée plusieurs corps d'immeubles) à l'entrée du bloc enseignement général,

- Les immenses radiateurs des circulations de l'enseignement général seront traités en colonne montante d'immeuble.

-...

Je n'ai pas encore fait l'addition mais je suis impressionné rien qu'à l'idée de la faire. Bruno Slama me rassure, il doit pouvoir m'aider à récupérer soit en don, soit au titre de la taxe d'apprentissage la robinetterie et tous les organes de réglage. Il « suffirait » que je trouve les crédits pour faire réaliser ces travaux par une entreprise.

Ma religion va être vite faite. Il y a longtemps que l'installation a perdu sa garantie et, entouré comme je le suis par des gens de qualité, je risque moins que le jour où j'ai fait « banco » à la chambre des métiers pour le retour des électriciens. Nous allons embaucher un ouvrier chauffagiste demandeur d'emploi et c'est lui qui, après essai professionnel, va nous réaliser les travaux Je ferai discrètement suivre techniquement les travaux par le moniteur d'atelier qui utilisera plus tard cet outil dans les formations qu'il dispensera.

Les travaux commenceront au début du printemps pour finir fin juin, début juillet. L'équipe de Bruno Slama va lancer l'étalonnage en situation réelle. Je pense qu'ils ont été primés à Interclimat qui a suivi sans en être certain. T.A. Control a dû être un peu plus long à diffuser directement leur logiciel. Au début ils assuraient à la fois la diffusion et la formation. Pour nous c'était une excellente opération car les bureaux d'études, acheteurs, venaient suivre une formation au centre et, de retour dans leur foyer, pouvaient témoigner qu'il existait au moins un centre équipé (logiciel à dix exemplaires sur les postes de la salle d'informatique, situation réelle de mesure et appareil de mesure que nous avons acquis auprès de TA Control). Nous bénissions le jour où nous avons décidé d'embaucher un cuisinier originaire de la restauration car, les salles que nous avons construites pour la formation continue, couplées à la cuisine trouvaient leur pleine justification. Nous avons établi un « gentleman-agreement » : location de salles gratuite en échange d'une maintenance (mises à jour à chaque évolution du produit) des logiciels d'équilibrage. Nous nous sommes servis de ces logiciels avec nos BP. Il n'était pas question d'en faire des techniciens de bureau d'étude mais de leur faire vérifier que la situation simple (une pièce ou deux maximum) de déperditions qu'ils avaient étudiée avec leur professeur disait « bonjour » aux résultats du logiciel. Ceci étant, ils apprenaient à lire et interpréter les sorties d'imprimantes. Ils étaient alors mûrs pour attaquer l'équilibrage de l'installation. Nous pratiquions là, une technique de lecture de documents très proche de ce que nous faisons en lecture de plan. En sortie de formation, ils

étaient prêts à recevoir les directives du bureau d'étude pour effectuer les réglages de n'importe quelle installation, sous réserve d'être au moins à deux car il fallait parfois que l'un soit en station et l'autre en sous station et communiquent par talkie-walkie (aujourd'hui un portable ferait l'affaire) afin que les réglages prennent en compte les interférences de réglages.

Notre partenariat durera jusqu'à mon départ du centre sans jamais subir l'outrage du temps. C'est même Bruno Slama (ou Bernard) qui corrigera les fautes d'orthographe de notre dernier VFI⁴³.

Nous avons bénéficié de la disposition d'un VFI dès la première année de la création des VFI. À l'époque Maurice Pourchon était notre président de Région, et je n'avais pas eu à faire beaucoup de démarches pour en obtenir un. Ce dernier nous rendit bien des services pour mettre en place une informatisation balbutiante.

L'année suivante (1987), Valéry Giscard d'Estaing avait remplacé Maurice Pourchon à la tête de la Région. Je n'avais rien à titre personnel contre lui mais je ne me voyais pas en train de retenter les démarches que j'avais faites auprès de Maurice Pourchon. Un jour où j'en parlais avec le secrétaire général de l'association gestionnaire, ce dernier me proposa de faire une démarche personnelle⁴⁴ que je m'empressais d'accepter. C'est ainsi que nous eûmes pour la deuxième année consécutive un VFI. Et quel VFI !

⁴³ VFI : volontaire de formation informatique. Il s'agissait de jeunes ingénieurs disposant d'excellentes compétences en informatique qui étaient mis à disposition d'un établissement de formation (le plus souvent)

⁴⁴ Ce, en quoi, selon l'adage populaire : il est bon de conserver deux fers au feu.

aussi compétent qu'il était simple et disponible⁴⁵, non pas que les autres furent pédants et présomptueux mais je pense le plus sérieusement du monde que c'était un individu d'exception. Une de ses premières missions consista à expliquer simplement aux moniteurs d'atelier les différences qui existaient entre des régulations proportionnelles, différentielle et intégrale. Ensuite je lui demandais de me dire quel était l'ordinateur du marché qui présentait le meilleur rapport qualité-prix. Il me demanda huit jours et au bout du délai déclara : -Ce sont les « Victor ». Curieusement, quelques semaines après, le gouvernement qui avait fait feu de tout bois avec la filière française⁴⁶ retint lui aussi, pour l'équipement de l'administration, le même produit. Lorsqu'il ne savait pas, il répondait simplement : -Je ne sais pas mais je vous fournirai une réponse d'ici ... (jamais le délai fut dépassé). Dans le même temps il portait assistance à l'équipe en formation. Comme je participais régulièrement aux échanges et que le nanoréseau⁴⁷ n'avait pas grand chose à se mettre sous la dent en terme de logiciels éducatifs, je demandais à notre VFI s'il pouvait écrire un logiciel qui tournerait sur le réseau. À l'époque je bâtis un cahier des charges relativement succinct dont le but était de mettre les apprentis chauffagistes en auto-formation en vue de

⁴⁵ C'est lui qui fit mon éducation à l'informatique et il était assez courant que je l'ennuie à dix heures du soir pour me faire expliquer une situation sur laquelle je calais.

⁴⁶ Thomson (MO5 et T07) § Léanord

⁴⁷ Outil informatique dont tous les CFA avaient été dotés. Il était composé dans sa première version de 10 MO5 pilotés par une tête de réseau.

choisir le matériel adapté à la situation de départ⁴⁸. Pour effectuer ce travail et être bien certain que nous ne commettons pas d'erreur au niveau des déperditions, il nous fallait l'aval d'un bureau d'études Thermiques. Ce fut le bureau J. Guédon de Montluçon dont le nom nous fut suggéré par les formateurs de l'IUT. À la fin de l'année scolaire le produit tournait (sans bug) sur le nano réseau du centre. Dans les mois qui suivirent notre outil informatique devenait rapidement obsolète du fait du matériel. Si cela ne me traumatisait pas pour le matériel, c'était moins vrai pour le logiciel qui avait demandé des centaines d'heures de conception et allait finir aux archives. Le nouveau VFI fut chargé de transcrire le

48

Au fil des mois le cahier des charges s'affina pour devenir finalement :

Public : Scolaire ou formation continue.

Niveau : BEP Équipements Techniques Énergie

BP Génie Climatique

Bac Pro Climatique

Objectifs : Vérifier la capacité de l'utilisateur à choisir rationnellement les éléments constitutifs d'un chauffage à eau chaude par radiateurs.

Durée : Environ 1h, pour un stagiaire maîtrisant la situation technique et n'ayant pas de problème de gestion du clavier

Mode d'utilisation :

- En self-service dans le cadre d'une autoformation,
 - En contrôle d'acquisition dans le cadre d'une activité pédagogique classique,
 - En support de formation : (en intervenant sur tout ou partie des paramètres :
 - *Régime de chauffe (Delta T)
 - *Corps de chauffe
 - *Débit pompe
 - *Débit sur corps de chauffe
 - *Chaudière
 - *Vanne
 - *Régulation :
- *Emplacement du thermostat d'ambiance (ou de la sonde extérieure)
- *Réglage pente (régulation)

programme pour la nouvelle génération d'ordinateurs⁴⁹. Il ne put s'acquitter totalement de sa tâche qui fut terminée seulement l'année suivante. Lorsque j'en pris connaissance je fus stupéfait de constater qu'il y avait presque une faute à chaque page écran. Le produit étant fini et celui qui l'avait écrit prêt à repartir vers la vie civile, le problème ne trouva sa solution que l'année suivante où son successeur apporta les modifications nécessaires sous l'œil de Bruno Slama qui avait proposé son concours.

Une fois terminée, je trouvais dommage que nous conservions jalousement, à notre seul usage, ce produit, d'autant plus qu'il avait été réalisé à 95% avec des moyens de la Région⁵⁰. Je proposais donc à monsieur Chiroux, Vice-Président chargé de l'Enseignement, de le diffuser sous le canal de la Région à tous les CFA et les lycées (professionnels ou techniques) au prix⁵¹ d'une vingtaine d'euros qui couvriraient les frais de reproduction du classeur d'accompagnement⁵². Peut-être que, çà et là, le produit existe encore.

⁴⁹ Des « Victors » que nous avons acquis en vue des BP électrotechnique pour les programmes d'automates.

⁵⁰ C'était aussi une façon de montrer le bon usage que nous avons fait des fonds et des moyens mis à notre disposition

⁵¹ Nous avons écarté l'offre gratuite

⁵² Informations techniques et pédagogiques, -plans de la maison, -documentation Chappée pour les corps de chauffe, -documentation Landis et Gyr pour choisir les vannes, -courbes de pertes de charge, -pertes de charge à prendre en compte pour la détermination de la vanne, -documentation chaudière (Viessman, De Dietrich, Chappée), -Formule de calcul des débits

Bien que parti comme un pis-aller (donner une compétence électricité), le BP Génie Climatique tourne alors avec un excellent niveau d'équipements⁵³. Pour ce qui concerne le BP Professionnel Électrotechnique, l'ouverture sera plus classique. Elle débutera par une enquête auprès des entreprises au printemps 1988. À l'époque je notais, pour les entreprises partantes : La demande existe mais elle ne s'exprime pas clairement par rapport à un diplôme mais plutôt par rapport à un CAP qui ne donne plus satisfaction. L'année précédente j'avais décliné la proposition de mon ami Jean Michelin⁵⁴ d'ouvrir une section Bac Professionnel Électrotechnique, persuadé que j'étais que nous n'avions pas le contact avec les entreprises susceptibles de former ce profil de jeunes. Ce dernier fut mis en place chez nos voisins de Vichy où, porté par un président patron d'une importante PME de pointe dans le domaine électricité industrielle, il prit racine et donna par la suite d'excellentes promotions. Le BP était bien mieux adapté à notre population d'artisans et de

⁵³ -Situations de câblage en chaufferie,

-Maquettes didactiques (hydrauliques, électriques, thermiques) couvrant largement l'ensemble du programme, EAO et logiciels professionnels,

-Situations d'équilibrage hydraulique en vraie grandeur,

-Situations de réglages d'installations thermiques,

-Situations de réglages d'installations aérauliques.

⁵⁴ Rien à voir avec l'entreprise du même nom sis Place des Carmes, ce qui m'amenait à surnommer affectueusement TRX ce dernier, en précisant qu'il représentait la formule course du CCCA.

petites entreprises qui constituaient notre vivier professionnel. Par contre, avec lui, je devais arrêter de faire la mouche du coche et trouver l'homme qui allait piloter cette formation. Un ingénieur ou équivalent pour gérer les nouvelles orientations pouvait paraître un profil surdimensionné mais, dans la foulée du BP électrotechnique, je voyais déjà l'animateur de la mise en place du BP Froid et climatisation⁵⁵. Un niveau ingénieur dans le domaine de l'électrotechnique industrielle, avec forte connotation informatique, donnait l'assurance de la capacité d'adaptation au froid et à la thermodynamique en général.

Cela fut fait, dérapa un peu, mais l'axe de développement des formations demeura et se développa jusqu'au BP métallier.

Pour le froid nous tirèrent à la fois au niveau des pâquerettes et dans les étoiles. La formation théorique était assurée par le responsable (chef de projet) de la formation électrotechnique et son challenge était de donner l'éclairage théorique du métier à des jeunes de niveaux très divers (de l'échec au bac Génie Climatique au BP Génie Climatique en passant par des titulaires de bac F3). La formation pratique se mit en place de façon très particulière. La charge d'enseignement professionnel ne

⁵⁵ Avec un bémol car le BP Froid arriva à la façon du Génie Climatique. Nous étions allés vers celui-ci pour donner le complément de formation « électricité » pour lequel nous n'avions pas de cadre administratif légal. De la même façon nous avons commencé par une formation « Monteur-dépanneur en climatisation » dans le cadre de contrat de qualification et c'est pour trouver une formule administrativement plus stable que nous avons enchaîné par le BP Froid et climatisation avec des contrats d'apprentissage.

permettait pas d'envisager un poste à temps plein. Comme je disposais d'un professionnel électricien déjà très engagé dans les formations du Génie Climatique qui ne voyait pas d'ennui à pousser ses interventions jusqu'au froid, je mis en place une action de formation continue lui permettant de faire face à ce nouveau challenge. Pour son compte, il voulait bien prendre cette orientation supplémentaire, à condition de recevoir le complément de formation qui lui était nécessaire et d'être ensuite confronté au terrain, par la profession. Il suivit les modules de formation au froid dans un GRETA⁵⁶, de la région de Grenoble, jusqu'en janvier, et partit ensuite dans trois entreprises successives jusqu'en juillet. Malgré l'authentification de terrain, il souhaita être sous tutelle pendant la première année. Je craignais une surcharge des coûts de formation mais, comme nous voulions convaincre nos partenaires professionnels de la qualité de la formation que nous délivrions, je finis par accepter. Ce fut un frigoriste de réputation régionale qui accepta le challenge. Nous le connaissions bien puisque c'était lui qui intervenait pour notre compte, sur les stages d'artisans. Le tandem fonctionna à merveille : -notre professionnel gérant la dimension « contenus et démarches pédagogiques », - l'intervenant extérieur apportant sa compétence tant théorique que professionnelle en situations de dépannages. J'ai admiré la démarche d'influences réciproques qu'ils utilisèrent la première année.

⁵⁶ Groupement d'établissements de l'Education Nationale pour délivrer des actions de formation continue.

Nous avons ouvert cette section sans trop insister sur le matériel didactique qui allait nous être nécessaire au-delà de l'enveloppe forfaitaire, insistant cependant très fortement sur le fait que beaucoup de matériel serait commun à la section de Génie Climatique. La surface de l'ancien atelier de métallerie était rendue disponible par le départ de ce dernier dans le nouvel atelier construit pour recevoir les presses et plieuses à commande numérique. Vide de ses installations, ce n'était qu'un dépôt poussiéreux. Claude Vissac⁵⁷, dans l'esprit de ce qu'il avait conçu pour les électriciens à l'ouverture de la section, passa commande de douze postes de travail à ses collègues métallier et peintre. Il en a conçu chaque détail. L'ensemble était parfaitement fonctionnel même s'il n'aurait pas reçu un prix de « design ».

Dans les mois qui précèdent l'ouverture de la première expérience, l'ancien atelier de métallerie prend des allures de dépôt de matériel en plus ou moins bon état. À la première livraison je prends peur, le camion est dans la cour et Claude Vissac choisit des volontaires-désignés pour l'aider à décharger ce qui me semble relever de la déchetterie la plus proche :

-Où avez-vous trouvé toutes ces horreurs ?

-À Thiers !

-Et vous avez pris un camion pour transporter ça !

⁵⁷ Notre électricien. Au début de cet essai j'avais dit que je tairais les patronymes mais il n'est pas possible que je continue en mettant en avant celui qui a été l'âme de cette formation avec le seul qualificatif de « notre professionnel » ou « notre enseignant » et avec lequel je n'ai même plus le plaisir de « m'asticoter » maintenant qu'il n'est plus.

-Ne vous tracassez pas pour le camion, c'est celui de l'entreprise qui me donne le matériel.

-Quelle entreprise ?

-..... qui est un de mes anciens apprentis et qui a su que je faisais dans le froid maintenant.

-Ce matériel vous servira à quoi ?

-Actuellement je n'en sais rien mais je suis sûr qu'il me servira. Il y a là quinze climatiseurs qui équipaient les cabines de sortie d'autoroute à Thiers. Sur les quinze, il y en a au moins huit en état de marche. Enfin ! ... après remontage et recharge de gaz.

Je vis arriver d'autres camions et d'autres équipements : - une chambre de pousse de boulanger, des compresseurs en veux-tu en voilà. Nous nous servions beaucoup à MU. Vous ne savez pas ce qu'est MU ? Pour Claude Vissac c'était un grand magasin où il passait au moins une fois tous les quinze jours. À force, il était tellement connu que le personnel lui téléphonait pour lui signaler une perle rare dont il pouvait tirer parti. MU est le service du matériel usagé que la manufacture Michelin revend au prix du kilo de métal. Il fallait la confiance que j'avais dans l'homme pour tolérer le bric-à-brac qu'il était en train de m'installer. Je savais qu'il ne supportait pas les « futoirs » et qu'un jour tout se résorberait pour laisser la place à un atelier rationnel. Il fallait donner du temps.

Les premières maquettes furent montées sous forme d'exercices dont les stagiaires recevaient le descriptif défini par Claude Vissac et ses comparses Jean Claude Villechalanne et Pierre Bayet. Villechalanne était le professionnel qui veillait au réalisme des situations et Pierre Bayet le formateur de l'IUT de Montluçon avec

lequel C. Vissac était resté en contact. C'était un homme jeune et simple qui m'avait demandé d'utiliser notre installation de chauffage, modélisée par le logiciel de la société Slama, pour présenter son mémoire de professorat. Ce que je lui avais accordé sans aucune réticence. Quelques jours après son admission il est venu fêter son succès avec ses anciens élèves. Depuis, ils étaient restés en contact. Lorsque C Vissac s'attaqua à la conception du matériel didactique dont il avait besoin, il lui proposa spontanément sa collaboration. Ce fut donc lui qui définit l'approche des mesures (températures, pressions, ...) que devaient permettre les maquettes, à charge du centre d'en fabriquer systématiquement deux : une pour le centre, l'autre pour le lycée de Montluçon⁵⁸. C'est ainsi que l'atelier se dota petit à petit d'un matériel didactique sophistiqué⁵⁹. Cela fonctionna tellement bien que tous les stagiaires trouvèrent du travail à la sortie. Tout ce matériel avait été conçu l'année précédant l'ouverture officielle du BP Froid à travers l'expérience⁶⁰

⁵⁸ Ce qui diminua rapidement le stock des climatiseurs de la sortie d'autoroute de Thiers.

⁵⁹ En décembre, j'avais visité le salon de l'Éducation à Paris où j'avais pu prendre conscience du travail effectué. Chacune de nos maquettes était dévolue à un sujet précis : -premier contact avec un cycle frigorifique, -inversion de cycle sur boucle d'eau chaude, -ventilations centrifuge et hélicoïde, -..., alors qu'à Paris le matériel présenté accumulait sur une même maquette des dizaines de situations de travail. Le stagiaire devait d'abord isoler mentalement toutes les tuyauteries qui ne servaient à rien dans la situation qu'il étudiait alors que sur nos maquettes il y avait une situation schématique qui pouvait ensuite servir de tremplin pour entrer dans le climatiseur réel.

⁶⁰ Comme nous l'avions fait quelques années auparavant avec « L'électricité pour la Thermique du Bâtiment » nous avons conduit dans le cadre de contrats de

de formation de Monteur-Dépanneur en climatisation. Avec le BP Froid, il nous fallait des chambres froides que nous ne pouvions demander au CCCA qui se retranchait derrière son étiquette « Bâtiment ».

Lorsque l'AREF⁶¹ me demanda de faire une éventuelle étude sur l'évolution des formations et les paramètres de l'insertion dans notre secteur professionnel, je ne me fis pas trop tirer l'oreille pensant que j'avais là le moyen de financer les chambres froides. Ce fut une année sans beaucoup de week-end et une période d'été assez réduite mais en septembre 94 je fournissais ma première mouture qui fut mise en forme par les soins de l'AREF. Sachant que j'allais disposer de soixante dix mille francs (environ onze mille euros aujourd'hui) je me hâtai d'établir une demande de subvention à la Région qui doubla la mise. Dans un premier temps, je fus content-content et rapidement je me mis à penser que je devais être atteint du syndrome de Nicholson⁶².

Le local n'était peut-être pas beau mais il était terriblement fonctionnel. Comme il était, en plus, « drive » par un autre Nicholson, l'ensemble était très efficace.

Le BP métallier se mit en place avec beaucoup moins de difficultés et demanda infiniment moins d'efforts. Ce n'est

qualification une formation de monteur-dépanneur en climatisation authentifiée par les organisations patronales et en particulier les frigoristes.

⁶¹ Association Régionale pour l'Éducation et la Formation (continue) dans le Bâtiment et les TP

⁶² Trop long à expliquer, mais si vous êtes curieux, tapez « Pont de la Rivière Kwai » sur votre navigateur, vous aurez la réponse.

pas pour autant qu'il ne donna pas satisfaction. Sur les autres, il avait un avantage incontournable : il faisait totalement partie de la famille Bâtiment. À ce titre, il fut porté sur les fonts baptismaux avec l'accompagnement nécessaire pour qu'il grandisse bien Il donna d'ailleurs satisfaction dès la première promotion.

4ème partie :

Recherche de réponses adaptées pour les entreprises –
Mise en adéquation des formés et des tâches à remplir -
Rencontre avec le PEI.

La trentaine de pages qui précède décrit la politique que nous avons poursuivie, à la fois, pour répondre au besoin des entreprises mais aussi pour exploiter les potentialités qui étaient les nôtres et se trouvaient insuffisamment employées du fait de la tourmente dans laquelle était le secteur de la construction. Il n'est pas sûr que nous aurions développé les formations précédentes si l'établissement avait tourné à plein régime sur les niveaux V (CAP).

Je dis bien « nous » car le « je » que j'utilise habituellement est un « je » de facilité pour la narration. J'insiste ici parce que les pages qui vont suivre sont aussi couvertes par le « nous » même si c'est « je » qui fait la mouche.

Qu'il s'agisse de ce que j'ai déjà écrit ou de ce que je vais écrire, rien n'a jamais été développé sans l'aval du Conseil d'administration, et il est bien entendu que ce qui était présenté au Conseil avait fait l'objet d'une réflexion préalable avec le président ainsi que le secrétaire d'association. Je n'ai pas le souvenir d'un projet présenté au C.A. qui n'avait pas reçu l'accord préalable du président, du secrétaire d'association et de moi-même. Il est bien évident que je ne rendais pas compte de mes

moindres faits et gestes. Il m'appartenait de rester dans l'axe qui avait reçu l'aval du conseil. Par contre, à chaque fin d'année j'établissais un rapport de fonctionnement qui faisait état de ce qui s'était passé de la façon la plus exhaustive possible. Je mentionnais les aspects glorieux ou misérables, les difficultés rencontrées, ...

Page « 88 » je vous fournis l'anecdote qui va provoquer ma mise à jour. Sur mon ordinateur, Microsoft me prévient qu'un « back up » est disponible... Là ! Pas de mise à jour disponible mais la certitude que le « produit » vit sur son acquis. Dans les mois qui précèdent j'avais lu un article du Monde de l'Éducation qui m'avait très fortement interrogé. En gros, il en ressortait que l'acquis prime l'inné. Pour l'instant cela continue de faire partie de ce qui n'est pas démontrable. Cette affirmation me convenait très bien car j'appartiens à ceux qui y croient. Sinon, comment expliquer les évolutions personnelles ou collectives. Enfin j'y crois, comme je ne crois pas à l'homéopathie en tolérant évidemment que d'autres y croient⁶³. Dans le courant de la fin d'année 86 le service Formation Continue de l'Université me fit parvenir une invitation à une conférence qui se devait se tenir à l'Université Blaise Pascal après vingt heures. Le contenu fait « tilt ! » et me renvoie à l'article du journal lu quelques mois plus tôt. C'est bien cela : je ne suis pas allé en Israël mais Israël vient à moi. Je suis tellement intrigué que j'invite le

⁶³ Bien que dans ce cas j'ai quelques difficultés avec la scission de la molécule ... mais basta ...

secrétaire d'association⁶⁴ et les professeurs d'enseignement général, qui le veulent bien. Dès vingt heures nous sommes sagement assis au milieu de l'amphithéâtre. Nous découvrons Reuven Feuerstein. Enfin ! Découvrons est vite dit car il est couvert d'un immense béret basque qui pourrait lui servir de parapluie Trois phrases, une gesticulation ... et la salle est conquise. C'est un homme sans âge avec la barbe des représentations d'Abraham (mais avec le béret basque on ne peut pas confondre) Trois heures de fascination vont suivre. J'apprendrai plus tard que toutes ses gesticulations⁶⁵ et ses interrogations (à la salle, à sa secrétaire perchée en haut de l'amphi) en français puis en anglais si la réponse ne lui va pas, pour passer à l'hébreu en direction du haut de l'amphi ne sont que des moyens de recentrer l'attention de l'auditoire.

Je n'ai pris aucune note de sa conférence mais j'ai l'impression, vingt ans plus tard, qu'elle date d'hier. Je reprends contact avec le schéma SOR⁶⁶ de Piaget qui fut le maître à penser de Reuven Feuerstein Tout semble s'être précipité après son retour en Israël tout de suite après la guerre : des milliers d'enfants rescapés des ghettos et des camps sont rapatriés en Israël. On confia à des psychologues le soin d'aider ses enfants à se réinsérer dans la société civile. Ils firent ce que savaient faire les

⁶⁴ Si j'ai besoin d'argent dans les mois à venir, autant qu'il sache de quoi il s'agit, il sera plus facile à convaincre et éventuellement me servira d'avocat du diable.

⁶⁵ D'un coup il monte son béret à bout de bras et se le replante tantôt à plat, tantôt en pente à gauche ou à droite.

⁶⁶ Stimulus-objet -réponse

psychologues : mesurer des QI pour organiser l'éducation. Comme ces enfants étaient de nationalités différentes il leur fallait établir des tests où l'oral fût neutralisé autant qu'il était possible de le faire d'où la création d'outils nouveaux qu'il leur fallait étalonner. Je parle de Feuerstein mais il est bien entendu qu'autour c'est aussi tout le travail d'une équipe et d'alter ego dont le professeur Rand.

À l'occasion des passations de tests il va remarquer que certains outils ne mesurent pas ce qu'il croyait mesurer mais autre chose. En effet ceux qui échouent, échouent et se bloquent sur la première ligne, d'autres vont entrer dans l'exercice, parfois avec difficulté, mais, au lieu d'être bloqués par les exercices plus difficiles, vont devenir de plus en plus performants

Cette remarque allait être à l'origine du concept de modifiabilité cognitive⁶⁷. Ce concept n'a rien à voir avec la génération spontanée des microbes avant Pasteur. Il a certainement fallu que cette observation soit corroborée par de nombreuses autres. Petit à petit une théorie allait naître : La modifiabilité cognitive. Je crois que j'ai spontanément pensé à Tintin et Milou (le journal des sept à soixante-dix-sept ans) car tout individu serait modifiable quel que soit son âge...

Pour Feuerstein et Rand⁶⁸ le schéma stimulus-réponse de Piaget peut fonctionner spontanément mais, la plupart du temps, il nécessite une médiation. Le stimulus n'est pas

⁶⁷ Pour des informations plus pointues le lecteur pourra se reporter au livre de Rosyne Debré : « Apprendre à penser »

⁶⁸ Un des cofondateurs du PEI.

forcément perçu et, lorsqu'il l'est, son interprétation peut varier en qualité. Au même titre la réponse est plus ou moins adaptée, voire inadaptée. Il y a nécessité d'un médiateur pour réorienter l'observation et faire réfléchir sur la réponse.

Ce soir-là nous avons eu droit à la maman qui médiatise et à celle qui ne médiatise pas. Toutes les deux sont aimantes vis à vis de leur tout petit. Un lacet est défait :

-celle qui ne médiatise pas va appeler son enfant, refaire le lacet et avec une tape sur le « culcul » le renvoyer à son jeu.

-celle qui médiatise va appeler l'enfant et lui dire : regarde ton lacet est défait, si tu marches dessus tu vas tomber ... et finira par relacer évidemment

Dans cet exemple, on voit deux mères mais la deuxième, nous dit Feuerstein, va attirer l'attention et quelque part ouvrir au concept de causalité.

Les exemples vont se succéder ainsi que les incursions dans sa théorie et les outils du PEI⁶⁹. Dès cette première soirée je vais trouver les premiers instruments (les points en particulier) géniaux. Ils ont gommé les outils verbaux puisque les consignes peuvent être données directement par le formateur. L'homme est fascinant ; dégageant une énergie phénoménale. En arrivant je l'ai perçu comme un petit vieux. À 23 heures il est là, pétillant de malice l'esprit vif, et moi, je commence à avoir du mal à suivre.

Et une affirmation qui revient sans cesse : pas de fausse pitié, pas d'état d'âme affectif. Celui qui est en difficulté n'a pas besoin de pitié mais de médiation. Pas de

⁶⁹ Programme d'enrichissement expérimental.

« bétification », pas d'exercice faussé par rapport à la difficulté à vaincre mais une expression bâtie avec les mots justes même s'ils n'appartiennent pas encore au vocabulaire du formé. Les exemples tombent : lorsqu'un membre de notre corps n'a pas ou n'a plus été sollicité, il est vain d'espérer que la prothèse dont on le munit lui rende ou lui donne du tonus. Au contraire la prothèse c'est l'abdication. Une seule solution est envisageable : -ôter la prothèse et demander des efforts. Là, le médiateur prend alors toute sa place car l'effort demandé doit être compatible avec la fonction lésée qu' elle soit physique ou cognitive. Le succès autorisera alors le médiateur à demander un effort supplémentaire lors du prochain exercice.

Plus tard, dans la nuit, nous nous séparons, sous le charme. L'un des deux enseignants et l'animateur seront plus tard volontaires à une formation à l'utilisation du PEI. Pour mon compte j'ai trouvé le site et le fichier à charger pour faire ma mise à jour.

Lors d'une visite des autorités « troicéateuses » je présente cette soirée et l'intérêt qu'il y aurait de conduire une expérience en formant des enseignants à cette démarche. Je n'aime pas la réponse que je ne rapporterai pas ici mais elle sonne comme un non catégorique. Ce à quoi je réponds que je fais suffisamment d'heures supplémentaires pour pouvoir m'y inscrire personnellement sans rien devoir à personne ; ce que je ferai en consacrant plusieurs week-ends de mon temps libre, une semaine sur mon temps de

travail et prenant, bien évidemment, le financement à ma charge⁷⁰.

J'en garde le souvenir d'une période chargée en travail et riche en échanges. Parmi la quarantaine de personnes qui suit le premier cycle de formation personne n'abandonnera. Que d'orages, que de décharges d'adrénaline, que de conduites de défense du territoire..., dans ce groupe de personnalités⁷¹ très variées bien qu'elles fussent toutes originaires du système éducatif et de ces satellites. Nous y trouverons des institutrices de maternelles ou du primaire, des psychologues cliniciens du privé, des enseignants du secondaire ou des secteurs spécialisés, des responsables d'établissement (CES, enfance inadaptée, école primaire,, CFA), des psychologues scolaires, des responsables de CIO⁷². La majorité des personnes présentes a payé personnellement sa formation. Le travail de réflexion est intense et les travaux sur les instruments du PEI suivis par Levanah Dayan, l'assistante de Reuven Feuerstein ainsi que Francine Pariente⁷³. C'est cette dernière qui a monté cette première formation à Clermont Ferrand. J'apprendrai plus tard que ses collègues de Montpellier et de Paris V ont fait de même après être allés suivre une formation à

⁷⁰ Le syndrome de Nicholson commençait à frapper.

⁷¹ Au sens des caractéristiques de l'individu.

⁷² Centre d'information et d'orientation

⁷³ Directrice de l'IPSSA (Institut de psychologie des Sciences Sociales Appliquées qui est un petit département de l'Université de Clermont III ;

Jérusalem. Cette dernière ville est chargée émotionnellement et historiquement mais n'interférera jamais avec nos formations dans lesquelles on retrouvera des personnes issues du monde musulman. J'ai apprécié également que la fracture droite gauche soit totalement inapparente, en effet les personnalités universitaires qui ont introduit cette démarche ont des marquages « politiques » très variés sinon opposés.

Au-delà ces considérations sans intérêt majeur, ce fut pour moi l'occasion de relire Piaget et d'aller glaner çà et là des informations sur les avancées des psychologues modernes. J'ai eu souvent le sentiment d'être en promenade dans mes montagnes auvergnates par temps d'hiver : Parfois on voit à dix mètres qui vont devenir vingt, trente, se réduire à nouveau, puis d'un coup un trou dans le brouillard va nous laisser voir le soleil et faire reculer l'horizon ; l'instant d'après la « purée » a tout réenvahi. Mon entrée dans le PEI a beaucoup ressemblé à cette image. J'avais parfois l'impression d'avoir tout compris, l'instant d'après les concepts se déliaient, m'échappaient, ... J'étais parfois découragé et pensais ne pas trouver la « route » mais je n'ai jamais abandonné. Comme l'un des leitmotifs était : - Tout individu est modifiable quel que soit son âge, je m'autorisais le syllogisme :

Tout individu est modifiable,

Monier est un individu,

Monier est donc modifiable

Réfléchissant aux domaines scolaires où je fus particulièrement « sec », c'est l'anglais qui montra spontanément le bout de son nez. Jusqu'en troisième, j'avais acquis un minimum de vocabulaire parce que

l'époque n'était pas au laissez faire. À partir de la classe de seconde, pour moi, la différence entre le professeur d'anglais qui nous parlait et le train qui passait consistait en une différence de niveau sonore. À la limite j'interprétais mieux le bruit du train que celui du prof d'anglais. Celui-ci avait un tic : And now ! C'était la seule chose que je comprenais et, intérieurement, je répondais : Que vais-je faire ? Les « Mon pauvre Monier vous êtes nul, archinul... » ne m'atteignaient pas car je me retranchais avec hauteur dans ma bulle mathématique et scientifique où je n'allais pas si mal.

En conséquence si Monier était modifiable quelque part, c'était bien en Anglais.

Dans le courant de l'année qui suivit j'achetai mon premier magnéscope pour enregistrer une émission matinale, pour les enfants : Victor. J'entrepris d'essayer d'entendre ce que je n'avais jamais entendu. Je poussais la plaisanterie à dupliquer la partie audio de Victor sur des cassettes que j'écoutais en voiture. Pendant quinze jours/ trois semaines j'écoutais mais n'entendais toujours rien. J'étais prêt à passer l'éponge, comme hier, quand, armé de mes connaissances balbutiantes en termes de travail sur « l'input », j'essayais de focaliser sur la réception de ce que j'appelais les bruits. Oh Joie ! J'entendis un jour ce que je n'avais jamais entendu. Vous ne pouvez pas vous imaginer la joie de saisir pourquoi on n'avait jamais compris : mon problème n'avait rien à voir avec la compréhension mais tout avec la perception auditive. Dans la seconde qui suivit je passais tous mes professeurs d'anglais à la trappe. C'est eux qui n'avaient jamais compris pourquoi je ne comprenais pas : mauvaise volonté, inintérêt, inattention,

... et j'en passe. J'avais (et évidemment j'ai toujours) un déficit à percevoir les mots dans leur succession, comme quelqu'un qui a une mauvaise vue peine à sortir la maison ou le détail du paysage.

À partir de là, à raison d'une séance d'un quart d'heure, tous les matins j'obligeais mon oreille. Ce n'est pas possible comme tout devient simple quand on sait d'où vient le problème. Je me mis à entendre de plus en plus de choses (évidemment dans un langage très primaire et répétitif). Dans les mois qui suivirent le CCCA me chargea de le représenter auprès d'Eurotecnet sur le thème des techniques de l'Information dans la formation, ce qui me permit de faire une petite halte à Amsterdam sur la route de Maastricht (route d'avion s'entend). Bien sûr je me perdis un peu pour bénéficier du temps d'attente de ma correspondance pour Maastricht et visiter un peu Amsterdam, mais mon peu d'anglais me permit d'être à l'heure pour repartir. Rien de tel pour flatter mon sentiment de compétence (dixit Feuerstein). Je continuais donc mes rendez-vous journaliers avec Victor et finis par aller expérimenter mes progrès en Angleterre. C'est comme cela qu'un jour d'avril 92 je débarquais à Edimbourg. Ce ne fut pas génial mais j'avais acquis suffisamment pour pouvoir retenir une voiture de location par téléphone et faire face aux micro-situations de contacts. Je ne serai jamais bilingue (si ! Mais en patois auvergnat) mais à cette occasion j'ai levé partiellement un complexe. J'avais cinquante ans quand j'ai fait cette expérience avec moi-même et les rigidités inhérentes à l'âge étaient ou commençaient à s'installer. Je reste persuadé que si mon déficit avait été diagnostiqué lorsque

j'avais 10/12 ans j'aurais pu y faire face par moi-même.
Comment voulez-vous lutter contre un adversaire que
vous ignorez, vous porte des coups et disparaît.

Un galop d'essai.

Bien avant cet événement qui s'est glissé sous ma plume, j'avais expérimenté l'outil PEI avec un groupe que je ne pouvais pas mettre en danger (au niveau des résultats). Il s'agissait d'une formation casse-croute⁷⁴. C'était une action longue (six mois) conduite en partenariat avec l'Association Remparts⁷⁵. L'objectif visé était de remettre au travail des personnes sans emploi depuis de nombreuses années (certains l'étaient depuis plus de quatre ans). L'action était pilotée par l'Association Remparts qui l'avait proposée à la Direction Départementale du Travail, en nous désignant comme co-intervenant. Nous avions à notre charge la formation en centre et une partie du suivi des stagiaires dans la phase « application en entreprise ». Je ne vous contera pas par le détail ce qui s'est passé tout au long de cette action car le compte-rendu, que j'en avais

⁷⁴ Terme usuel pour désigner une action conduite pour assurer l'équilibre financier plus que les objectifs qu'elles imposaient, ce qui ne veut pas dire pour autant que nous ne la préparions pas correctement

⁷⁵ Au départ une association qui s'occupaient des stages étudiants concernant la restauration des monuments historiques.

fait au jour le jour, tient une centaine de feuilles dactylographiées 21x29,7. Je me cantonnerai (sommairement d'ailleurs) à décrire ma première expérience d'utilisation du PEI. J'avais d'ailleurs accepté le principe de ce stage pour l'occasion qu'il me donnait d'essayer le « produit » sans faire courir de risques à une population à former. Je pris donc à ma charge les interventions relevant de l'enseignement général. J'avais embauché pour l'occasion un moniteur de maçonnerie qui couvrait à la fois les travaux pratiques et le dessin industriel.

D'entrée, j'attaquais avec le PEI, prêt à faire marche arrière si le public devait froncer. Les âges allaient de vingt à cinquante avec une moyenne de trente ans. C'était une population hétéroclite qui rappelait la tour de Babel. Culturellement nous allions du Magheb à la France classique en passant par l'Espagne et le Portugal, avec un détour chez les gitans français. Un seul avait le profil classique d'un ouvrier du Bâtiment, il s'est senti mal à l'aise tout au long du stage et s'il n'en avait été de ses indemnités serait parti dès le premier jour⁷⁶. La première semaine n'a pas posé de problème majeur, hormis le fait qu'ils n'ont pas voulu déjeuner au restaurant. Il a fallu leur trouver un coin où ils puissent faire leur casse-croute sans mettre le feu à l'établissement.

Le personnel de l'établissement était en train de me faire une réputation façon Gengis Khan à la tête de ses barbares. Il faut dire que bien que je ne les lâche pas

⁷⁶ En fait, ils seraient tous repartis s'il n'en avait été des émoluments attachés au stage.

beaucoup des yeux, ils avaient l'art de ne pas passer inaperçus...

Rapidement le PEI se révéla être un outil beaucoup plus adapté que je ne le pensais. Seules trois personnes étaient en mesure de lire et comprendre une consigne, et éventuellement de formuler une réponse écrite intelligible. Les quatre maghrébins avaient reçu un vernis scolaire en arabe mais aucun ne maîtrisait le français écrit. Les personnes d'origine espagnole et portugaise n'avaient jamais été scolarisées en France et l'un des Portugais s'est révélé analphabète. Les Français ou supposés tels étaient étrangers à leur langue et incapables de recevoir une consigne écrite à l'exception des trois déjà signalés.

De ce fait les exercices sur les nuages de points constituaient des challenges qui retenaient l'attention de tous. Mon analphabète y découvrait qu'il était souvent aussi performant que les meilleurs, ce qui le fit sortir de son attitude de sphinx prêt à mordre et devenir de plus en plus loquace. Sur les quatorze, seuls deux furent toujours sur leur quant à soi : -un gitan agressif, belliqueux et raciste, -un pseudo-intellectuel alcoolique. Pour le premier, je réussis à tenir mon naturel en laisse, ce qui entraîna une réaction de ses collègues qui le mirent en demeure de la « fermer » et d'arrêter ses : « macouque, macouque⁷⁷ » qu'il n'arrêtait pas de proférer en direction des Maghrébins. Sur la fin du stage, il disparut totalement, rattrapé par une affaire judiciaire. Je n'ai pas pleuré son départ. Le second ne fut pas réellement gênant à quelques réflexions désagréables près, qui arrivaient toujours avec

⁷⁷ Macaque

un à propos qui me faisait dire : -Tiens, il ne dort pas. Il était titulaire d'un bac général et avait dégringolé l'échelle sociale sous l'association de l'alcool et de ses troubles psychiatriques

Malgré cela je ne regrette pas cette expérience car elle m'a permis de tester en situation réelle et difficile, l'outil PEI. Sans lui, avec une approche classique, type « culture générale », je n'aurais pas tenu plus d'une semaine. Sans parler de tenir, ils ont réfléchi. Je ne suis pas, cependant, certain qu'ils furent modifiés dans leurs modalités d'analyse et de réflexion ; ce qui est le but du programme. À ma décharge, d'une part il s'agissait d'un galop d'essai, d'autre part les carences étaient énormes et enfin les objectifs n'avaient pas été structurés pour atteindre un but ciblé. Tout s'est passé comme un essai de voiture, sans objectif de déplacement, afin de vérifier que le véhicule correspond bien à la description. Je conserve, malgré tout, le souvenir de certaines phases de transfert⁷⁸.

On venait de travailler sur la prise de repères quand l'un des Marocains échappa à haute voix :

-C'est mon histoire !

-Quelle histoire ?

-Quand j'allais casser la vitrine !

-Vous avez cassé une vitrine ?

-Non ! ... mais j'allais le faire.

-Vous pouvez nous raconter.

-Eh ! Oui, c'est simple. Je venais d'arriver en France et un copain m'avait conduit le matin sur le chantier où j'étais

⁷⁸ Lorsqu'un exercice est fini, chacun est appelé à réfléchir sur la stratégie qu'il a utilisée et à travers elle quelle déficience cognitive est attaquée par l'exercice.

embauché. Le soir je suis parti avec tout le monde mais je n'ai pas osé dire que je ne savais pas où j'habitais...

-Et alors ?

-Je me suis promené dans Clermont pendant deux jours, j'étais complètement perdu...

-Et alors,

-La colère m'a pris et je me suis dit qu'il fallait que je revienne chez moi à.... (Maroc). J'ai pensé que la seule solution était de me faire ramasser par les flics et j'ai décidé de casser une vitrine. J'étais en train de chercher une grosse pierre ou une brique quand le copain m'a retrouvé.

-Et alors ? Le rapport avec ce que vous venez de faire.

-Eh bien ! Pardi ! Si j'avais pris des repères je ne me serais pas perdu.

Une autre fois, l'exercice qui vient d'être exécuté fait ressortir que les différences sont plus faciles à trouver que les ressemblances...

-C'est l'histoire de Le Pen.

-Qu'est-ce que Le Pen vient faire ici ?

D'un air narquois :

-C'est évident pourtant, il parle toujours de ce qui nous sépare, jamais de ce qui nous rassemble...

Bon Dieu ! Rien qu'au souvenir de cet échange, je repars sur un petit nuage. Jamais une autre démarche ne m'aurait permis d'atteindre des niveaux de réflexion de cette qualité avec ce public.

C'est dommage qu'à cette époque je n'ai pas encore eu établi le contact avec l'association Capimmec Malakoff⁷⁹. J'ai en effet galéré pour leur donner quelques rudiments de français et de calculs en utilisant des outils autocorrectifs en calcul et l'aide des plus « savants » en lecture. Si j'avais pu compter sur Capimmec Malakoff, je suis certain que j'aurais un souvenir encore meilleur. Dans un stage similaire organisé par mes soins et ceux de l'AFPA-Bâtiment, nous avons eu le plaisir de constater que l'on pouvait apprendre à lire en trois mois. Il s'agissait d'un gitan qui culpabilisait parce que sa fillette savait lire et lui non. Pendant le stage, il fut pris en charge par l'ancien patron du service compétition de Michelin qui lui apprit à lire.

⁷⁹ Association de cadres retraités dans laquelle il y avait de nombreux pré retraités Michelin.

Première expérience avec les apprentis.

Si j'étais allé vers le PEI, c'était bien évidemment en pensant à mes apprentis. Pour entrer en phase expérimentale il me fallait faire former le personnel enseignant qui allait animer et mettre en œuvre le produit PEI. Ce ne pouvaient être que des volontaires. Si au départ, d'un point de vue philosophique, on est en opposition sur la prééminence éventuelle de l'inné sur l'acquis, on peut tout laisser là : ce furent l'animateur et deux professeurs d'enseignement général. Comme le CCCA m'avait déjà fait une réponse négative, je me suis retourné vers la Région dans le cadre d'un contrat éducatif⁸⁰. Cette formation se fit à l'Université dans le département de l'IPSSA dirigé par madame Francine Pariente. Ce fut avec elle le début d'un long partenariat. On doit pouvoir considérer que nous avons fonctionné comme un maçon et son architecte. Vous avez deviné qui était l'architecte et, par voie de conséquence, le maçon.

⁸⁰ Financement hors budget qui s'ajoute à ce dernier pour des opérations spécifiques (équipement, dotation de matériel ou comme ici formation complémentaire pour le personnel.

Nous avons assigné à cette expérience : -des objectifs⁸¹ généraux mesurables par des résultats comparés en fin de formation, -et des objectifs définis en termes de performances cognitives mesurables par comparaison entrée-sortie. Ce fut madame Pariente qui géra tout ce deuxième objectif pour lequel elle définit le contenu et les modalités (passations des tests – correction). Je fis passer personnellement tous les tests pour qu'il n'y ait qu'un intervenant afin d'éviter les interférences avec des variations de consigne ou de comportement. Les épreuves étaient au nombre de quatre : -REY copie, -REY mémoire, -progressives matrices et histoire ou « BD » :

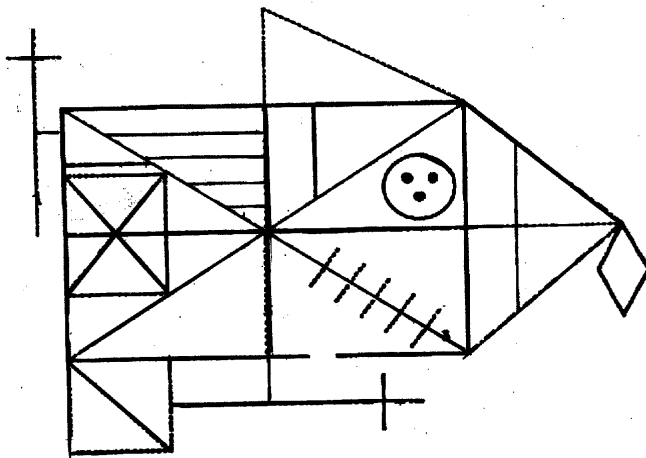
⁸¹ **À court terme** (fin de formation) :

- reflux des attitudes négatives vis à vis des aspects théoriques des acquisitions professionnelles et générales,
- amélioration du repérage spatial,
- tendre à présenter une attitude rationnelle face à un travail,
- capacité à analyser et hiérarchiser les paramètres :
 - *matière d'œuvre,
 - *outillage,
 - *sécurité,
 - *relations interpersonnelles dans la tâche (équipe),
 - relations interpersonnelles à la périphérie de la tâche (clientèle directe et personnes de passage – image de l'entreprise),
 - *capacité à concevoir et mettre en œuvre des stratégies.

À moyen terme : (un an après le retour du service national ou trois ans après la sortie de formation)

- renforcement des objectifs ci-dessus,
- intégration sociale et professionnelle,
- capacité de se projeter dans son avenir.

La figure de Rey.



REY copie : Il s'agit de recopier une figure géométrique complexe (figure de Rey). Des stylos de trois couleurs différentes étaient préalablement distribués et posés dans un ordre donné (toujours le même). Le temps nécessaire à l'exécution complète n'était pas pris en compte. Par contre, je devais veiller à repérer quand une majorité avait atteint le tiers, puis les deux tiers du travail de façon à donner la consigne de changer de couleur, en précisant cette dernière. Le changement de couleur permet au correcteur d'apprécier la ou les procédures utilisées et surtout les méthodes d'analyse en interaction avec la perception⁸².

⁸² Ce test, ayant pour fonction essentielle de vérifier que la figure a été bien perçue, n'a pas été contrôlé, en fin de formation. Cet exercice a été noté de 0 à 5 (5 représentant une copie conforme dans les proportions et sans omission)

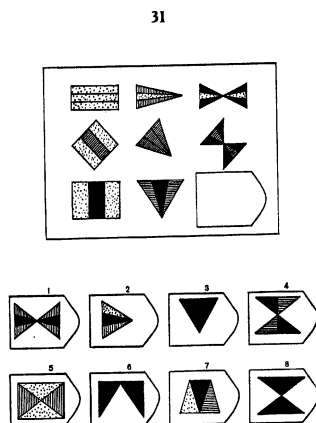
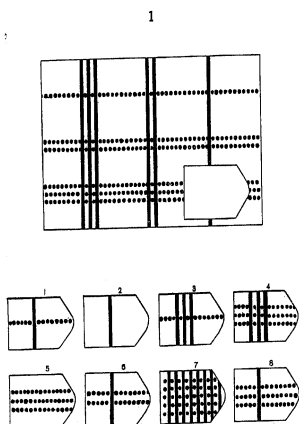
REY mémoire : C'est le même exercice que le précédent mais effectué de mémoire. C'est donc, à la fois, un contrôle des capacités mnémoniques et de la qualité des relations établies entre les différents éléments à la perception.

Progressive matrix : Comme les tests précédents, ces exercices ne sont pas trop marqués par des prérequis scolaires et pas du tout par l'utilisation de consignes écrites. Ils sont constitués de trois lignes de trois dessins. Les deux premières lignes permettent de trouver la loi qui donne tout ou partie du dessin de la dernière ligne. Comme le nom l'indique les difficultés sont progressives. Dans ces exercices la perception, l'analyse ... sont en jeu mais c'est surtout le raisonnement qui est mesuré.

À titre d'exemple :

1ère matrice :

Dernière matrice de la série



Histoire ou BD : Cinq dessins constituant une BD sont donnés dans le désordre.

Le travail consiste à :

- reconstituer l'histoire en donnant le bon ordre des séquences dessinées,
- décrire en sept ou huit lignes cette histoire.

L'objectif de ce test est de vérifier la capacité à gérer des relations temporelles et causales de manière adéquate et socialisée, mais surtout (partie écrite) celle de s'en tenir à ce qui est dans l'image.

Cette expérience porta sur des maçons, des menuisiers, des métalliers et des peintres, populations d'apprentis où nous trouvions de nombreux jeunes issus de SES, voire d'IMPRO.

Les plombiers, monteurs et électriciens avaient bien sûr eux aussi des difficultés mais l'on n'y rencontrait pas de très bas niveaux du fait des tests à l'entrée en formation qui les écartaient de ces professions. Pourquoi ces traitements différents ? Pour les électriciens, nous l'avons vu, c'était une exigence expresse de la profession pour revenir au centre. Pour les autres professions, bien que les tests soient un peu moins sévères, et calés à un niveau acceptable de classe de cinquième, ils écartaient les élèves en très grande difficulté scolaire ce qui n'était pas le cas des autres professions où l'on devenait apprenti parce qu'on avait trouvé une entreprise d'accueil. Cette différenciation peut paraître arbitraire à moins que l'on accepte de regarder ces professions et leur évolution d'un peu plus près. Dans les métiers où aucun test existait à l'entrée, des savoir sont exigés de la petite maîtrise ou des OHQ mais les autres compagnons peuvent trouver une

place dans ces professions sous réserve de rester sous contrôle pendant l'exécution. Les autres sont devenus (ou en train de devenir) des métiers de savoir. Ils doivent comprendre et pas seulement appliquer les normes auxquelles leur profession est astreinte : continuité électrique pour les terres, sections des conducteurs, mesures... Les plombiers monteurs qui étaient encore, dans les années 70, des hommes de savoir-faire : souder, rétreindre, ajuster, ... deviennent à leur tour des hommes de savoir : équilibrage, mesures, pertes de charges... S'ils réalisent un vulgaire arrosage, le matériel qu'ils posent est bien sûr important mais moins que la mission des gicleurs les plus éloignés. Si cette dernière n'est pas remplie le client ne paiera pas ou mal... Nous ne sommes pas loin de la profession des monteurs tout fluide. Sur un plan théorique, le transfert électricien→plombier ou réciproquement se fait assez facilement et, ainsi, les acquis d'une profession sont presque directement exploitables dans l'autre. Les uns comme les autres ont suivi la même dérive savoir-faire→savoir. Les uns et les autres passent leurs canalisations dans des gaines voisines. Les matériaux ont perdu en compétences pratiques pour gagner en compétences d'organisation et de distribution. Les successeurs des professionnels des années 50/60 ne peuvent plus s'extasier comme leurs aînés :

-Ah... monsieur ! Lorsque je faisais les nappes de tubes acier dans le métro, il fallait que ça ait de l'allure ...

Maintenant tout passe dans les gaines techniques et personne ne peut plus admirer le savoir-faire. Dans les très gros chantiers il y a cependant, encore, des colonnes montantes en cuivre et/ou en acier. Combien de temps

encore avant que le PER⁸³ ou l'un de ses futurs cousins ne les remplacent. Les savoir-faire des tuyauteurs qui intervenaient dans les mises en œuvres de tuyaux inoxydables dans les piscines ou les hôpitaux ont disparus sous la poussée des PVC-pression.

Je ne sais pas si je vous ai convaincu mais il devenait malhonnête de laisser aller vers ces professions des jeunes pas suffisamment armés pour faire face aux mutations qui étaient déjà là.

Pour en revenir à notre expérience dont le but était de mieux armer les jeunes en difficulté et en grande difficulté, trois populations furent définies :

- population témoin qui effectuait sa formation telle qu'elle fonctionnait jusque-là,

- population sans apprentis en grande difficulté (SES ou IMPRO pour situer) qui sera formée en deux ans (durée normale d'un contrat),

- population en grande difficulté qui sera formée en trois ans⁸⁴.

En 1990, le groupe des formés en deux ans finira sa formation. Sur un plan cognitif, pour tous les groupes concernés, il y a une très nette amélioration quantifiable alors que le groupe témoin n'a presque pas bougé. Pour ma part j'ai « ressenti » une régression de l'impulsivité ainsi

⁸³ Polyéthylène réticulé

⁸⁴ Nous aurons les pires difficultés avec ces contrats car le législateur a prévu des durées de trois ans mais uniquement pour des métiers jugés particulièrement difficiles et longs à apprendre. Les salaires de troisième année sont majorés ce qui paraît normal dans le cas précédent mais particulièrement farfelu pour des jeunes en dérive scolaire....

que celle de l'égoïsme. Bien que les tests ne nous permettent pas de quantifier cette évolution nous trouvons des traces de celle-ci dans le test de la BD. Les récits sont bien moins perturbés par des projections (faits ou sentiments qui ne peuvent être déduits des images sont en nette régression 25% de diminution d'éléments parasites alors que le groupe témoin est conforme au point de départ). L'année suivante les formés en trois ans confirment ces tendances avec amplification. Ils étaient partis de plus bas.

Il n'y a pas, en revanche, de conséquence imputable, par sa généralité, sur les examens. À noter cependant que, malgré leur handicap scolaire, les formés en trois ans font jeu égal, voire supérieur, avec les formés en deux (trois groupes sur quatre) sur le plan professionnel. Par ailleurs dans le cadre de cette expérience nous avons imputé deux heures de PEI sur les horaires de dessin et deux autres heures sur la technologie sans que cela se traduise par des résultats en retrait dans ces disciplines.

Autre point positif : les professeurs d'enseignement général sont partants pour continuer. Dans ce secteur où nous étions à court de projet depuis des années cela était très encourageant et a trouvé là un challenge enthousiasmant. Même les cuisines s'en sont mêlées.

Le personnel déjeunait dans une petite salle contiguë à la cuisine ; et parfois avec le personnel de cuisine. Un jour je m'entendis dire par le jeune chef :

-J'aurais envie de leur faire un repas du monde par trimestre.

Pris au dépourvu :

-Oui, pourquoi pas ... Qu'est-ce qui vous a donné cette idée ?

-Il n'y a pas que les changements de point de vue dans l'espace, il y a aussi le goût.

Et c'est ainsi qu'une fois par trimestre nous partîmes au Moyen Orient, en Chine, C'étaient les poubelles qui nous renseignaient sur l'évolution de leurs rigidités. En début de première année elles débordaient puis petit à petit se normalisaient ...

Depuis le début de l'expérience j'étais à l'écoute de ce qui se passait chez les jeunes mais aussi chez leurs enseignants ce qui me conduisit naturellement à réorienter l'action. Parmi les professionnels j'avais ressenti trois types de réaction dont certaines s'affichaient plus facilement que d'autres :

-l'adhésion,

-l'observation intriguée,

-le quant à soi (ou plus familièrement : chante beau merle !).

Parmi le personnel enseignant, un seul alla au-delà des séquences de concertation me demandant davantage d'informations sur ce que je faisais lors des phases PEI. Le plus simple consistant à s'expliquer à partir d'exemples, je l'invitais à venir lors d'une phase de travail. D'entrée de jeu, il perçut bien les aspects : -qualité de l'expression orale, -repérage dans la tâche (description de cette dernière, les phases : j'ai fait, je fais, il me reste à faire), -perception détaillée de la situation problème, -transfert dans une situation similaire). Après quelques essais personnels sur les situations professionnelles, il m'invita à venir de façon que je lui donne mon avis sur l'usage qu'il

en faisait. Je lui proposais de faire des vidéos comme je le faisais parfois moi-même pour que l'on puisse réfléchir de façon plus objective sur ce qui venait de se passer. Ces vidéos nous servirent bien évidemment pour affiner nos échanges mais surtout permirent une mesure à laquelle nous n'avions pas pensé : -évaluer l'évolution orale des stagiaires entre le début et la fin de la formation. J'ai conservé ces vidéos et, hormis qu'il me faudrait trouver un filtre pour évacuer les bruits parasites, je suis toujours stupéfait de la distance qui existe entre le tout début et les interventions de fin de formation. Au début le médiateur⁸⁵ parle presque tout le temps pour faire préciser : -où l'apprenti prend l'information, -la faire définir de façon exhaustive, -dire ce qu'il en déduit au titre du travail à faire, -dire comment il va organiser son travail. Ensuite quand il sera en phase d'exécution il lui demandera : -où il en est, -de rappeler ce qu'il a fait avant, -ce qui lui reste à faire. Sur mes dernières cassettes ce sont les jeunes qui s'expriment et, même si l'expression n'est pas toujours académique, elle vise à l'essentiel : -se faire comprendre, -organiser son propre travail virtuellement par anticipation. Il y a peu d'interventions du professionnel. Ceux qui assistent ne ressemblent plus à des zombies, les visages sont expressifs parfois souriants, parfois goguenards. Des plaisanteries fusent sous la forme d'une petite moquerie à l'instar de celui qui s'exprime ce qui souvent est ponctué par une intervention du moniteur demandant aux uns et aux autres de préciser leurs pensées. Ces remarques vont

⁸⁵ L'enseignant appelé ici médiateur pour être en phase avec R Feuerstein.

très bien avec le constat de l'amélioration des performances en pratique.

La majorité des autres enseignants techniques étaient restés simplement dubitatifs, sans prendre parti. Par contre je suis à peu certain que d'autre(s) ont été un peu négatif(s). Sans remettre en cause l'expérience, il(s) leur suffisai(en)t d'avoir des états d'âme à haute voix sur les heures d'enseignement « perdues ».

Cette période (88/91) fut donc propice à réfléchir aux procédures pédagogiques que nous utilisions et à essayer de voir en quoi nous pouvions les faire évoluer pour obtenir une meilleure efficacité.

Depuis toujours, lorsque nos garçons échouaient au CAP c'était le plus souvent du fait des résultats très faibles dans les disciplines d'enseignement général. Il n'était pas rare que presque 50% des candidats admis aux épreuves pratiques échouent du fait des disciplines générales.

Notre problématique était :

Comment faire pour réduire toutes ces pertes qui tenaient au déficit de compétences scolaires à l'entrée en apprentissage.

Nous avons espéré que l'introduction du PEI permettrait la réconciliation avec les domaines généraux. À cette étape de notre expérience nous pouvions dire qu'il pouvait y avoir réconciliation avec :

- sa propre pensée et la confiance qu'il peut lui accorder,
- son sentiment de maîtrise des actions qu'il organise,
- la prise en compte des autres et de l'environnement au sens large,

Mais, on ne pouvait pas parler de retombées directes et sensibles sur les performances scolaires.

Les électriciens nous donnent l'occasion d'expérimenter un autre cheminement.

En 1991, nos effectifs d'électriciens sont tombés au plus bas depuis l'ouverture de la section : 36 contre 137 en 1981. L'artisan électricien « de base » a déjà commencé à me faire savoir que mes tests de recrutement lui pèsent et « font de l'usage », que les collègues de la FNAE⁸⁶ et de la FNEE⁸⁷ sont bien gentils mais que le CAP n'est pas indispensable au regard de nombreux travaux courants du Bâtiment

Depuis 1988, la loi sur l'apprentissage a été modifiée et a ouvert ce dernier à la préparation d'un diplôme ou d'un titre homologué reconnu par les conventions collectives. Depuis la parution du texte, je me suis procuré tous les titres reconnus par la convention collective du Bâtiment et en particulier ceux du Ministère du Travail que l'on appelle couramment évaluations de compétence professionnelle de l'AFPA oubliant du même coup que cette dernière est sous la tutelle du Ministère du Travail.

⁸⁶ Fédération Nationale des artisans électriciens.

⁸⁷ Fédération Nationales de l'Équipement Électrique

Dans le domaine plomberie-chauffage il n'y avait rien qui puisse m'intéresser : -d'une part parce que ce n'était pas un domaine à problème pour le centre et -d'autre part parce que le CFP plomberie chauffage était beaucoup plus complet que le CAP. Nous n'avions pas été les seuls à constater qu'un complément électricité était nécessaire. Nous avons dû faire pleins de gesticulations pour créer ce complément de formation électricité alors que dans ce CFP il y était intégré moyennant un temps de formation plus long par rapport au CFP plomberie.

Seuls les CFP de maçonnerie et peinture collaient totalement avec les référentiels de CAP.

Les CFP métallier et menuisier (atelier et pose) semblaient a priori correspondre Le premier se révélera plus difficile en pratique, que ce soit en temps d'exécution ou en calculs professionnels : l'implantation du barreaudage est laissée au soin du candidat. Le CFP menuisier quant à lui était aussi décroché de la réalité professionnelle que son homologue CAP (voir une profession en déshérence) et de plus présentait des épreuves professionnelles très musclées. L'inadéquation de ce CFP m'avait interrogé car les titres du Ministère du Travail se veulent en phase avec la réalité professionnelle (exemple de l'électricité pour les plombiers-monteurs).

Le CFP d'électricien d'équipement était, à mon sens, presque parfait. On connaissait par avance l'épreuve professionnelle. Elle comportait toutes les difficultés courantes du métier d'électricien Bâtiment, une panoplie des matériaux et conduits courants et un petit câblage moteur. L'épreuve de dépannage contrôlée par le jury se passait sur l'épreuve professionnelle. L'épreuve de schéma

était écrite mais l'interrogation de technologie était orale (mesure d'une terre, choix d'un différentiel, détermination d'un contrat avec EDF connaissant la ...).

C'était décidé, je partis faire le siège de la FNAE⁸⁸. Après quelques réticences de principe ils accepteront l'expérience qui débutera en septembre 92. Cette année-là les tests continueront de se passer avant l'entrée dans une entreprise mais à la correction (toujours doublée d'une phase orale pour vérifier qu'il ne s'agit pas d'un accident) ce sera soit une section classique d'électricien d'équipement (préparant à la fois le BEP et le CAP) soit la section CFP qui venait de se créer après accord provisoire du Ministère du Travail

Dans l'évaluation de compétence professionnelle était prévue une note de stage. Les CAP étaient en train de passer au contrôle en cours de formation qui faisait place à une notation sur le terrain dans le cadre du référentiel du diplôme. Rien ne m'interdisait, pour le CFP, de faire donner une note de stage qui soit la moyenne de leur appréciation à l'entreprise avec celle de leur moniteur professionnel. Ainsi fut fait. Afin d'éviter les jugements façon « capitaine » nous⁸⁹ bâtîmes un descriptif des tâches courantes de l'électricien Bâtiment qui soit lisible par un professionnel de terrain : Ils n'avaient qu'à faire le choix

⁸⁸ Fédération nationale des artisans électriciens

⁸⁹ Avec mon éternel complice des expérimentations en électricité (C.Vissac)

entre « Maîtrise »⁹⁰ ou « Ne maîtrise pas ». Cela donna cinq grandes rubriques :

- Mise en œuvre des conduits,
- appareillage,
- filerie,
- tableau de distribution générale,
- tableau de distribution de chauffage

Elles-mêmes détaillées.

Les documents correspondants serviront tout au long de la formation dans le cadre de la liaison CFA↔entreprise et permirent de donner des fourchettes de notation à l'entreprise pour évaluer son stagiaire en fin de formation avec l'aide du moniteur d'atelier.

La première promotion sortit en juin 93 avec un niveau de réussite correct : (70%).

⁹⁰ « Maîtrise » supposait la capacité à faire seul un travail acceptable par le client (toute consigne d'exécution ayant été donnée)

Expérimentation de certifications comparées (CFP/CAP) sur deux groupes d'apprentis.

Dans le même temps, ayant fait la démarche pour les électriciens, il était bien tentant de ne pas essayer de voir ce que donnaient les CFP les plus proches dans leurs contenus : maçonnerie et peinture.

À la différence de l'expérience précédente cette dernière fut réservée à nos apprentis les plus en difficulté. Ces galops d'essai d'une certification par CFP du Ministère du Travail se ressemblaient par la terminologie mais du tout par la démarche.

Pour les premiers, c'était offrir une possibilité de qualification à des jeunes sachant lire et écrire convenablement mais ne disposant pas du petit niveau de classe de troisième qui était devenu le seuil d'entrée minimum pour préparer un CAP/BEP d'électrotechnicien option équipement. Ces jeunes auraient pu préparer n'importe quel autre CAP du Bâtiment avec, éventuellement, quelques chances d'en obtenir le BEP.

Pour les seconds ces CFP allaient nous ramener en 1970 pour ce qui concerne l'enseignement général. En effet, débarrassés du souci programme d'enseignement général, nous pouvions revenir aux besoins des jeunes face aux épreuves de l'examen et à celles de la vie. Il suffisait

presque de relire les directives de Georges Boché pour l'enseignement général à travers ce qu'il appelait la pédagogie du thème. Ce thème pouvait appartenir à la vie quotidienne de l'apprenti (budget de vacances, contrôle d'une fiche de paie...), à la vie professionnelle [évaluer un petit quantitatif (briques, peinture, fouille, déblais, ...) ou à la vie du chantier (congrés payés, représentation syndicale)]

Vingt ans après, je redécouvrais l'Évangile selon Saint Georges. Qu'est-ce que mes représentations de l'enseignement avaient pu être heurtées par cette démarche que je trouvais simpliste. Autant j'admirais la rationalité et les méthodes préconisées par Georges Boché dans les domaines professionnels (technologie, dessin et atelier) autant j'étais sur ma réserve avec la pédagogie du thème. À ma décharge : je n'arrivais pas à me faire à l'idée que le CAP n'était pas important pour les jeunes et que le thème s'il les ouvrait à leur environnement n'était pas l'outil idéal pour leur préparation aux épreuves générales de l'examen. Cette réserve s'amplifia après la réécriture des programmes de CAP qui introduisaient, certes, la lecture de plan ; mais transposaient purement et simplement les programmes de LEP, restant en cela logique avec l'éducation au LEP mais réfutant la logique de l'enseignement général-outil de l'ouvrier pour comprendre son environnement tant professionnel qu'humain⁹¹.

⁹¹ L'hypothèse corporatiste m'a toujours interrogée. Dit autrement : un enseignant de LEP peut-il travailler sur un programme d'anciennes classes de Fin d'Études sans remettre ses indices en compte....

Et je redécouvrais le thème... Il est vrai qu'en 1970, le patron était totalement cohérent avec lui-même et les directives qu'il donnait : -tout d'abord il avait déclaré que l'objectif était le contenu professionnel de la formation et non le CAP, -le thème le moyen de donner aux jeunes des repères dans leur quotidien social et professionnel. Dans les années 75, il nous avait demandé de lui faire parvenir les situations professionnelles que nous utilisions. Nous l'avions fait bien entendu mais ces dernières étaient d'accès facile pour la majorité de nos garçons et inaccessibles à nos bas niveaux.

Avec le CFP préparé uniquement par des apprentis en grande difficulté, cela prenait un autre relief et devenait une fin en soi. Ce sera l'objectif assigné à l'enseignement général pour l'expérience 93/97 aux sections de maçonnerie, menuiserie, métallerie et peinture fonctionnant en CFP : -permettre aux jeunes de faire face aux épreuves théoriques du CFP, -donner des repères minimaux pour la vie courante.

92/94 constitua une phase intermédiaire où nous eûmes un groupe de CFP installateurs en équipement électrique et une section peinture désignée pour expérimenter un CAP en CCF⁹² du fait du profil moyen des apprentis la composant⁹³. Les deux aspects de certification ne

⁹² Contrôle en cours de formation Sans entrer dans le détail dont on peut trouver l'orientation générale dans la description de la page 139 à propos des électriciens, la grande nouveauté est la participation de l'entreprise à l'évaluation de son apprenti tant sur son terrain que sur celui du CFA.

⁹³ On y trouvait donc des éléments aptes à suivre une formation CAP et d'autres plus en difficulté.

présentant pas d'antinomie, ce fut la même section de peintres qui fut retenue pour le contrôle en cours de formation et le CFP.

Les électriciens eurent le niveau de certification attendue : 85%, soit 11 candidats sur 13⁹⁴

Les peintres font un joli score au CFP : 77%, (10 sur 13) d'autant plus méritoire que des apprentis de faible niveau sont présents dans le groupe ce qui n'était pas le cas des électriciens. Le CAP par CCF n'est pas très loin 62% (8 sur 13) et un apprenti conserve le bénéfice de ces épreuves pratiques alors que ce score tombe à 35% pour les apprentis de la même profession ayant passé le CAP en épreuves traditionnelles. Le premier mouvement peut conduire à penser que l'action PEI a payé. Si on observe de plus près on peut se rendre compte que les deux groupes (CCF et contrôle classique) diffèrent par les résultats en pratique (3 en moyenne sur l'épreuve pratique N°1 et de presque 1,5 sur la N°2) par contre leurs résultats sont aussi misérables les uns que les autres en enseignement général. Pour l'instant je n'irai pas au-delà de cette analyse superficielle mais il est important de noter ces faits.

Lors des contrôles du CFP, pour les peintres, les professionnels assurant le jury me confirmèrent leur satisfaction pour les épreuves pratiques mais restaient déçus par le peu de capacité à effectuer de petits calculs de

⁹⁴ Cette même année un nouveau CAP avait été créé, spécifique au Bâtiment. Les 13 apprentis y furent présentés : 6 furent reçus selon les deux modalités, 4 conservèrent leur domaine professionnel (ils furent reçus par contre au CFP), 1 reçu au CFP ne se présenta pas au CAP et 2 furent éliminés selon les deux modalités de contrôle.

base : -nombre de lés nécessaires, -quantité de peinture pour effectuer une couche, -...

En un mot comme en deux le CFP semblait permettre une certification non accessible par le CAP traditionnel et le CCF pouvait prétendre à être un substitut convenable au regard de la certification⁹⁵.

Ce n'était pas le but que j'avais poursuivi. Si celui-ci avait été axé uniquement sur l'amélioration des chiffres de la certification, il y a longtemps que j'aurais attaqué les jurys au corps à corps pour viser à des scores de plus d'amplitudes au regard des résultats pratiques qui mécaniquement constituaient un rattrapage de fait des faibles scores d'enseignement général. D'autres, consciemment ou non, l'avaient déjà fait.

La troisième série expérimentale de CFP avait débuté depuis un an lorsque je fis le constat précédent. L'expérience en cours était une expérience lourde, qui demandait un plus financier que la Région avait bien voulu accorder. En effet, les groupes de maçons, menuisiers, métalliers et peintres étaient gérés par niveaux. En enseignement général ils éclataient selon trois strates : -BEP, -CAP, -CFP. En dessin industriel ils avaient deux heures en commun où ils pratiquaient sur le même sujet de lecture de plans. Les heures suivantes fonctionnaient en dédoublement : un groupe BEP/CAP et un groupe CFP. Lorsque les BEP/CAP était en dessin le groupe CFP était en technologie et réciproquement. La

⁹⁵ Comme on me le dira un soir de fin juin 1995, j'avais changé la graduation du thermomètre.

composition des groupes et les emplois du temps étaient un « enfer » mais cela fonctionna.

Il était évident que si l'énergie dépensée à cette nouvelle organisation ainsi que les frais d'heures d'enseignement supplémentaire ne servaient qu'à certifier plus largement⁹⁶ cette phase expérimentale irait à son terme mais s'y arrêterait également. Je m'en ouvris au personnel enseignant, couvrant l'opération, en leur précisant que s'ils étaient satisfaits, eux, de cette nouvelle organisation, il fallait qu'elle atteigne son but, à savoir : les compétences minima que requerraient les métiers⁹⁷. À partir de cette période la quasi-totalité de nos séances de concertation furent consacrées à régler le tir de l'enseignement général sur les savoir théoriques professionnels qui s'ajoutait à tout le travail théorique en formation pour cerner les repérages des besoins.

Cela avait été le travail de Francine Pariente⁹⁸ que j'avais secondée, dans les phases pratiques de passation de tests et rédaction des parties autres que son analyse personnelle, de ce que nous avons intitulé : « Portrait type de l'apprenti du Bâtiment et pistes pédagogiques ».

Notre expérience, depuis les premiers pas de 88, avait notablement évoluée. Il s'agissait plus d'utiliser la théorie

⁹⁶ Alors que le CCF qui est appelé à se généraliser peut le faire

⁹⁷ -calculs de cotes manquantes en dessin, -détermination d'une coulée de béton, - d'une surface (coffrage, subjectile, ...), -distribution d'un barreaudage, -recherche d'une information dans un document technique ou de la vie sociale

⁹⁸ Directrice de l'IPSSA que nous avons déjà rencontrée

de la médiation de Reuven Feuerstein que le PEI lui-même. Nous n'étions pas déçus de l'outil PEI qui était un passage obligé pour les professeurs d'enseignement général (qui pouvaient percevoir leurs stagiaires d'une autre façon en le pratiquant) mais il n'était pas adapté au temps dont nous disposions. Certains outils (ou parties d'outils) pouvaient être, par contre, un moyen de présenter (ou de faire réfléchir sur ...) une procédure mentale, une stratégie, un concept que les situations réelles n'éclairaient pas suffisamment du fait de leur complexité ou des autres paramètres qui y intervenaient et cachaient celui que l'on voulait mettre en exergue.

L'expérience antérieure nous avait amenés à nous poser de plus en plus le problème de formation des jeunes sous deux angles :

1- Celui du formateur : « Peut-on dissocier un enseignant et sa pédagogie de l'action des autres membres de l'équipe de formateurs »

2- Celui du formé : « Qui est-il ? Quel challenge peut-on lui proposer ? »

Nous avons répondu à la première par la négative. Un formateur ne peut espérer provoquer un changement de performances notable s'il n'est pas perçu en harmonie avec le reste de l'équipe pédagogique. Et, nous avons ajouté : c'est d'autant plus vrai qu'il « s'éloigne » par sa discipline du domaine professionnel

La deuxième question était l'objet de l'étude conduite sous les directives de Francine Pariente : Nous savions⁹⁹ qui étaient nos formés sous l'angle de leurs performances

⁹⁹ Ou croyions savoir

scolaires mais nous étions dans le flou en ce qui concernait leurs procédures cognitives pour entrer dans une situation afin de la traiter. C'était ce deuxième aspect qui, à deux titres, nous intéressait particulièrement :

- *Pour tenir compte de ce qui peut parasiter une situation d'apprentissage,

- *Pour améliorer les procédures de traitement de l'information.

Essai d'approfondissement théorique sur ce qu'est un apprenti apprenant.
Approche sociologique et niveau scolaire.

Dans une première étape nous avons dressé le profil sociologique avec le concours du service statistique du CCCA afin que les effectifs choisis, en qualité et en nombre, soient représentatifs et permettent des interprétations cohérentes en comparaison d'une enquête identique conduite par le CCCA auprès de tous les centres d'apprentis relevant du CCCA, en 1988.

Sur onze items deux distorsions : -nombre de classes redoublées et origine scolaire.

Sur le premier point jusqu'au CM2, c'était presque le double de redoublement pour les apprentis du centre que pour leur camarade au niveau national.

Sur le deuxième on trouvait 19% issus de SES contre 12,5 au niveau national et 5% issus d'une classe de troisième contre 11,5 au national.

Il faut éviter une conclusion hâtive du style : les apprentis du Puy de Dôme sont d'un niveau inférieur au niveau national car l'effectif total n'était pas concerné mais

seulement un échantillon des maçons, menuisiers, métalliers et électriciens de la section CFP¹⁰⁰.

Pour le niveau scolaire je vais reprendre les conclusions écrites à la suite d'enquêtes faites auprès des enseignants. Pour la clarté de la lecture je vais changer de caractères d'impression :

Les niveaux scolaires sont :

-extrêmement hétérogènes.

Ils vont en effet de l'illettrisme à un petit niveau de classe de 3ème (défini par les tests d'admission des électriciens en section CAP/BEP). Exprimé en pourcentage cela donne 20% à chaque extrémité de l'échelle et 60% entre les deux avec une concentration plus importante dans la partie basse.

-faibles.

Le qualificatif faible n'a aucune valeur intrinsèque et il est nécessaire de le préciser :

**peu de lecture courante expressive (moins de 20%)*

**des difficultés à trouver des informations dans un texte,*

**un vocabulaire pauvre et incertain (signification vague voire erronée),*

**peu de maîtrise des techniques opératoires (les tables sont à peu près connues mais pas suffisamment maîtrisées), de ce fait les procédures opératoires manuelles sont inutilisables pour plus de 70% des*

¹⁰⁰ Si conclusion il y avait, avec toutes les réserves de représentativité afférentes, elle ne pourrait que concerner une différence globale de niveau entre le groupe concerné et les autres professions (plombiers, monteurs, électriciens d'équipement)

apprentis. Leur esprit étant déjà requis par la recherche des réponses aux items opératoires fait qu'une opération devient une dépense d'énergie qui les laisse vides. D'une façon générale rien de ce qui aurait dû être automatisé ne l'a été. La pensée est tout entière à la tâche, perdant rapidement de vue son point de départ et ne sachant plus où elle va.

Si le sens de l'addition et de la soustraction sont relativement maîtrisés (90%), il n'en est pas de même de la multiplication et de la division dès que celles-ci s'écartent du quotidien ou d'un certain type de présentation scolaire. Par exemple :

-temps de fonctionnement d'un radiateur qui a consommé 5800 WH et qui consomme 3500WH à l'heure, en fonctionnement permanent (il n'est même pas nécessaire de compliquer la situation en donnant la puissance en watts ou une valeur de puissance supérieure à la valeur exprimant la consommation)

-valeur de la consigne d'une bouteille sachant que 350 bouteilles ont été consignées 98 francs¹⁰¹ (dans plus de 90% des cas on obtient 350 :98)

D'une façon générale ce qui est inférieur à l'unité :

-0,4 kilo de à 0,8 franc le kilo,

-achat de 0,8 franc d'un produit vendu 9 francs le kilo,

-.....

On ne peut pas franchement dire qu'il n'y a jamais reconnaissance d'une situation, mais l'on peut affirmer qu'il y a une rigidité extraordinaire à reconnaître une situation semblable à une situation connue lorsque la

¹⁰¹ C'est en 1991 que ce texte a été rédigé.

première s'éloigne tant soit peu de la deuxième par ses contenus. Cette difficulté peut-être aussi bien le fait :

- du niveau de complexité,*
- de la nouveauté de la situation (ou l'éloignement de situations habituelles ou familières),*
- de l'écart à la situation type du fait des nombres utilisés (décimaux au lieu de nombre entiers, nombres inférieurs à l'unité, grands nombres, ...)*

Peu de capacité à définir une stratégie de résolution (ou grandes difficultés à cheminer dans des actions virtuelles réciproques)

Peu d'acquis scolaires :

- indifférenciation des notions d'aires et de périmètres,*
- pas de maniements des formules qui sont vécues comme des exercices en eux-mêmes sans liaison avec les situations qu'elles modélisent),*
- non-maniement des fractions simples (prendre le $\frac{1}{4}$ de ...) et a fortiori de leur construction,*
- non-maniement des pourcentages (déterminer une remise de 15% ...) et à plus forte raison de leur construction¹⁰²,*
- maîtrise superficielle de la numération :*
 - +écriture à peu près sans problème des nombres entiers inférieurs à 10000, par contre difficulté dans 50% des cas avec les grands nombres et les décimaux*
 - +des stagiaires en difficulté (pas d'automatisme) sur des situations très simples de composition interne (double de 24, triple de 13, 4 fois plus que 60, ...),*
 - +Les modalités de représentation des nombres sont vécues comme intrinsèques aux systèmes de mesure, sans*

¹⁰² Donc absence de familiarité avec les notions de rapport et d'échelle.

relations entre elles (longueur, capacité, poids, ..., tableau général de la numération il arrive même qu'après un an de pratique professionnelle il n'y ait pas appui sur le système utilisé quotidiennement.

Au milieu de tout cela, l'école est un lieu que l'on n'aime pas :

-cela va de la phobie à l'acceptation résignée,

-souvent l'apprentissage¹⁰³ est accepté parce que c'est la seule façon d'entrer dans l'entreprise, mais pour de nombreux stagiaires c'est encore trop d'école.

¹⁰³Les apprentis adhèrent apparemment aux principes de l'apprentissage. Ils sont satisfaits de leur orientation. Mais, ils émettent des réserves à propos des moyens que ce dispositif met en œuvre. En effet les apprentis sont les moins satisfaits de l'enseignement qu'ils reçoivent, notamment en ce qui concerne l'enseignement professionnel. De plus, ils reprochent à leurs formateurs du CFA de les juger sur la base du système de valeurs du monde scolaire, alors qu'ils aimeraient que ceux-ci changent véritablement de cadre de référence. IL apparaît également que les apprentis, comme leurs camarades en formation professionnelle, ne sont pas réconciliés avec les disciplines d'enseignement général, dont la maîtrise est pourtant nécessaire pour l'obtention du diplôme.

REUSSITE ET ECHEC SCOLAIRE

ET

DISPOSITIFS DE FORMATION Catherine BERNARD

Ghislaine MERVEILLEUX DU VIGNAUX

Christèle ROUX

Étude réalisée sous la direction de

Jean Marc MONTEIL par le laboratoire de psychologie sociale

de la cognition EP 22 CNRS

Université de Clermont-Ferrand II

En fin de formation, les appréciations se nuancent et les cours professionnels sont mieux, voire bien, acceptés. Le discours sur l'école n'est pas toujours clarifié pour autant : -on aurait aimé que cela y aille mieux, mais..., -si on pouvait y revenir....

Nous trouvons deux grands types de population :

-des jeunes qui ont conscience que leurs performances scolaires étaient médiocres ou mauvaises et qui ont adopté une attitude de rejet. Ces jeunes sont profondément persuadés de leur incompétence scolaire et, à travers cette dernière ont un sentiment de discrédit pour leurs capacités, en général. La plus grande difficulté qui nous attend avec eux consistera à leur rendre confiance en ces capacités, lorsque celles-ci porteront sur des contenus professionnels. Chaque fois que nous le pourrons, nous devons montrer que les procédures utilisées professionnellement sont les mêmes qu'on leur demandait de mettre en œuvre à l'école.

-d'autres, qui n'en ont pas, ou pas clairement, conscience viennent le plus souvent de l'enfance inadaptée et ont pris l'habitude d'un niveau d'exigence faible. Ce sont souvent les moins en réaction avec le système scolaire, et aussi ceux sur lesquels il nous faudra faire le plus pression pour augmenter leur niveau d'exigence.

à la demande et pour le compte de la Région Auvergne.

Tous les apprentis de la Région étaient concernés ainsi que les lycées professionnels et les lycées classiques.

*Profil psychologique dressé par Francine PARIENTE –
directrice IPSSA Clermont-Fd III*

*Pour le profil cognitif, il me paraît judicieux de vous livrer
la totalité du compte rendu établi par Francine Pariente :*

**COMMENT VERIFIER ET ANALYSER
LES NIVEAUX DES APPRENTIS
POUR ADAPTER LA PEDAGOGIE À
LEURS DIFFICULTES OU BESOINS
ESSENTIELS**

*Nous avons essayé de repérer les caractéristiques de leur
fonctionnement mental en utilisant d'abord la figure de
REY (dessin d'une figure complexe) parce qu'elle met en
évidence :*

- 1/Le degré de précision dans les prises d'informations,*
- 2/La manière de discerner des rapports, des structures
essentiels dans les situations à traiter,*
- 3/La capacité à ordonner leur conduite (du plus important
à ce qui en découle),*
- 4/La capacité à ne pas perdre de vue la situation dans son
ensemble,*
- 5/donc à gérer la conduite de manière maîtrisée.*

L'échantillon représentatif étudié se composait de 72 entrants, répartis dans les filières de la manière suivante :

plombiers 12

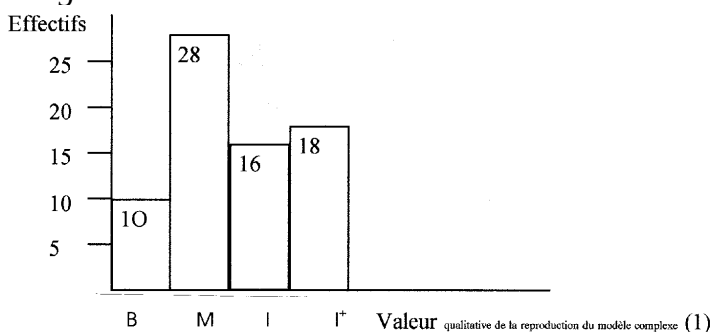
Électriciens 9

Peintres 13

Maçons 12

À ceux-ci s'ajoutent 26 évaluations de l'année 88 (groupe de la 1ère expérience PEI qui avait la particularité d'avoir une moyenne de performances qui correspondait à la moyenne des performances de l'ensemble des stagiaires du centre).

Résultats globaux du REY :



Bien et assez bien : 10

Moyens : 28

Faibles : 16

Très faibles : 18

La proportion d'apprentis assez mal équipés sur le plan du fonctionnement mental est donc assez forte.

34 sur 72 sont nettement en difficulté d'acquisition ; 28, à peu près moyens requièrent aussi néanmoins vigilance, soit au total 62 sur 72.

Les effectifs ne sont pas homogènes : les meilleurs le sont assez nettement, en précision, souci de prises d'appui exactes, capacité à bien observer, fermeté assez bonne de la démarche. Cependant, la majorité d'entre eux sont fortement inexacts.

Les premiers sont fortement ouverts à la conduite du modèle, et on peut prévoir que leur sensibilité à l'apprentissage auprès des tuteurs en milieu professionnel va être de bon aloi : ils perçoivent bien et savent intégrer des modèles qu'il y aura intérêt à présenter nettement

Les seconds sont, par contre, fortement approximatifs et réinterprétant de manière erronée, avec un fort coefficient d'inexactitude : la manière dont les lignes se raccordent est mal traitée, la fonction d'un élément n'est vue que de manière instantanée, dans son rapport à celui qui est par hasard perçu dans l'immédiat avec quelque rapport à lui, la plupart du temps sans perception ni prise en compte des relations qu'il a avec plusieurs autres tout aussi important pour le cadrer. Ces jeunes risquent de fonctionner dans une impulsivité arbitraire, sans tenir compte des diverses contraintes d'une tâche et avec une résistance faible aux impulsions immédiates.

Le dépouillement qualitatif du REY nous amène à conforter ces analyses. En effet il y apparaît que :

1/Ils manifestent des signes d'emportement, d'approximation, d'impulsivité, fonctionnent de manière assez mal contrôlée et n'ont pas suffisamment appris l'exactitude dans l'ajustement des actions aux situations :

42 jeunes sur 72 (58,33%)

Ceci paraît leur trait comportemental le plus évident et le plus fréquent. Tout se passe comme si ces jeunes compensaient un sentiment de relative inefficience par un mode de traitement tonique mais mal contrôlé des situations. Leurs outils de contrôle, de précision exacte et exigeante sont insuffisants dans un grand nombre de cas

Alors qu'ils ont souvent du bon sens, repérant assez bien ce dont il s'agit dans une situation de tâche, percevant correctement la nature de la situation (seulement 17 sur 72 sont un peu flottants sur ce point), ils paraissent voir en halo, plus que dans les contraintes réelles et les contours précis, ce qu'ils ont à traiter.

Leur apprendre une plus grande maîtrise des prises d'information et de l'analyse des situations paraît une tâche primordiale.

Nous devons invoquer ici les cas, vus de manière clinique et plus approfondie. Sur 6 aucun ne savait percevoir une surface complexe, ni comme relevant des contraintes et outils d'étude des surfaces (il n'existait pour eux qu'un contour compliqué enfermant quelque chose); ils en étaient d'autant non susceptibles d'y rechercher des éléments simples combinés.

Toute attitude et tous contenus pédagogiques susceptibles de leur apprendre à mieux articuler leur saisie d'un problème à traiter, à réguler davantage leur action, ne peuvent qu'être pertinents eu égard à ce style comportemental de fond. Les jeunes fonctionnent dans l'à peu près, misant sur leur réactivité et peu sur leur pouvoir de régulation. Faire s'ajuster exactement gestes et actions risque aussi d'être difficile. Beaucoup de tracés sont à

l'emporte-pièce, visant mal les sommets qui ne sont pas ponctuels mais occupent des zones vagues. On dirait que les feed-back ne sont pas suffisants ou que certains outils de contrôle de l'exactitude du geste par rapport au but visé sont incertains : que de viser exactement une réalisation précise et voir clairement comment l'atteindre ne sont des conduites accessibles que de manière floue.

Contrôle mentaux et psychomoteurs à la fois doivent être recherchés. On voit ici le rôle que peuvent jouer les ateliers sur ces points.

2/ Aussi bien, leurs compétences quant aux outils d'analyse et de structurations des événements et situations sont à construire ou au moins à renforcer Beaucoup de ces jeunes ont une mauvaise perception des rapports dans l'espace (24 sur 72 soit 33%) : ils repèrent globalement la place des choses, voient les rapports de proximité, les liens globaux, pas les rapports géométriques et euclidiens qui sous-tendent les actions adaptées. Du coup leur perception est à la fois rigide et vague : ils ne traitent pas les rapports de parallélisme, de symétrie, de perpendicularité, d'équidistance, de tangence, ...etc de manière souple et adaptée. Leurs compétences en notions et en procédures pour analyser l'espace sont insuffisants.

Il faut évoquer ici à titre de confirmation leur incapacité à percevoir une surface complexe dont il faut calculer la surface comme combinaison de surfaces simples, donc comme décomposable. Confrontés à la tâche de calcul de l'aire du sol d'un appartement, ils ne perçoivent cette aire que comme contenant vague et global, dans 6 cas sur 6 étudiés en investigation approfondie (les cas pouvaient

être considérés comme représentatifs) Leur approche est globale et non articulée, « syncrétique ». Il n'est pas étonnant que les notions mathématiques de surfaces codifiées selon des formules propres à chaque type de figure composante ne soient pas évocables. Et il est intéressant de noter que ces savoir enfouis, ou sans signification véritable pour eux parce que non intégrés dans un système cohérent d'analyse, pouvaient se réactiver à condition qu'on les ait aidés à changer leur mode de perception du dessin : du tracé contingent, qui a tels contours compliqués par hasard, à une configuration intelligible où l'on discerne des figures simples juxtaposées. IL faut les aider à sortir d'une acceptation passive et sidérée du problème, qu'ils ont tendance à poser les dépassant

D'où l'indication qu'on peut porter de l'utilité d'exercices comme « Perception Analytique » (voir plus loin) dont le but exact est d'habituer à être plus exigeant en matière de description précise et de mises en relation précises.

3/Il y a en corrélation avec le trait précédent, faiblesse assez sensible du repérage des structures : « l'ossature » de la figure complexe, donc un treillis sous-jacent qui assigne aux éléments leurs places respectives et qui les intègre dans une même échelle, fait difficulté dans un nombre fréquent de cas : 42 sur 72.

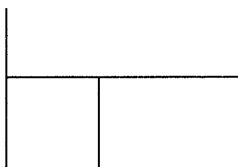
Il risque d'y avoir vision plus agglutinée ou cumulative des choses et événements (relations insuffisantes de causes à effets, de principes à conséquences, déductions possibles et même genèse d'éléments à partir d'autres, ...etc.) que maniement des relations intelligibles : ils juxtaposent des

choses sans manier assez leurs relations mutuelles, 34 sur 72 ont procédé en cherchant des objets dans la figure plus que des éléments en relations. Alors les exercer à repérer avec quoi un élément peut être mis en relation (exemple : comment codifier le rapport de 60 à 30 de « x » manières) ou comment une relation peut être décrite à chances d'être un exercice important pour eux. Il leur manque l'habitude de percevoir les choses comme insérées dans un réseau de relations sous-jacentes, et ils risquent plus de penser en termes de hasard, d'événements qui sont ce qu'ils sont sans explication. Les questions « À cause de quoi ? » et « Pour quoi ? » seront importantes à travailler.

4/Il n'est pas étonnant de constater des insuffisances dans la mémoire des tâches : dans 30 cas nous avons constaté des déperditions très fortes à la reproduction de mémoire dépassant ce qui pouvait être attendu au vu de la copie du modèle.

L'hypothèse explicative tient à l'insuffisance de la qualité de l'organisation : les items n'étant pas en relation entre eux, l'effet de surcharge est évident et l'oubli s'explique. Cela fait que la charge de travail rencontrée dans l'effort de se rappeler est lourde ; à chaque question l'hésitation est double : Qu'y avait-il et où ? La méthode de travail efficace pour se rappeler les éléments de la figure de REY est l'élaboration d'un réseau de grappes, de treillis, de relations.

Exemple : À propos du carré tangent en bas à gauche :



le sujet efficace dit: qu'il est externe, en bas à gauche, la longueur de son côté identique à la largeur du petit rectangle vertical tangent au côté gauche du grand rectangle. Ce carré a un **sommet commun** et un **côté tangent** au grand rectangle. Il est donc orthogonal

Élaborer les rapports reste bien l'exigence pédagogique à mettre en avant.

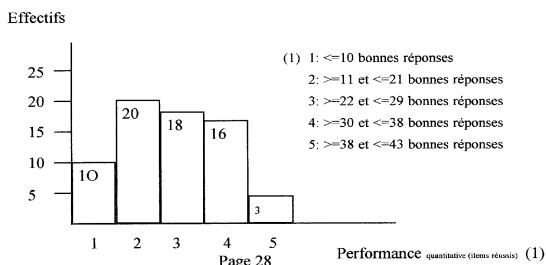
5/L'essentiel, quant à la structure des dessins recueillis, est qu'il nous faut constater des lacunes sévères dans la perception des données spatiales : dans près de 35% des cas les jeunes sont sous équipés en outils de structuration de l'espace, renvoyés donc à des topologies assez archaïques (voir en annexe I les 15 dessins retenus à titre d'exemple). Ils réinterprètent de manière personnelle les effets perceptifs subis, avec une exactitude fortement altérée. La maîtrise de l'espace est incertaine et requiert, avant que ne soient abordées les relations géométriques complexes (compréhension du plan, géométrie projective), des moyens beaucoup plus surs et équipés pour l'analyse et y construire des relations stables et claires.

6/Remarque additionnelle : nous avons constaté chez nombre de stagiaires à production convenable des signes

d'hésitation, de manque d'assurance, de rétractions dans l'espace et de tracés surlignés et répétés, signes de confiance en soi incertaine et de crainte de n'avoir pas traité la tâche de manière ferme et efficace, et ce coefficient est plus net dans les niveaux Bien et Moyen. C'est là le signe de l'utilité pédagogique qu'il y aurait à souligner les réussites et expliciter en quoi elles sont réussites, de manière à ce que leurs auteurs se confortent à les avoir réalisées et s'y affermissent.

Nous avons utilisé ensuite les Progressives Matrices de Raven pour tester le raisonnement inductif, sous la forme de capacité à reconstituer la loi rendant intelligible la succession de dessins et permettant de déduire lequel devrait en continuer la série. Ce type de raisonnement est essentiel puisqu'il est à l'œuvre dans toute recherche de compréhension et toute élaboration de rapports. Il est sous-jacent au maniement des proportionnalités (ce que A' est à A doit être maintenu dans le rapport B' à B et permet de construire B'), et fonde l'élaboration d'analogies. Il consiste à retrouver la structure cachée et explicative sous des états concrets dont la relation ne doit plus être perçue comme contingente mais explicable. Il y a une corrélation importante avec l'aptitude à la logique en général et constitue l'un des ressorts essentiels de l'intelligence générale.

RESULTATS GLOBAUX AUX PROGRESSIVES MATRICES DE RAVEN:



Pour des raisons matérielles nous n'avons pu procéder sur l'échantillon complet.

30 jeunes sur 67 sont en situation d'inefficacité soit grave soit assez lourde. Alors que trois sont tout à fait déliés et agiles dans l'analyse des rapports, 16 autres (19 donc en tout) n'ont pas d'obstacles majeurs dans la réception des problèmes à traiter et ont accès à des outils valables (environ 28%) de manière convenable.

Donc contrairement aux thèses de l'intelligence pratique et technicienne, qui les revaloriseraient en les distinguant d'une intelligence plus langagière ou logico-verbale, nous devons constater que ces jeunes ne sont pas particulièrement à l'aise dans les données non verbales : discerner la logique des choses rencontre en eux, trop souvent, des entraves à lever, ce qui conforte ce que nous préconisons à la lumière du REY.

Les résultats sont très étalés (voir histogramme), révélant que :

1-30/67 ont des difficultés sérieuses à organiser des suites logiquement reliées,

2-Mais 37 atteignent ou dépassent une performance moyenne, témoignant par là du fait que raisonner sur un support fait de combinaisons logiques de suites de configurations les favorise. La logique de transformations spatiales leur est convenablement accessible, et le sens du lien entre les états d'un système est assez aisément constitué. Sens de la logique des suites de situations, intérêt pour les structures spatiales bien repérables, sont des atouts importants. Alors que le REY teste leur recreation maîtrisée des rapports spatiaux et leur est globalement difficile, les Progressives Matrices mettent en relief leur capacité générale à relier logiquement des transformations en les rendant intelligibles.

Observations des structures spatiales et recherche de logique dans les états constatés leur conviennent assez sensiblement, on peut fonder là une indication de leur capacité à comprendre des schémas et des explications figurées spatialement, ce qui peut être important sur le plan pédagogique.

Nous avons cherché dans RAVEN quelles difficultés étaient particulièrement nettes en repérant les seuils, c'est-à-dire les chutes de performances sur certaines pages dans la succession des problèmes à traiter. Ont été particulièrement difficiles :

A5 : +12 points d'erreur par rapport à la page précédente

A8 : +13 points d'erreur par rapport à la page précédente

B10 : +10 points d'erreur par rapport à la page précédente

B21 : +7 points d'erreur par rapport à la page précédente

B23 : +7 points d'erreur par rapport à la page précédente

B26 : +7 points d'erreur par rapport à la page précédente

or il s'agit :

A5 : du passage d'une transformation simple (étirement horizontal), à la combinaison de deux séries de lois :

a-permanence d'un fond se répétant à l'identique.

b-superposition d'une figure augmentant de surface de 0 à $+1/2$ puis $+1$, donc selon une certaine loi
Maniement d'une combinaison de structures induit un certain temps de sidération donc.

A8 : au lieu de s'appuyer sur du permanent (le fond se répète en A7, à l'identique, et seul l'ordre des successions des 3 décors possibles change), il faut chercher au-delà de l'apparence le stable (3 coexistant sur chaque ligne, dont change et la place et le nombre de formes incluses, 0, 1, 2). Figurativement aucun élément ne se retrouve deux fois dans le même état : Rechercher la loi quand elle n'est pas évidemment visualisable leur est difficile. B10 : du passage à une addition d'éléments hétérogènes (A+B donnant C) dont l'assemblage ne constitue pas une forme qui s'impose perceptivement.

Donc difficulté à dégager une action de son support concret.

B21 : du passage de combinaisons cumulatives (3 mêmes facteurs doivent se trouver sur chaque ligne à la soustraction (A-B donne C), exactement sous une forme réversible par rapport à B10.

Cette difficulté, qui doit renvoyer à une difficulté profonde en mathématiques, se confirme et s'accroît sur les 3 pages suivantes où 22 est du type A - B-C

B23 : particulièrement mal réussie (57 sur 67), est de structure :

$A+B = C$ pour un facteur

$A+A = 0$ pour l'autre, c'est-à-dire que C ne retient que l'élément non répété, 2 occurrences annulant l'autre élément. On touche ici à la combinaison d'additions positives et d'additions de nombres négatifs.

B24 : lui est identique, et le coefficient d'apprentissage par rapport à 23 est très faible, signe d'un nœud d'acquisition difficile.

B26 : requiert :

-repérage du support invariable (une +),

-perception de l'élément additionnel (des traits orthogonaux) comme invariant en dimensions, en épaisseur, en parallélisme, changeant seulement quant au degré d'éloignement des parallèles (ceci alors que pour B25 n'était que x3 d'un élément à ordonner en structure spatiale de 3 vecteurs, constituant donc une meilleure forme) (Voir la série)

Donc ces jeunes sont à aider quant au discernement des structures profondes d'une situation, alors qu'ils perçoivent assez bien des structures de surface. Rechercher des lois sous des apparences ne leur est pas aisé, non plus que manier des combinaisons de transformations.

Nous pensons que tout un travail d'entraînement au discernement des structures de liaison pourrait leur être profitable, à condition qu'ils soient amenés à bien

expliciter et traduire symboliquement ces structures alors représentées (Exemple : Progressions Numériques, avec symbolisation algébrique).

Il s'agit de dépasser le perçu pour le rendre intelligible.

Nous pensons avoir trouvé ici le fondement d'indications pédagogiques importantes :

-utiliser et structurer leurs capacités d'analyse de l'espace représentatif, capacité assez nettement investie.

-leur faire bien décrire et analyser les structures perçues afin d'augmenter leurs prises cognitives sur les structures vues.

-augmenter ainsi leurs capacités logico-mathématiques.

-leur donner l'habitude d'un traitement plus abstrait et plus exigeant des questions traitées.

Cela vaut pour tous, quel que soit leur niveau général. Ils ont besoin d'affirmer leur autonomie par rapport au perçu immédiat, de mentaliser davantage, d'augmenter leur prise cognitive sur les situations, de surmonter des coefficients de brouillage et d'approximation, de manier des schémas mentaux pour être moins tributaire des perceptions directes.

Ils doivent être aidés à prendre l'habitude d'exiger d'eux-mêmes et voir clairement et mentalement le problème à traiter. Sinon soumis aux situations et réactifs, ils fonctionnent à l'à-peu-près et n'utilisent pas vraiment leurs capacités de développement.

Ils n'ont en effet que trop tendance à avoir besoin d'un modèle proche, nourrissant par là une image d'eux-mêmes comme piètres apprenants. Leur idée de soi n'est pas suffisamment assurée par rapport à l'apprentissage, et cela nourrit une tendance à fonctionner au coup par coup,

les conduites de cadrage, mise à distance, interprétation logique, maîtrise mentale large ne leur étant pas spontanées.

*Les problèmes de langue écrite
et de
maniement du code*

Nous ne pouvons négliger les insuffisances d'habileté dans le maniement du langage oral et écrit, qui les caractérisent et ont dans la plupart des cas été à l'origine de leur sortie de l'appareil scolaire.

Relevés d'après les textes écrits qu'ils ont produits sur une histoire à mettre en ordre et raconter (5 images tirées du WISC), nous constatons que 23/72 seulement ont un niveau de langue écrite convenable, c'est-à-dire certes non pas parfait sur les plans orthographique et syntaxique mais permettant de rendre compte d'une information assez longue de manière discernable par le lecteur. Seulement 17 discours sont logiquement maîtrisés, c'est-à-dire garantissant un niveau d'échange convenable.

16 ont des troubles massifs de la langue écrite, du type suivant :

HISTOIRE À RACONTER :

Il a volet la table il ne p...t pas la peiet parsece il napaeux pierre se il se dissavachancher je recoumenserepluis mèmèm petites a tation la prauchene faut

« Il a volé la table, il ne peut pas la payer parce qu'il n'a pas de sous. Pierre se dit « ça va chauffer », je recommencerai plus (Incompréhensible): Attention la prochaine fois.

Ces troubles concernent : à la fois la structure du mot, celle de la phrase, l'agencement logique des idées. Il y a dénuement sévère dans une portion importante de cas, qui requièrent du lecteur un très important et parfois infructueux effort de décodage.

Entre ces deux pôles, 33 protocoles sont plus ou moins malaisés et maladroits, mais donnent le sentiment de pouvoir prétendre faire passer une information, à l'orthographe près (il s'agit la plupart du temps d'accords non maîtrisés, donc d'atteinte à la structure logico-syntaxique)

Il y a donc une partie importante de ces jeunes (49/72) qui aborde la formation professionnelle en ayant toutes chances d'être mal à l'aise devant les textes proposés au CAP, qui risquent donc d'être entravés dans la démonstration de leurs capacités professionnelles même si l'importance des épreuves classiques y est certes relativement réduite, comme ils ont été pénalisés dans

l'enseignement général, qui n'a pas réussi à les tirer de leurs lacunes ou à construire des compétences langagières suffisantes.

Ceci est nettement confirmé par les stratégies repérées aux épreuves de textes à compléter : cf les grandes difficultés rencontrées à traiter les blancs d'un texte journalistique concernant une information largement traitée par les médias à l'époque du test et connue d'eux.
EXEMPLES :

Premier :

SURGI ...PASSE

[Le] 19 septembre dernier, à 3200 [] d'altitude, on a découvert [froid] le glacier autrichien de Similaun, après [] hibernation de 40 [degré], [le froid] momifié [par] un homme.

Avec lui, [glacial] vêtements et "chaussures" [glacé] cuir matelassés [] foin, son harnachement de montagnard et sa panoplie complète [le] chasseur alpin soigneusement rangée [dans son sac] une anfractuosité de roche.

Deux [] générations se sont succédé en Europe [depuis] sa mort, causée [gravement] un accident de montagne.

Les savants ont commencé à [] "faire parler". Pour le professeur Spindler, la hache [] bronze ne [] pas : "Pour moi, il n'y a [] doute, l'homme a vécu à l'âge du bronze, environ deux [] ans [] Jésus-Christ". Et cela va [] puisque s'ajoutent à la hache [] couteau à lame de pierre [] emmanché, [] bout de filet [] larges mailles, [] corde, [] morceaux d'un sac en [] tressées, des silex à [] le feu, [] "chaussures", [] amulette.

Deuxième :

SURGI ...PASSE

[Le] 19 septembre dernier, à 3200 [mètre] d'altitude, on a découvert [] le glacier autrichien de Similaun, après [] hibernation de 40 [] [] momifié d' un homme.

Avec lui, [ses] vêtements et "chaussures" [un] cuir matelassés [] foin, son harnachement de montagnard et sa panoplie complète [le] [dans] chasseur alpin soigneusement rangée [dans] une anfractuosité de roche

Deux [de ces] générations se sont succédé en Europe [par] sa mort, causée [d']un accident de montagne.

Les savants ont commencé à [le] "faire parler". Pour le professeur Spindler, la hache [] bronze ne [] pas : "Pour moi, il n'y a [aucun] doute, l'homme a vécu à l'âge du bronze, environ deux [cent] ans [après] Jésus-Christ". Et cela va [] puisque s'ajoutent à la hache [] couteau à lame de pierre [] emmanché, [un] bout de filet [] larges mailles, [une] corde, [un] morceaux d'un sac en [] tressées, des silex à [] le feu, [] "chaussures", [] amulette.

Ils en sont réduits, dans leur presque totalité, à ne prendre appui que sur des éléments immédiatement proches du mot manquant, et accolent un déterminant habituel dans une langue parlée par exemple, ou ne peuvent répondre, en tout cas, ne fonctionnent pas au niveau de la phrase ni au niveau du texte dans son ensemble. Dépendants du

contexte immédiat, et étroitement proche, ils ne manient pas le sens informatif du message.

Le poids du vécu scolaire et l'image de soi :

Il est en général et à de rares exceptions près, vécu comme source d'infériorisations diverses et diffuses. Devant une tâche non strictement professionnelle, mais relevant de l'enseignement général, les jeunes émettent des signes d'image de soi atteinte :

« J'ai une mémoire un peu défaillante »

« c'est un peu dur pour moi parce que je ne connais pas bien toutes ces surfaces »

« je connais pas bien comment on calcule »

« j'étais pas riche. J'étais mauvais au fond de la classe .. J'étais pas le seul »

« je suis venu parce que chez moi on pense que je suis un bon à rien » (un cas avec carences importantes d'acquisition).

« je me demande comment je vais pouvoir faire » (avec sentiments d'impuissance) « c'est une partie qui m'embarrasse, là... Je sais pas si on peut calculer.. »

« je sais pas comment y calculer »

« c'est dur »

Au mieux surgissent des tentatives légèrement optimistes:

« J'essaie de voir si je peux faire »

« si ça faisait 12 m, je pourrais faire un rectangle » (raisonnement purement concret et approximatif et non logique)

D'où l'importance que revêt un accompagnement de remédiation au cours de la tâche elle-même : la quasi-totalité des réponses et actions que les jeunes construisent ne donnent leurs fruits que si, au moins pour un temps important de la formation, l'enseignant cautionne, reconnaît, met du lien entre les actions, les scande :

« Tu peux ... »

« Que peux-tu faire maintenant ... »

« regarde davantage... quel est le problème ? »

Le médiateur doit soutenir et renforcer chez l'apprenant une continuité dans la démarche, une manière de prendre appui sur soi, au lieu de procéder par essais-erreurs discontinus et avortés aussitôt qu'amorcés.

L'urgence qu'il y a à procéder ainsi est particulièrement nette pour ces jeunes.

Nous avons procédé à quelques essais restreints d'utilisation de tests projectifs qui confirment les constatations précédentes : les personnages évoqués sont non spontanément doués de projets d'actions constructifs, mais attendent, attendent quelqu'un qui ne vient pas (ex « un soldat qui attend sa femme pour partir avec elle et attendre la fin de la guerre (sic), ou rentrent chez eux par temps de brouillard ou de neige glacée, espèrent quelque chose faiblement (« il aura attendu pour rien »). Le plus sthénique pose comme héros de l'histoire à construire « quelqu'un qui est contre un poteau... qui pense à ce qu'il va faire, à ce qu'il va devenir dans dix jours », c'est-à-dire quelqu'un d'attentiste, en conduite de projet vague et in construit, « qui regarde par terre », ou « en surveillant »... « il surveille dans la nuit... il va sortir du travail, ou encore « peut-être ses collègues viendraient le chercher et ils s'en iraient travailler ». Encore faut-il que l'impulsion vienne de l'extérieur, comme la régulation de l'action, ces jeunes paraissent rechercher un axe personnel, un support identificateur qui cautionne leur désir, leur projet, leur conduite de réalisation de projet.

Le travail de soutien éducatif semble essentiel, au-delà ou au cœur des tâches d'apprentissage. L'enseignant et le formateur d'enseignement général, comme en compétence professionnelle et technique, doit soutenir, construire ou reconstruire l'image que ces jeunes ont d'eux-mêmes, car ils ne se perçoivent pas comme autonomes, fiables, capables.

Soulignons que sur des tâches de type contenu de CAP, ils apparaissent, en majorité, comme ayant besoin d'aide pour évoquer les notions et procédures pertinentes, enfouies quelque part, dans leurs mémoires, mais ou difficiles à évoquer, ou syncrétiques et incertaines, de telle sorte que, laissés à eux-mêmes, ils croulent sous la charge de travail que requiert l'exercice. Par exemple, invités à se construire une image fonctionnelle du problème à traiter (calculer une surface complexe qui requiert sa décomposition en figures simples et l'extrapolation de dimensions non données à partir de celles données, mais de manière non redondante, afin de calculer le volume de peinture nécessaire pour le recouvrir), ils s'accrochent à une première donnée quantitative saillante, quelle qu'elle soit, comme repère salvateur. Ils ne hiérarchisent pas les données et peuvent être aussi bien confus que minutieux, revenant sur des éléments déjà utilisés, en va-et-vient stériles qui accroissent leur embarras (1)

(1) Nous pensons que suivre de près la démarche d'un apprenant à propos d'un problème bien constitué permet un diagnostic précis et utile de ses compétences et nœuds

de difficultés et qu'il faudrait apprendre à lire ces démarches.

A fortiori tenir compte en même temps de contraintes de tâches secondes (du type prendre soin aussi de rendre homogène les unités de mesure des quantités à additionner) ne leur est guère possible, surchargés qu'ils sont par la difficulté majeure d'organisation du problème et de planification de la démarche.

Ce sont ces capacités générales à percevoir l'agencement des données, la question posée, les étapes à construire pour y parvenir, qui doivent être mieux bâties et vécues comme accessibles et clairement vues.

Ils n'ont guère fait l'expérience de cette pédagogie de la réussite, de l'accompagnement structurant et rassurant dans l'accomplissement du traitement des problèmes. Ce sont de telles expériences qu'il faut leur faire expérimenter et là, le travail de l'enseignant comme facilitateur, étape par étape, est décisif.

Cette analyse vaut transversalement pour toutes les disciplines.

C'est par cet accompagnement que les formateurs agissent sur l'image de soi, qui est bien une dimension essentielle pour se percevoir comme capables d'apprendre.

Aperçu sur les problèmes de maniement du code

Il n'est pas étonnant que ces jeunes soient mal à l'aise devant le traitement de documents écrits type épreuves générales du CAP.

Nous avons pu observer combien, dans un cours de français, l'enseignant doit rappeler un grand nombre de fois et soutenir fermement la conduite de prise d'appui sur les consignes écrites, les jeunes se dispersant trop vite en stratégies incertaines autant qu'arbitrairement choisies (« -qu'est-ce que tu dois chercher ? ... -est-ce que tu as bien tout lu ? ... -lis bien ce qu'il y a à faire – comment est le document ?... -quelle est la consigne ?... -on vous donne quoi ?... -où trouvez-vous ce qu'il faut faire ?... « je vais vous le lire ; vous comprendrez mieux ce qui est important »).

Nous avons touché là la raison essentielle de leur dysfonctionnement à l'école. L'important est qu'ils leur ont inculqué des stratégies d'évitement, de l'à-peu-près, une certaine phobie du code écrit. D'où l'importance de tout travail sur la prise d'informations efficace et pertinente, et de l'effort de verbalisation et de perception de la méthode permettant de réaliser un travail

« Des verbes.... des mots.... des mots qu'on ne comprend pas... » répond un jeune à la question « Qu'est-ce que ça veut dire ? » à propos du dossier de technologie.

Nous avons constaté une fréquence étonnante (26cas/46) de protocoles où, sur cette conduite de récit, l'intérêt ne se situe pas dans l'articulation logique, spatio-temporelle, explicative par relations de cause à effet vraisemblables, mais dans la possibilité de projeter des fantasmes personnels, de telle sorte que le récit devient un véritable

psychodrame, comme si le jeune était hyper stimuable et avait besoin de règlements de comptes imaginaires :

Scènes d'agression et de vol, relations conflictuelles liées à l'environnement socio-affectif proche, appel à des camarades, accidents, bagarres devenant le thème unique, arrestation, relations agressives avec un mauvais vendeur ou un mauvais patron, chutes violentes, etc.

Tout se passe comme si beaucoup de ces jeunes avaient à utiliser un capital énergétique fort sur un fond de maturité sociale faisant problème. D'où l'extrême importance de la formation du Centre, qui doit leur apporter une meilleure perception d'eux-mêmes dans le contexte social, un plus grand discernement des contrats et champs sociaux auxquels ils participent et, leur donner des outils de perception de leur rôle, de celui des autres, de leur image d'eux-mêmes, beaucoup plus surs et sophistiqués quantitativement et qualitativement.

On dirait que ces jeunes comblent leur incompétence sociale par un remplissage fabulatoire fort.

Leur demander par exemple (entretiens de groupe) comment ils sont venus au CFA nous a permis de toucher du doigt ce halo de relative impuissance personnelle et l'image de soi qu'ils véhiculent :

Q : Vous avez choisi cette voie ?(et les questions sont à reposer sans cesse pour soutenir la démarche d'explications)

-Moi, non – oui, non – pas vraiment, non – ben – c'est à l'école, ça marchait pas bien.

Q : C'est seulement parce que ça ne marchait pas bien à l'école ?

-Ouais, ya un peu de ça.

-C'était une solution de faire un peu quelque chose.... quoi.... pour rentrer déjà dans le travail.

Q : C'est un CIO qui vous a conseillé ?

-Pffuuut... non

Q : La famille ?

-Non.....

Q : Comment avez-vous pris cette décision ?

-Moi, c'est vieux

-Ben, y avait pas grand-chose d'autres comme solution.

-C'était.... Y avait que ça comme....

-Au début je savais pas quoi faire ouais ça allait

Cet évitement de l'explication a pour contrepartie une certaine réserve et une sous-utilisation de l'instance formative Par exemple, à propos des problèmes rencontrés sur le terrain d'apprentissage, dont ils ne parlent guère, nous avons recueilli la formule « On y garde pour nous »

D'où leur très grande sensibilité aux images d'eux qu'on leur renvoie et leurs réactions toniques et actives, voire impulsives :

« Au début je voulais rester chez mon ancien patron : il m'a dit « si tu as ton CAP t'as une prime ». Je l'ai eu, il m'a rien donné. Alors je suis parti »

Il doit falloir traiter ces vides de frustrations ou d'impuissances éventuels et accroître leurs compétences sociales comme autant d'outils pour décoder et maîtriser des situations d'interactions et de communications.

Les groupes d'élèves en post CAP ou préparation de BP que nous avons pu interviewer témoignaient bien de cette revalorisation importante de l'image de soi servant de socle à une perception de la trajectoire suivie :

« Moi je suis allé jusqu'en seconde, j'en suis parti pour venir dans un CFA, je suis venu là par hasard aussi. J'avais peut-être un petit bagage dans la cervelle mais dans les mains rien, quoi. Là je suis sorti avec un CAP ... le reste maintenant et je peux faire quelque chose je suis utile à quelque chose. Avant, sans plus..... » « Au CFA je faisais ce qui concerne le chauffage et à l'entreprise c'était pas ce qui va bien avec. Ça ça arrive, c'est le boulot des entreprises, c'est pas bien leur faute »

« Je pense qu'on arrive avec rien au début Moi je pense qu'on a envie de sortir avec quelque chose. C'est ce qui nous pousse à

passer les étapes les plus dures.... C'est formidable en quatre ans d'être passé de rien et puis maintenant de faire tout pratiquement tout seul »

Quelques discours portent aussi sur le dialogue avec l'entreprise, le contrat que l'entreprise a accepté, l'effort de formation auquel on doit répondre, « il faut que l'entreprise comprenne qu'à partir du moment où ils prennent un apprenti, ce n'est pas pour gagner des sous ». Ce groupe de jeunes en trajectoire ascendante, nous a permis de prendre la mesure de tout ce qui incombe au CFA, et qui a un rapport profond avec le fait de conforter une identité sociale : « J'ai un copain qui est en Fac de Lettres... » « qu'est-ce que tu vas faire après? » « -Aucune idée..... » « -C'est quelqu'un qui a peur de faire un apprentissage » et « -si on veut vraiment s'appliquer, on peut apprendre beaucoup ».

Rappelons ici que d'après l'étude « Les jeunes du Bâtiment¹⁰⁴ », 32% souhaitent obtenir un diplôme plus élevé après le CAP mais, seulement 19% estiment que la formation redonne confiance en soi.

Il s'agit donc de jeunes dont les lacunes confirment largement le constat de mauvais dialogue avec l'école, apportant dans leur formation professionnelle un tonus en général certain, sthéniques, courageux, susceptibles, ancrés aussi dans leur narcissisme souvent blessé mais dont il faut traiter de manière ciblée un certain nombre de désinstrumentation.

Suivait un tableau de trois pages de recommandations. À titre d'exemple j'en ai extrait deux items :

¹⁰⁴ Études et Documents CCCA 88 p.43, p.30/ Jacques VUTHAN et Dominique MARQUAND

<i>Besoins repérés</i>	<i>Remédiation et exigences pédagogiques</i>	<i>Exercices utilisables</i>
<i>Forte impulsivité, approximation</i>	<i>Refuser toute mise en œuvre d'une action sans explication préalable de la stratégie utilisée et des étapes anticipées</i>	<i>Planification claire dans toute situation de travail</i> <i>toutes disciplines</i>
<i>Faiblesse des discriminations Repérage des différences fines</i>	<i>Exigence de vocabulaire précis</i>	<i>Exigence de termes pertinents en matière professionnelle, et de différenciation d'avec des notions connexes</i>

J'ai surtout noté ce deuxième exemple parce qu'il me renvoyait à la technologie générale chère à Georges Boché qui tenait que les élèves de CPA¹⁰⁵ soient initiés au langage du Bâtiment, toute corporation confondue, afin qu'ils apprennent à désigner par le mot juste la situation, l'ouvrage ou l'outil dans le but d'une plus grande capacité de communication entre les corps d'état mais aussi faire place au respect dû à l'ouvrage de l'autre.

¹⁰⁵ Classe préparatoire à l'apprentissage (la dernière fonctionna au centre dans des conditions encore à peu près normales en 1987)

Enfin, Francine PARIENTE concluait :
DE LA PORTEE
DES APPRENTISSAGES
PROFESSIONNELS

1-À coup sûr, les contenus professionnels permettent de cerner le sens, la portée de tel ou tel apprentissage segmentaire. Ils sortent du non-sens scolaire :

- a) ils se perçoivent mieux référer à un but précis,*
- b) ce but a un sens social reconnu,*
- c) l'entrée dans la situation est facilitée parce que le niveau de verbalisation requis n'est pas inhibant au départ.*

2-Mais comprendre un cycle procédural, réguler des séquences en comprenant les raisons d'être, réinterpréter les règles en les adaptant aux diverses situations requiert une mentalisation sophistiquée. L'intelligence pratique n'est pas à disjoindre de la compétence logico-verbale : elle requiert les mêmes exigences.

Francine Pariente -Octobre 1992
Directrice IPSSA -Clermont III¹⁰⁶

¹⁰⁶ Étude réalisée dans le cadre du mémoire « Portrait type de l'apprenti Bâtiment »

Essai de définition d'une autre approche de la formation des apprentis, en particulier des « bas niveaux ».

Madame Pariente ayant « déblayé » et balisé l'espace pédagogique je m'appliquais à décoder ses propos à l'usage de tous sous la forme de directives applicables qui prirent la formulation suivante¹⁰⁷ :

EN FORME DE PRESUPPOSES PEDAGOGIQUES :

-1-

Même si le niveau de performance est bas cela ne signifie pas qu'ils ne savent rien. Au contraire, ce qu'ils savent (exact ou erroné) s'oppose à ce que nous les traitons comme les enfants du primaire dont ils ont le niveau scolaire. Il ne s'agit pas ici seulement de situations de travail qui, bien évidemment, doivent être celles de jeunes ou d'adultes, même si elles sont gérables par des concepts traitables par des CE1 ; mais il faut surtout tenir compte de ce que le stagiaire mal scolarisé ne rentre pas dans la situation comme un élève de CE1. En effet, il y entre (sans

¹⁰⁷ Qui avaient, bien évidemment, reçues préalablement l'« imprimatur » de l'architecte en chef F.

PARIENTE.

parler des possibles réactions phobiques) avec ce qu'il sait, ou croit savoir, ou sait de façon erronée, et, lorsqu'il n'y a pas de projection d'une hypothèse de solution, nous sommes souvent dans un des cas de figures suivants :

- Pas d'analogie (de mise en relation) avec une situation connue que le sujet sait traiter,

- La situation porte sur des contenus n'appartenant pas à l'univers mental du sujet (exemple : il saurait calculer une remise de 15% mais est bloqué pour manipuler une TVA de 18,6%, ...)

- la situation est exprimée dans des modalités (verbales, illustrées, numériques, symboliques, graphiques, ...) qui ne font pas sens pour le sujet.

Si tel est bien le cas, ce n'est pas en « refaisant » une leçon sur le concept concerné que la difficulté du stagiaire sera levée. Le « coup de la leçon », on le lui a fait de nombreuses fois depuis qu'il est entré un matin de septembre dans un cours préparatoire. Nous devons penser que « refaire la leçon » c'est faire injure à la majorité des enseignants compétents qui nous ont précédé à son contact. Il faut vérifier s'il y a ou non, présence d'une amorce de concept et traiter en conséquence :

- pas d'amorce : la créer,

- amorce erronée : en faire prendre conscience et viser à une clarification,

- amorce floue : la préciser.

- ...

Il faut considérer l'apprenti avec tout le poids de son passé scolaire. Si l'on peut se permettre de dire que l'ensemble des concepts à acquérir à l'école primaire constitue un puzzle, nous dirons que le puzzle du jeune apprenti a

souvent des trous mais que les pièces sont presque toutes là. Il devrait suffire de retoucher certaines courbures, exceptionnellement de refaire, pour que l'ensemble se remette en place

À partir de là nous nous interdisons de changer les pièces du puzzle (sauf exception majeure) et nous considérons, qu'en cas de non-réussite du stagiaire, nous sommes dans une situation de panne. Dans ce travail, nous pouvons être aidés par la référence à une grille de lecture de l'acte mental (Apprentissage de l'abstraction de Britt-Mari-Barth, fonctions cognitives de Reuven Feuerstein, ou autres) Mais, au même titre qu'un électrotechnicien n'est un véritable dépanneur qu'à partir du moment où il s'est dégagé d'une approche algorithmique, le formateur devra viser à des heuristiques que seule la pratique quotidienne des essais de lecture des procédures mises en œuvre par les formés, lui donnera. Il faut garder présent à l'esprit que notre objectif est avant tout de formation, qu'il s'agit d'aider l'apprenti à mieux affûter ses capacités d'analyse, à installer des temps de réflexion avant l'action, à prendre conscience qu'en suivant des techniques de travail méthodique, il peut. Il faut l'aider à prendre conscience de ses procédures tout en visant à les améliorer (ou les modifier) afin qu'il prenne de plus en plus confiance en elles. Ce travail s'effectuera en tenant compte des registres intervenant dans l'acte mental et dans lesquels des dysfonctionnements peuvent apparaître :

- Niveau de maîtrise du vocabulaire utilisé dans la situation,

- Niveau de maîtrise des paramètres spatiaux ou temporels présents,
- Niveau de maîtrise des constantes perceptives¹⁰⁸ (dimension, forme, couleur, ...)

-2-

Peut-on espérer une mémorisation d'une technique concrète, d'une procédure mentale, d'un concept :

- quasi à l'insu de l'intéressé s'il ne s'y investit pas personnellement ?
- si celui-ci n'est pas manipulé de façon fréquente ?

Pour mon compte je réponds non aux deux questions ce qui entraîne à penser que c'est encore plus difficile pour quelqu'un qui élabore et mentalise avec un peu plus de difficultés.

Nos stagiaires sont des personnes qui, dans l'ensemble, ont rejeté l'école parce qu'ils ne pouvaient pas s'y épanouir faute d'y être efficaces. Si les objectifs que nous leur assignons sont de type scolaire ou de type professionnel revu et corrigé par un enseignant au nom de la « Culture », il y a également de fortes chances que nous ne soyons pas entendus. Nous nous devons donc d'amener des situations vraies qui fassent sens et présentent un intérêt à être maîtrisées par l'intéressé, que ce soit au titre de sa vie

¹⁰⁸ Pour ce qui me concerne personnellement j'ajouterai sonores au regard de mon expérience avec l'anglais

sociale ou à celui de sa vie professionnelle (d'autant que, à l'occasion d'une formation universitaire, l'un de nos enseignants, a été amené à analyser la place qu'ils accordaient aux différentes disciplines pour les aider à résoudre les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer. Leur réponse est sans appel : hors l'atelier, point de salut. Il faut probablement une allergie extraordinaire pour justifier l'irrationnel des réponses et leur caractère plébiscitaire d'une activité qui leur apporte enfin une image positive d'eux-mêmes. Seuls le dessin et la technologie sortent un petit peu de l'anonymat, et encore sans excès. Il faut cependant faire une petite place particulière à l'acceptation de l'importance du français dans le fait que la totalité des contacts avec la clientèle soit ressentie comme dépendant de sa maîtrise. Cet aspect des réponses est très intéressant car il nous montre bien que, vis-à-vis de cette population les matières générales peuvent trouver grâce à une condition : « présenter un intérêt par rapport au projet professionnel »)

Ce parti pris peut choquer le lecteur qui accorde une grande place à l'obtention d'un diplôme dont cette démarche fait un peu fi. Nos garçons ont effectivement besoin d'une reconnaissance sociale de leur compétence mais l'objet de cette étude est essentiellement de définir les axes forts d'une action pédagogique efficace, permettant à un maximum de stagiaires d'atteindre une compétence professionnelle réelle. De ce fait l'aspect contrôle d'une telle formation est évacué pour ne pas « parasiter » la réflexion. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas là un problème mais celui-ci n'est pas premier.

Pour revenir à notre propos, nous dirons que notre action, si elle se veut efficace, doit :

- obtenir l'adhésion de nos stagiaires,

- développer des réflexions et procédures mentales qui :

 - *prennent leur source dans le travail en entreprise,

 - *sont réutilisées

Ce travail étant fait et toujours en partenariat avec mon architecte¹⁰⁹ j'ai décliné l'orientation pédagogique en termes du quotidien.

Pour faire simple je me tiendrai à la démarche que j'ai préconisée et faite mettre en œuvre avec les CFP.

¹⁰⁹ Madame PARIENTE

À la page précédente j'écrivais que nous avions besoin de l'adhésion de nos stagiaires et nous ne l'aurions pas obtenue si nous ne nous étions pas inscrits dans la réalité de leur travail.

Ayant fait notre choix en termes de contenus, il nous a fallu décliner nos objectifs afin que le projet de formation des intéressés puisse s'inscrire dans une trajectoire :

Que nous parlions d'objectifs de formation ou de compétence à atteindre n'était pas grave, mais il ne fallait pas nous cacher ici que l'univocité de ces objectifs était difficile, en particulier pour les entreprises. En effet le propre de « l'acte professionnel Bâtiment » est qu'il est jugé directement par le client qui vérifie que la prestation est conforme au cahier des charges. Quand on connaît les litiges qui peuvent naître à ces occasions, il n'est pas possible de prétendre avoir un niveau de rigueur supérieur pour le jeune en formation. Pour lui, l'acte professionnel réussi est celui qui est accepté par son entreprise. Le moniteur d'atelier du centre peut dire ce qu'il veut sur les finitions que le jeune réalise avec lui, le bon jugement est celui du compagnon avec lequel il travaille (ou du responsable hiérarchique, ou de l'artisan). Par contre si le jeune en formation ne donne pas satisfaction à l'entreprise, le moniteur pourra l'aider à comprendre pourquoi et l'amener à améliorer ses performances ou sa rapidité d'exécution. Il n'était donc pas question de remettre en cause l'axiome de priorité de l'entreprise sur le centre à moins de réinventer le temps plein qui isole le formé de la réalité professionnelle. Ceci n'était d'ailleurs pas incompatible avec un point de vue critique sur les entreprises qui venaient pour la première fois à

l'apprentissage. On doit pouvoir considérer qu'une entreprise qui a formé positivement cinq apprentis et plus n'a pas à être suspectée sur sa capacité à attester de la compétence d'un jeune sur une tâche professionnelle. Il ne s'agissait pas de décliner une vision angélique de l'entreprise mais de prendre acte d'une réalité : « Le jeune en formation qui est en harmonie (s'y sent bien) avec l'entreprise dans laquelle il se forme, prend ses références de qualité dans celle-ci »

Il nous fallait définir les compétences à atteindre, autant que faire se peut en termes de tâches aussi globales que possible, proches du langage d'entreprise pour faciliter les échanges avec celles-ci. J'avais pris le parti de ne pas dissoudre les objectifs dans une litanie « d'être capable de... » : -réaliser un dosage, -réaliser un gobetis, -.... pour un maçon mais de regrouper ces opérations dans un « être capable » de réaliser un enduit traditionnel en trois couches sur les supports courants. Pour moi, la compétence n'était pas ramenable à la concaténation de tâches simples ; être compétent sur une tâche c'est gérer l'ensemble de la situation de la prise d'informations jusqu'à l'exécution.

À partir de ces compétences, nous devons être en mesure de justifier toutes nos interventions :

- travaux pratiques, technologie et dessin,
- rudiments scientifiques et de calculs
- techniques de recherche d'information.

Quelques exemples

Je les avais pris dans la profession de peintre en bâtiment. Ce choix s'expliquait par le fait que j'y disposais d'une antériorité expérimentale et d'une mise en application des directives précédentes avec un professionnel qui m'avait rejoint dès le début. De plus c'est certainement la profession dont le vocabulaire professionnel est le plus accessible et de ce fait interprétable pour être transposé aux autres professions.

Dans cette profession il ne s'agissait donc plus tout à fait de plans sur la comète mais de mises en œuvre qui nous avaient donné satisfaction, soit au niveau de la participation des stagiaires, soit au niveau de leurs performances professionnelles.

Vous trouverez dans les pages qui suivent :

- le listing des compétences à atteindre,
- un exemple de déclinaison de tâche,
- un essai de listing des verrous

FORMATION DE PEINTRE EN BATIMENT

FICHE DESCRIPTIVE DES COMPETENCES A VERIFIER EN ENTREPRISE

TRAVAUX NEUFS

	Maîtrise	Ne maîtrise pas	(1)
- Travaux préparatoires	☐	☐	☐
. Subjectiles plâtre et assimilés	☐	☐	☐
. Subjectiles maçonnerie et assimilés	☐	☐	☐
. Subjectiles bois et assimilés	☐	☐	☐
. Subjectiles métallique	☐	☐	☐
- Travaux de peinture	☐	☐	☐
. Peintures mates	☐	☐	☐
. Peintures satinées	☐	☐	☐
. Lasures	☐	☐	☐

TRAVAUX DE RESTAURATION

- Travaux préparatoires	☐	☐	☐
. Anciennes peintures	☐	☐	☐
. Anciens papiers peints	☐	☐	☐
. Anciens revêtements	☐	☐	☐

TRAVAUX DE REVETEMENT DE FAÇADE

-Appliquer les produits	☐	☐	☐
. Revêtements semi-épais	☐	☐	☐

Cachet de l'entreprise

(1) Travaux non réalisés par l'entreprise

Nom de l'apprenti :

Premier bilan: Dans les 6 premiers mois

Visa du maître d'apprentissage

Maîtriser suppose la capacité à faire seul un travail acceptable par le client (*toute consigne d'exécution étant donnée*)

FORMATION DE PEINTRE EN BATIMENT

FICHE DESCRIPTIVE DES COMPETENCES A VERIFIER EN ENTREPRISE

TRAVAUX NEUFS

	Maîtrise	Ne maîtrise pas	(1)
- Travaux de peinture	☐	☐	☐
. Peintures brillantes	☐	☐	☐
. Vernis	☐	☐	☐
. Utiliser un matériel de projection	☐	☐	☐
. Enduits structurés	☐	☐	☐

TRAVAUX DE RESTAURATION

- Travaux préparatoires	☐	☐	☐
. Analyser le support	☐	☐	☐
. Exécuter des travaux préparatoires	☐	☐	☐

TRAVAUX DE REVETEMENTS MURAUX

- Revêtements à peindre (toile de verre, granomural, papiers in grain,...)	☐	☐	☐
- Papiers peints (sans raccord)	☐	☐	☐
- Revêtement mural mousse (uni)	☐	☐	☐

TRAVAUX DE VITRERIE

- Dépose d'une vitre	☐	☐	☐
----------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Cachet de l'entreprise

(1) Travaux non réalisés par l'entreprise

Nom de l'apprenti:

Premier bilan: **Au bout d'un an**

Visa du maître d'apprentissage

Maîtriser suppose la capacité à faire seul un travail acceptable par le client (*toute consigne d'exécution étant donnée*)

FORMATION DE PEINTRE EN BATIMENT

FICHE DESCRIPTIVE DES COMPETENCES A VERIFIER EN ENTREPRISE

TRAVAUX DE PEINTURAGE

Maîtrise Ne maîtrise pas (1)

- Peintures décors (paillettes, granités,...)

☐ ☐ ☐

TRAVAUX DE REVETEMENTS MURAUX

- Papiers peints à raccord
- Revêtements plastiques
- Revêtements textiles

☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐

TRAVAUX DE REVETEMENTS DE SOLS

- Préparation des sols
- Dalles minces
- Revêtements plastiques en lès

☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐

TRAVAUX DE VITRERIE

- Débitier un verre
- Poser une vitre simple

☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐

TRAVAUX DE PREPARATION

- Réaliser un raccord de plâtre

☐ ☐ ☐

Cachet de l'entreprise

(1) Travaux non réalisés par l'entreprise

Nom de l'apprenti:

Premier bilan: Au bout de 16/18 mois

Visa du maître d'apprentissage

Maitriser suppose la capacité à faire seul un travail acceptable par le client (toute consigne d'exécution étant donnée)

FORMATION DE PEINTRE EN BATIMENT

FICHE DESCRIPTIVE DES COMPETENCES A VERIFIER EN ENTREPRISE

TRAVAUX DE PEINTURAGE

	Maîtrise	Ne maîtrise pas	(1
- Peinture émail brillante	☐	☐	☐

TRAVAUX DECORATIFS

- Implanter ,tracer	☐	☐	☐
- Débitier	☐	☐	☐
- Réaliser la pose	☐	☐	☐

TRAVAUX DE REVETEMENTS DE SOLS

- Dalles textiles	☐	☐	☐
- Revêtements textiles en lès	☐	☐	☐

TRAVAUX DE REVETEMENT DE FAÇADE

- Traiter les fissures	☐	☐	☐
- Appliquer les produits	☐	☐	☐
. Revêtements plastiques épais (RPE)	☐	☐	☐
. Enduits minces (roulés ,grésés ,...)	☐	☐	☐
- Fixer un complexe isolant	☐	☐	☐

Cachet de l'entreprise

(1) *Travaux non réalisés par l'entreprise*

Nom de l'apprenti:

Premier bilan: **Au bout de 22/24 mois**

Visa du maître d'apprentissage

Maîtriser suppose la capacité à faire seul un travail acceptable par le client (*toute consigne d'exécution étant donnée*)

Les documents qui précèdent avaient été définis dans le but de fixer les objectifs de formation en termes de tâches à maîtriser.

À partir de ceux-ci,

-Le stagiaire savait vers quoi il devait tendre et ce sur quoi il serait jugé. Il savait également que ces travaux étaient une forme de contrat entre lui et l'entreprise : Il devait tendre vers..., mais pour tendre vers.....→ on devait lui confier....

-L'entreprise situait avec précision ses engagements.

-Le formateur technique du centre se positionnait en tant que « facilitateur » (initiation à certaines tâches en amont de l'entreprise) et en tant que « complémentaire » de l'entreprise pour des tâches qui n'étaient pas du registre courant de l'entreprise.

La signification de nos interventions allait s'inscrire dans ce **contrat** et nous aurions à nous justifier par rapport à lui. L'objectif du stagiaire était là, palpable, c'était l'ensemble des tâches définies qui devait être, à terme, maîtrisé. Le formateur allait marquer les étapes, faire noter le chemin parcouru et celui qui restait à parcourir. Le premier contact avec ces documents allait être l'occasion :

-d'analyse sous les aspects :

*structure

*contenu

*vocabulaire, ce qui allait être le rôle du formateur chargé de l'enseignement du français.

-de dépasser l'instant pour s'installer dans une perspective.

-de dire que connaître c'est mettre en relation :

*les tâches avec :

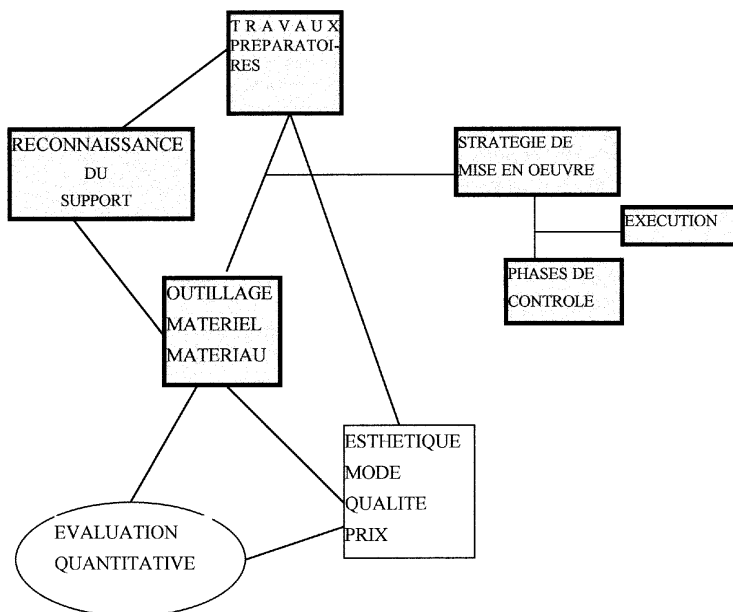
- +des situations vécues,
- +des outillages et des matériels,
- +des matériaux,
- +des savoir et des savoir-faire,
- +leurs finalités.

*les tâches entre elles dans :

- +ce qu'elles ont de différent,
- +ce qu'elles ont de commun.

Le retour à ces documents allait être, tout au long de la formation, source d'approfondissement des points qui précèdent.

Le travail précédent étant fait, nous nous sommes posés le problème suivant : De quelles habiletés ou sous compétences est constitué le fait de maîtriser une tâche ? Nous avons, là encore, pris le parti d'analyser les travaux de peinture et nous sommes arrivés à la représentation schématique suivante :



Après avoir fait ce schéma nous nous sommes rendus compte qu'en fait, un peintre était toujours quasiment dans ce schéma. En effet, qu'il s'agisse d'enduit de façade, de revêtement de sol ou mural, il y avait toujours :

-la reconnaissance du support qui entraînait des travaux préparatoires, lesquels varieraient selon le type de produit utilisé. Ce dernier était lui-même fonction de l'esthétique, de la mode, de la qualité recherchée et du prix (ce dernier interférant avec les évaluations quantitatives).

Le point central était constitué par la reconnaissance du support, passage obligé de l'activité du peintre. Dans les premiers mois de sa formation, le formé était surtout amené à faire des travaux préparatoires, sur ordre. Ce n'était qu'ensuite, et petit à petit, qu'il apprenait à mettre en

relation les situations avec des produits, des outillages et des matériels. Par contre, dès ses premiers travaux, il était souhaitable qu'il ait ce schéma présent à l'esprit de façon à ce qu'il se dégage du savoir-faire immédiat pour entrer dans le savoir et la compréhension des procédures de réflexion du professionnel qui lui permettraient plus tard d'anticiper ses actes. Son objectif devait être de mettre des connaissances et des savoir-faire derrière ce qui, dans un premier temps, n'étaient que des étiquettes. Connaissances et savoir-faire sont repérables le plus souvent par des mots mais il fallait que le formé ait (ou qu'on l'aide à avoir) conscience que l'expérience de terrain (souvenirs de chantiers, de relations avec l'environnement, ...) feraient de plus en plus partie de ce à quoi il devrait se référer pour prendre des décisions de mise en œuvre.

Il fallait viser à la conscience qu'apprendre le métier, c'était bien sûr : savoir se servir de l'outillage, préparer des produits mais surtout mettre ces éléments en relation les uns avec les autres (en profitant de cette occasion pour montrer qu'en toute circonstance nous fonctionnons de cette façon : -se repérer dans un endroit nouveau, dans un groupe, ... -savoir-faire une addition et savoir quand il faut la faire, ...).

Préparation des supports, outillages, matériels, matériaux constituaient le noyau dur de la formation du peintre mais il ne fallait pas perdre de vue qu'à terme il aurait éventuellement à gérer les autres paramètres :

- quantitatif,
- esthétique,
- mode,
- qualité et prix.

Selon qu'il deviendra compagnon, responsable en tout ou partie d'un chantier ou artisan..., ses besoins en savoir et savoir-faire seront variables. Il était parfaitement impossible de les prévoir tous tant ils pouvaient être multiples et divers selon les types d'entreprises et de clientèles. Ne pouvant prétendre leur donner les outils couvrant toutes les situations, nous avons essayé de leur donner les moyens de trouver ou de fabriquer ceux dont ils pourraient avoir besoin.

Pour cela, nous avons commencé à mettre en place des savoir et savoir-faire qui devaient en faire un professionnel capable d'être opérationnel dans les situations de travail qui lui seraient confiées dans son entreprise, dans le cadre du noyau central (en grisé sur le schéma de la page 212). Pour cela le formateur allait décliner les sous-ensembles des rubriques : -reconnaissance des travaux préparatoires, -travaux préparatoires, -...

En ce qui concerne la reconnaissance des supports nous avons dénombré les paramètres : (voir page suivante)

NATURE -bois, -métal, -
béton, à base de mortier, -à
base de plâtre, -cas particu-
liers (pierre, PVC, verre,
céramique,...)

ANCIENNETE -neuf,
-ancien restaurable,
-ancien à détruire.

ETAT -homogénéité,
-dureté, -adhérence au support,
-perméabilité, -humidité (ori-
gine), -PH, -planimétrie

SITUATION -intérieur,
-extérieur

EXPOSITION -vent, -soleil,
-passage, - atmosphère

De la même façon, nous avons décliné outillage, matériel et matériaux pour inventorier ce que nous avons incorporé au noyau de base (p.206) de cette formation.

Mais, si nous voulions armer nos jeunes clients en moyens aptes à faire face aux situations nouvelles, il nous fallait l'amener à utiliser son travail au-delà de la mise en œuvre en lui faisant prendre conscience des habiletés cognitives nécessaires¹¹⁰ ; l'objectif allait être de les reconnaître mais aussi de les nommer.

Cela supposait que, de notre côté, nous ayons fait l'effort d'analyse qui seul permet d'en prendre conscience car, le plus souvent, cette dimension des actes professionnels reste au niveau du non-dit ou dans le meilleur des cas est supposée implicite.

¹¹⁰ Dixit Reuven Feuerstein et Yakov Rand

Nous nous sommes, pour cela, penchés sur l'exemple de la restauration d'un séjour par un artisan travaillant seul avec un apprenti.

Lorsque le travail commence :

- le matériel, l'outillage, les matériaux sont là pour la première journée de travail (ou pour la totalité du chantier si les locaux du client permettent de tout approvisionner),
- les circuits d'approvisionnement et d'évacuation sont prévus,
- les quantités requises pour les produits non rapidement réutilisables et chers ont été calculées avec précision. On a tenu compte (ou pas) d'un incident d'exécution en fonction des stocks du grossiste et du risque de non-continuité de nuances dans les couleurs d'un réapprovisionnement en catastrophe,
- l'ordre des travaux est prévu. Si l'analyse initiale ne permettait pas d'avoir de certitudes, des solutions de remplacement ont été déjà envisagées (voire chiffrées au client).

Pour ceci il a fallu que l'artisan :

- se connaisse bien (je perds souvent du temps en allant chercher, au dernier moment, un produit que j'aurais pu prévoir ou je n'en perds pas) pour utiliser les moyens adéquats en écrivant et contrôlant si la mémoire spontanée ne suffit pas habituellement,
- organise virtuellement les approvisionnements et les enlèvements pour qu'ils soient possibles, aisés,

peu gênants pour les clients (tant sur le plan des nuisances en poussières que sur celui de la discrétion de la présence) et efficaces pour l'entreprise,

-repère tous les endroits sources de problèmes, par exemples :

- *fragilité des sols sur lesquels ils seront amenés à circuler,

- *fragilité des meubles et des bibelots si le peintre prend à sa charge le déblaiement du local,

- *stockage des produits dangereux (présence ou non d'enfants dans les lieux).

-tienne compte de la catégorie dans laquelle il range ses clients : « attente d'un service rapide et efficace », « attente d'une qualité primant sur le prix », « attente d'une grande méticulosité », « attente d'une grande courtoisie »,

-donne en conséquence de l'analyse précédente des consignes à son apprenti : « Nous allons lundi alors »

C'est donc une personne qui :

À LA SAISIE DES DONNEES :

- a une vision claire et exhaustive de son chantier,
- a un comportement exploratoire de la situation, systématique et planifié,
- a le vocabulaire couvrant la situation.

À L'ELABORATION DE LA SOLUTION :

- définit clairement le problème posé par ses clients (y compris par reformulation permettant de s'assurer des souhaits)
- repère les données pertinentes (circulation, matériaux, ...)
- pratique la comparaison de façon consciente,
- gère l'inférence : « Si alors »

À LA MISE EN OEUVRE :

- vise à communiquer une réponse claire (devis accompagné d'explications orales éventuellement),
- organise en fonction de sa réflexion (lutte contre l'impulsivité naturelle).

Cet exemple pourrait être plus fouillé mais l'objet n'est pas d'effectuer une analyse exhaustive des actes mentaux d'un professionnel au travail mais simplement de rappeler que sans eux, il n'y a pas de travail possible. On peut rétorquer que c'est une vérité d'évidence dont tout le monde est bien conscient Alors pourquoi fait-on faire de la musculation au sportif, pourquoi prend-on des vidéos pour les amener à prendre conscience d'un geste non conforme, d'une position non pertinente, d'une place inadéquate dans le

jeu ? Car c'est également une évidence que le volume musculaire et les automatismes conditionnent la valeur du sportif de bon niveau. De la même façon nous avons justifié l'entraînement à l'analyse des données, l'exploration systématique des solutions car elles conditionnent le niveau professionnel. Il s'agit bien d'une réflexion sur les stratégies individuelles ou collectives dans lesquelles la primauté est accordée à l'esprit (perception du problème, élaboration d'une (ou de) solution(s), traitement).

Il ne s'agit pas d'autre chose ici : les situations de travail sont utilisées pour réfléchir à la façon d'améliorer les performances par une meilleure « compréhension » de la situation. C'est une autre démarche de développement des outils mentaux. Le jour où ils auront repris confiance en leur capacité de réflexion et, où la réussite professionnelle sera au rendez-vous, ils ne seront pas loin de la prise de conscience qu'une réussite à l'école aurait été possible si ... Et le monde pourra se remettre à tourner dans le sens d'une efficacité sociale car travail et apprentissage pourront devenir synonymes et conduire au concept d'auto-formation.

Après que j'eus fini le travail d'écriture précédent, je bâtis, avec l'aide des enseignants concernés, des structures de cours souhaitables pour nos interventions : -2exemples en atelier peinture, 2 exemples en dessin et 1 en français (techniques d'expression).

Du côté formation des personnels nous avons mis en place une action, assurée par l'IPSSA¹¹¹ dont les objectifs étaient les suivants :

- pratiquer les techniques de médiation de façon consciente et organisée,
- situer le ou les niveaux de blocage d'un stagiaire et mettre en œuvre les stratégies susceptibles d'y remédier,
- savoir déterminer à partir d'une situation professionnelle les compétences nécessaires pour y faire face :
 - *scolaires,
 - *techniques
 - *cognitives et opératoires en général.

Il s'agissait plus d'une sensibilisation qu'une formation lourde puisqu'elle se déroula sur 11 journées réparties tout au long de l'année 92/93. Malgré tout, nous en attendions une amélioration des techniques de médiation (que tout formateur pratique plus ou moins consciemment) et une capacité à analyser les procédures de réalisation d'une tâche en terme de capacités cognitives.

¹¹¹ Institut de Psychologie et de sciences sociales appliquées

Bilan de l'expérience 92/95

Les groupes concernés par cette expérience terminèrent leur formation en juin 94.

Dès 93, les professionnels avaient déjà donné leur satisfecit sur la certification par CFP. Pour mon compte j'étais mi-figue mi-raisin car les jeunes n'avaient pas bougé dans leurs capacités générales même s'ils avaient fait un véritable saut sur les tests psychologiques.

Ces résultats ont entraîné pour nos « bas niveaux » le recentrage sur l'acte professionnel. C'est en 1994, confirmé en 95, que les résultats généraux nous satisfont pour les maçons et les peintres.

Pour les maçons, je note sur le compte-rendu de l'époque :

Volume : 7 candidats ont été capables de déterminer leur volume de fouille. Ce résultat monte à 14 après l'interrogation orale des professionnels du jury.

Surface : (approvisionnement de carrelage pour une pièce, le pourcentage de perte étant donné) 6 ont réussi et un septième lorsqu'il a été interrogé oralement.

Repérer une information dans un document technique : atteint à 70%

Les peintres nous donnent encore plus de satisfaction :

Quantitatif papier ou peinture : atteint à 92%

Savoir retrouver une information : atteint également à 92%

Cela paraît dérisoire mais deux ans auparavant, en particulier en calcul, c'était l'inverse qui était vrai.

D'une façon générale, les professionnels du jury nous ont dit avoir été surpris par les progrès accomplis par rapport à ce qu'ils avaient pu observer à l'occasion de la passation d'épreuves semblables les années précédentes.

En conclusion provisoire, l'introduction des CFP, a été bénéfique quant à l'atteinte d'objectif minima (calcul ou gestion de l'information).

Les résultats montrent cependant des écarts importants. Certains sont explicables par l'épreuve, d'autres nous interrogent encore sur nos pratiques que nous devons pouvoir rendre encore plus performantes.

Il n'y a pas, a priori, de raisons que nous ayons fait un quasi sans faute avec les peintres et que nous ne réussissions pas à atteindre un niveau équivalent avec les maçons ou les électriciens quant aux objectifs fixés pour ces deux professions.

EN FORME DE CONCLUSION

Soit par paresse, soit parce qu'elle me convient toujours je vais reprendre un de mes textes :

Si conclusion il y a, elle ne peut être que provisoire eu égard aux connaissances théoriques sur les procédures cognitives, à l'interprétation que nous en faisons dans nos mises en œuvres pédagogiques, donc à nos propres limites et au public en formation dans nos niveaux V.

Ce public nous pouvons le rêver idéal tout comme l'entreprise d'accueil, le public comme l'entreprise resteront ce qu'ils sont :

- *les jeunes qui sont décrits dans les rubriques « Profils scolaires » et « Profils cognitifs »,
- *les entreprises des lieux de production.

Comme après chaque rêve que nous pouvons faire, il nous faudra reprendre pied dans le réel et faire avec ce que nous en percevons :

*des jeunes qui ont souvent des difficultés d'intégration sociale et professionnelle lorsqu'ils sortent d'établissements techniques sans liaison avec le monde du travail, ce qui a amené le législateur à généraliser l'alternance comme mode de formation,

*des entreprises qui réclament du personnel qualifié alors que les listings des ANPE regorgent de demandeurs d'emplois.

Il nous faut donc prendre le parti de faire avec ces contradictions, sans être dupes des pseudo vérités réductrices de la complexité des situations.

J'ai pratiqué l'alternance avec le monde professionnel à la tête d'un CFA durant vingt six ans et j'y crois en tant que moyen de formation. Cette longue pratique et le recul que j'ai aujourd'hui m'immunisent contre les supposés miracles pédagogiques de l'alternance L'entreprise est et restera un lieu de production. L'intérêt qu'elle présente dans une situation éducative est dans le fait qu'il s'agit d'un lieu de « vérité » où il n'y a nulle place pour l'introspection : les produits mis en œuvre sont, ou ne sont pas, acceptables par le donneur d'ordres, ils sont réalisés dans un temps acceptable, ou pas, par le tableau des résultats de l'entreprise.

C'est cette vérité qui donne sens au travail de l'apprenti, il perçoit en direct la signification de ce qu'il est en train de faire. Il va pouvoir exercer sa pensée sur des situations qui font sens pour lui, ce que bien souvent le système scolaire lui a refusé pour des raisons diverses et variées. Avec le concours de son maître d'apprentissage, ou de son tuteur, il va :

- *apprendre ou affirmer des gestes techniques, des « tours de main »,

- *apprendre à s'insérer dans le fonctionnement social de l'entreprise,

- *interpréter son environnement (les bruits du chantier ou de la machine, les risques liés, la place qu'on attend de lui dans une action collective ...),

- *prendre la dimension de la reconnaissance de son travail (les premières petites responsabilités mais surtout la première fois où il sera seul face à un travail à réaliser, ...)

- *prendre en compte les paramètres d'une action professionnelle réelle (prix, délais, approvisionnement, ...)

Il va côtoyer des gens qui lui ressemblent, ont une vie sociale et professionnelle et pourront constituer une image à laquelle il pourra s'identifier pour se construire. Par ailleurs, ces situations de travail sont porteuses de contenus de formation sur lesquels il peut être bénéfique

d'entraîner son esprit. Ces situations ne sont pas formatrices en tant que telles mais il est formateur de les décoder en les verbalisant dans un autre lieu qu'est le centre de formation d'apprentis. Si, de plus, on apprend à cette occasion à interpréter pour s'adapter avec plus de facilités aux situations nouvelles, on ne sera pas loin d'une mise en place de capacité à l'autoformation. C'est seulement là que le monde de l'entreprise s'ouvrira totalement à la formation. Arrivé à ce point de mon propos, on peut penser qu'il y a contradiction avec ce qui a été écrit : entreprise lieu de production. Cette contradiction n'est qu'apparente car si celui qui est dans la tâche a acquis le réflexe d'analyser ses procédures et les situations nouvelles, il est en situation d'apprentissage permanent et, dans ce cas, l'entreprise devient lieu de formation (le formé étant devenu son propre tuteur). Il faut bien avoir à l'esprit qu'elle n'est pas intrinsèquement lieu de formation mais le devient parce que l'intervenant est guidé par son tuteur ou, a un comportement d'apprenti permanent.

Cette attitude n'est pas celle de nos jeunes à l'arrivée dans l'entreprise et notre rôle consiste à les y sensibiliser et à leur en donner les moyens.

Au cas où l'ambiguïté n'ait pas été encore levée, notre objectif doit être résolument un objectif de formation professionnelle et n'a que fort peu à voir avec une remédiation à l'échec scolaire

Nous ne pouvons pas prétendre faire en une centaine d'heures d'enseignement général ce que le système

éducatif n'a pas su (ou pu) faire en dix ans. Par contre, nous pouvons envisager, à travers de vrais besoins professionnels ou humains les amener à poursuivre des objectifs qui peuvent être atteints :

*pour les plus faibles : remailler les trous les plus béants de leur filet personnel,

*pour les autres : aller plus loin dans la maîtrise du monde théorique de leur domaine professionnel.

Le plus important reste cependant d'aider nos stagiaires à prendre conscience de leurs conduites et à leur donner la capacité à les anticiper de façon consciente et réfléchie.

À condition, au départ, de dire clairement ce qui est possible, de prendre ensuite les jeunes comme ils sont et d'adapter les cursus de formation au profil de départ, les entreprises ne manqueront pas d'hommes et de femmes pour les faire tourner. Parmi ceux-ci il y aura toujours des potentialités pour assurer la relève de l'artisanat.

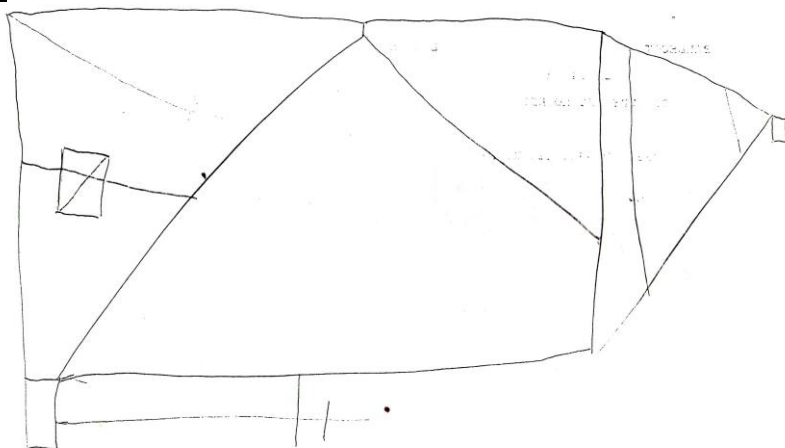
Il faudra peut-être laisser de côté les procédures « d'école des fans » pour aller à un réalisme dépassant les approches politico-sociales.

Annexe I

Figures de REY

Les exemples qui suivent sont classés aléatoirement et n'ont d'autre intérêt que celui de montrer des profils d'apprentis en difficulté. Les non spécialistes pourront se reporter au modèle de la page 141.

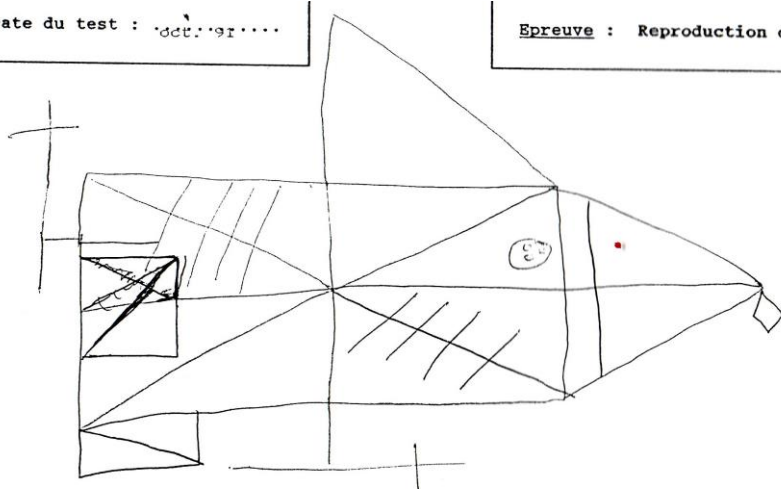
1



2

Date du test : oct. 91....

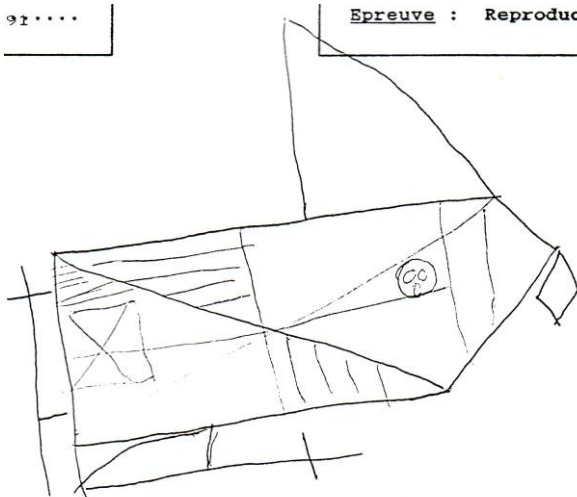
Epreuve : Reproduction de



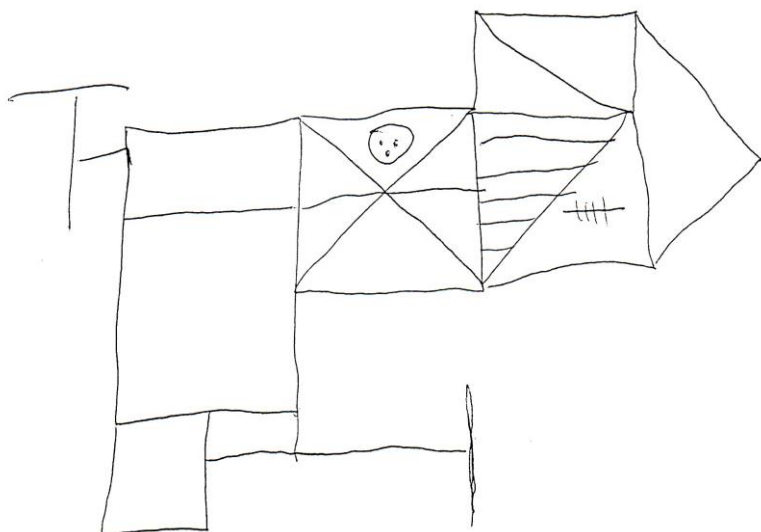
3

92....

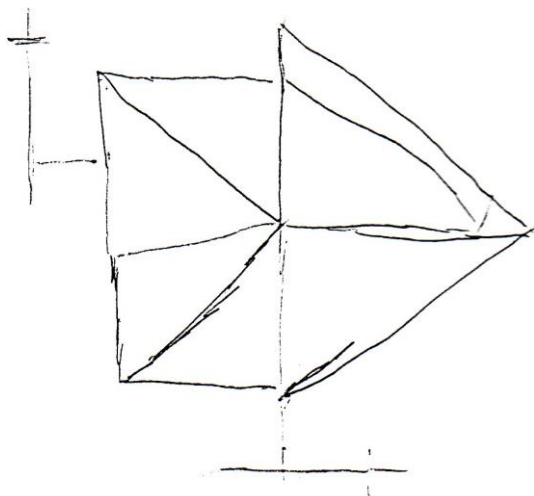
Epreuve : Reproductio



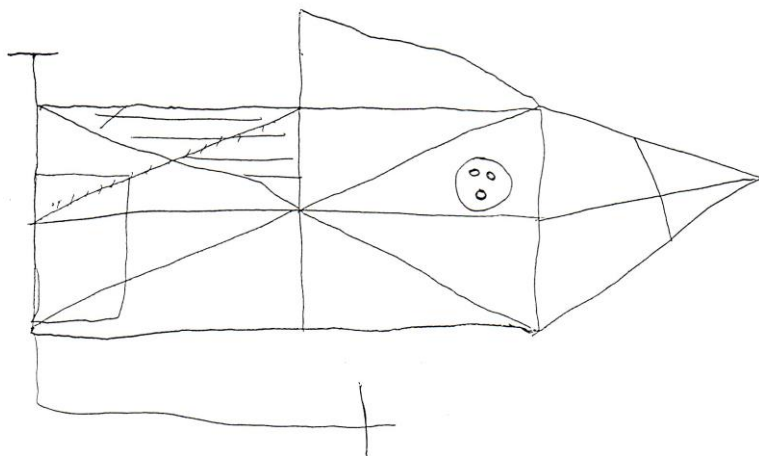
4



5



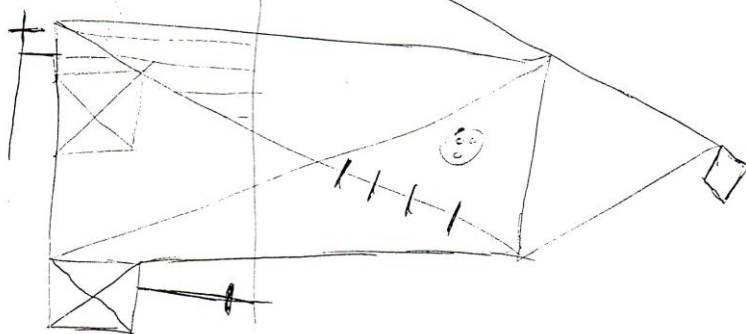
6

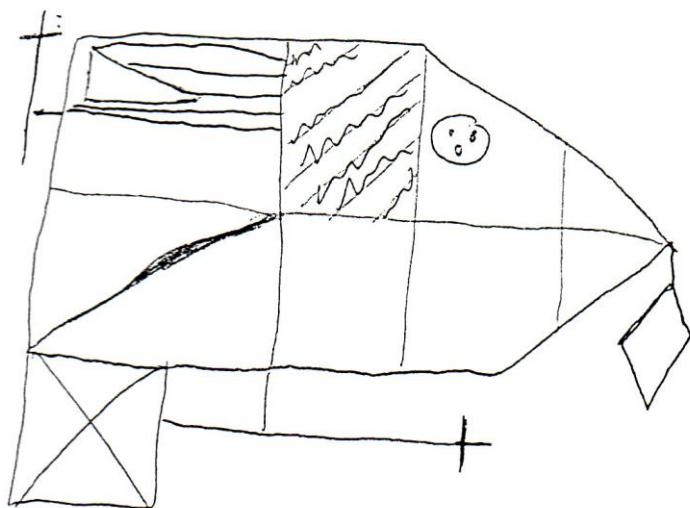


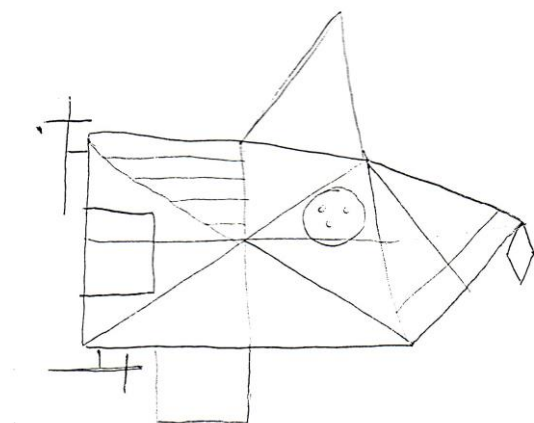
7

Tu test : Oct. 91.....

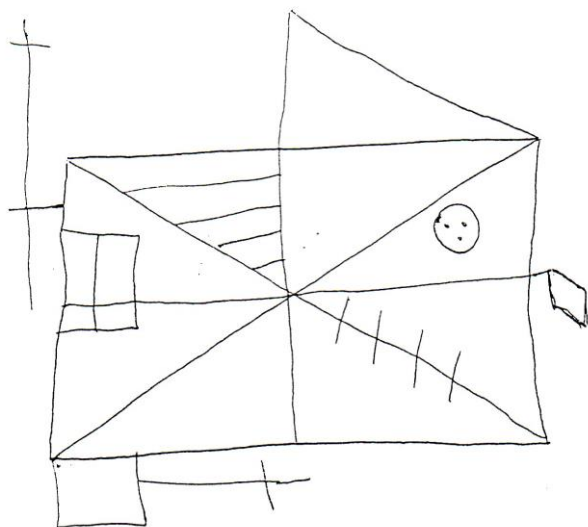
Epreuve : Reprodu



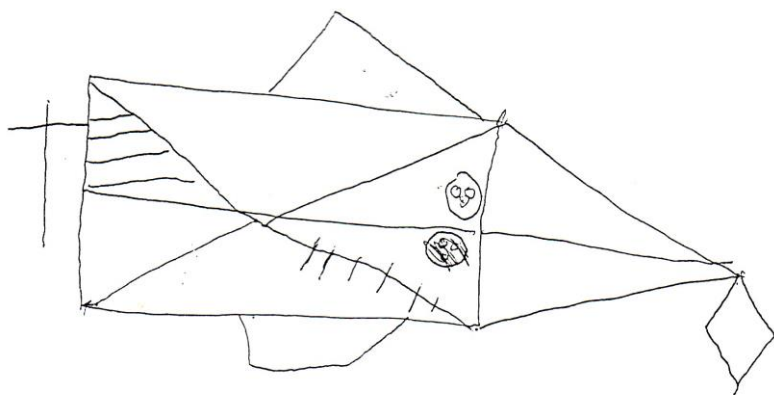




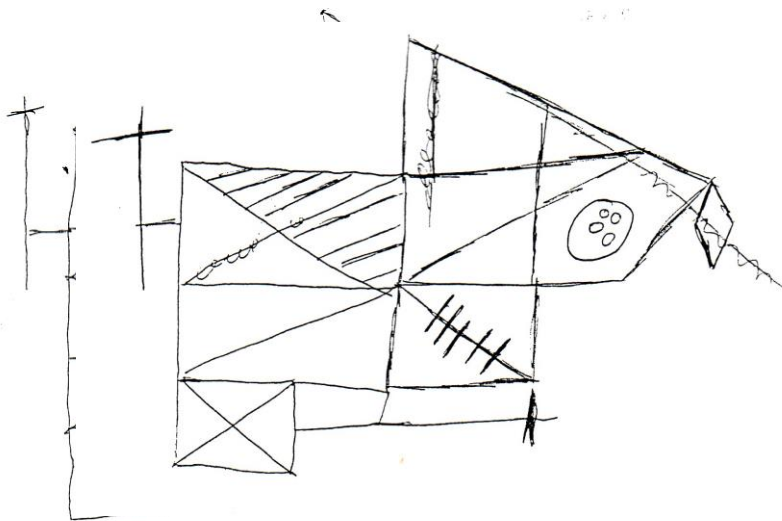
10



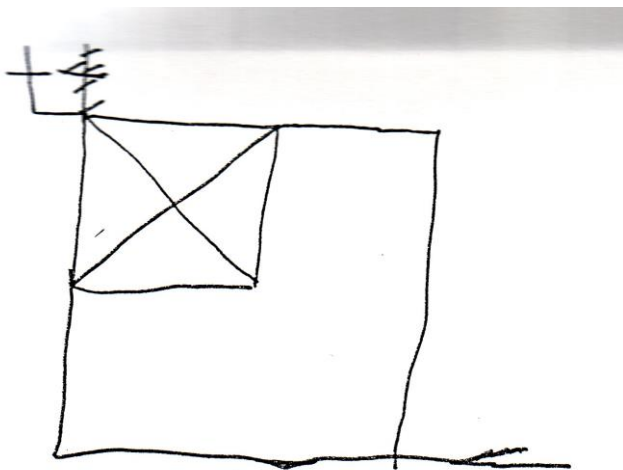
11



12



13-



Annexe II
Paramètres de l'insertion
extrait d'une étude effectuée pour le compte de l'AREF
Auvergne

1- L'alternance

L'alternance est-elle un critère majeur ou secondaire d'insertion ? Et si oui, pourquoi ?

Notre expérience de l'apprentissage nous permet de répondre oui sans hésiter à la première question. Au niveau ouvrier, l'apprentissage est actuellement le système qui offre le plus de chances d'insertion.

Pourquoi ?

On peut écarter la certification comme cause majeure, car jusqu'à ces dernières années et même encore pour certaines formations (menuiserie en particulier), le système du temps plein était plus certificateur que l'apprentissage.

L'expérience professionnelle. Probablement, car c'est le seul système qui permet d'arriver sur le marché du travail avec à la fois un diplôme et la "sacro-sainte expérience souhaitée".

L'expérience que nous en avons à travers l'apprentissage montre que cela fonctionne et surtout est transférable.

En effet, en situation d'apprentissage, nos apprentis sont actuellement dans 80 % des cas dans des entreprises artisanales. Certaines vont les conserver comme

compagnons, mais bien souvent, c'est dans une autre entreprise que le jeune entrera comme compagnon, ce qui tend à prouver que la première expérience est reconnue transférable (sinon pourquoi les anciens apprentis trouveraient-ils comparativement plus facilement du travail que leurs camarades du temps plein).

L'intégration à l'équipe pour les entreprises qui ont la possibilité de conserver le nouveau formé à sa sortie de formation.

Pour le sujet qui nous intéresse c'est certainement la dimension la plus importante.

Le Bâtiment en général et particulièrement le gros œuvre et les TP en particulier sont des travaux d'équipe. Toute disharmonie, quelle qu'en soit la raison (et l'on a parfois tort d'avoir raison) va être vécue sur un mode négatif. Le rejet sera synonyme de rupture de contrat, la mauvaise intégration se traduira en fin de formation par un non-renouvellement du contrat. C'est sur la prise de conscience de cet aspect par les deux parties que se joue la durabilité de l'insertion. Du tuteur, il faut pouvoir attendre une médiation entre l'équipe et le « gamin ». Il doit pouvoir (si nécessaire) expliciter l'enjeu de l'intégration aux autres ouvriers pour que ceux-ci soient accueillants et parfois tolérants.

La convivialité du chantier est souvent mise en avant, mais cette dernière fonctionne entre personnes qui se reconnaissent, qui ont donc : -quelque part des valeurs communes et des réactions similaires face à une même situation.

Souvent cela se met en place spontanément, mais nous rencontrons toujours des situations où cela fonctionne plus ou moins bien.

À la limite, un rejet franc est plus sain qu'un rejet larvé qui ne trouvera sa conclusion qu'en fin de formation, laissant un goût supplémentaire de cendre sur une autre expérience non concluante.

Le rôle du tuteur sera donc important. Il faut donc que ce soit une personne qui bénéficie d'un certain prestige (l'âge, ... la compétence professionnelle, ... la personnalité, ...) auprès des compagnons du chantier et pas forcément un prestige lié à la hiérarchie. Ses interventions doivent rester naturelles, à la façon de l'accompagnateur adulte d'une équipe de football junior (il n'est pas capitaine de l'équipe, ni entraîneur), il accompagne en évitant d'être dupe.

Du stagiaire, il faut pouvoir attendre une bonne interprétation de ses relations avec les autres et de ce qui lui arrive. Combien de fois ai-je rencontré des jeunes sidérés au sens propre, ne sachant pas pourquoi ils sont rejetés !

Quelque part, ce sont des gens aveugles à leur environnement relationnel, ils n'ont pas ou on ne leur a jamais donné les clés de décodage des réactions des autres. On pourrait considérer qu'il s'agit d'une forme d'égocentrisme... Ce peut être cela mais ce peut être également une absence d'habitude à décoder :

- Qui est qui ?

- Qui dépend de qui ? et pourquoi ? - Qui est important ?

- Qui est en harmonie ou en disharmonie avec qui ?
- Comment ne pas prendre parti pour rester en accord avec tous ?
- Qu'attend-on de moi ?
- *socialement ?
- *professionnellement ?
- Comment vérifier que ces attentes ne sont pas déçues ?
- Comment me faire accepter en restant moi-même et en respectant la personnalité des autres ?

Ce peut être les deux : égocentrisme et déficit de capacités à percevoir les problèmes relationnels.

C'est de la responsabilité des centres de formation d'intervenir sur ces manques et, de préférence, dans le pré-stage en utilisant dans cette période toute situation vécue de rejet pour l'analyser aussi objectivement que possible et l'interpréter. S'il y a un conflit de personnalité avec des gens en place (ouvriers ou encadrement), il faut casser le beau rôle qu'ils se donnent : "je suis parti parce que... était...", en leur montrant qu'au contraire ils ont fui et qu'il fallait essayer de comprendre la raison de cette opposition pour la combattre intelligemment.

Gagner... c'était rester.

En leur montrant que cette victoire, elle ne pouvait pas se remporter avec des coups de "gueule" ou de "poings", mais avec sa tête en faisant tomber les préventions et en s'en expliquant clairement.

Il ne faut surtout pas remettre ce type de stagiaire au contact d'une autre entreprise sans l'avoir aidé à prendre conscience des raisons du rejet, en déchargeant la situation de ses connotations morales, en s'en tenant au fait et à l'interprétation de ceux-ci.

2- la professionnalisation

En supposant que le jeune soit accueilli sans réticence par l'équipe dans laquelle il est affecté, très rapidement on attendra de lui des actes professionnels qui l'intègrent.

Du côté du tuteur, il faut que les **tâches confiées** soient :

- liées à l'acte de production en cours
 - normales (déjà maîtrisées ou en cours de maîtrise).
- Il faut éviter de confier une tâche trop éloignée des capacités du moment de façon à ne pas le mettre en échec.

L'acte de production soit

-expliqué :

- sa place dans l'ouvrage (place physique et place dans la solidité générale de l'ouvrage)
- les précautions éventuelles à prendre lors de la mise en œuvre
- les sécurités spécifiques (pour soi et pour les autres)

-positionné par rapport aux phases qui l'ont précédé et à celles qui suivront.

Du côté du Centre, il faut :

.Définir, au départ, ce qu'est un professionnel dans ses savoir, savoir-faire et comportements. Rappeler dans cette démarche quelles personnes ont participé à cette définition en insistant sur leur représentativité de la profession.

.Référer les contenus de formation à la définition précédente.

.Viser à donner, dès le début de la formation, une **opérationnalité rapide** pour favoriser l'insertion dans l'entreprise. Il ne s'agit pas tant de favoriser une rentabilisation quelconque que de positionner, le plus rapidement possible, sur des travaux représentatifs d'un début de compétence.

En effet, si la phase d'activité de chantier à laquelle participe notre futur compagnon n'est pas en harmonie avec les objectifs pédagogiques prévus en début de formation et qu'il soit demandé au Centre de favoriser l'émergence de savoir-faire utile au chantier, il ne faut pas hésiter à privilégier ce dernier. Ceci est d'autant plus vrai que l'on est en début de formation. Ainsi les règles seront claires : le Centre est au service du devenir professionnel et, à travers lui, de l'insertion.

La professionnalisation c'est aussi :

.assurer les interventions techniques théoriques (technologie, dessin, calcul professionnel) dans des situations issues du vécu à l'entreprise,

.associer le tuteur à la construction des compétences acquises et surtout à leur reconnaissance pour attester la primauté de la réalité du terrain.

3- L'image de l'entreprise

Comme toute image, c'est une représentation que l'on se fait ou que l'on vous présente de la réalité. Cette réalité, il ne peut être question de la travestir ou de la rendre provisoirement plus acceptable, mais de se servir des reliefs qui vont fixer l'intérêt de jeunes.

Je ne me permettrais pas ici d'essayer de lister les points d'ancrage possibles, car des spécialistes ont réalisé ce travail pour de grands groupes qui ont formalisé les procédures d'accueil (introduction auprès de l'équipe - document d'information sur la société - équipement mis à la disposition du nouvel arrivant). Il serait vraisemblablement de l'intérêt des entreprises moyennes de s'informer sur ces procédures pour s'en inspirer en les adaptant à leur dimension.

Lorsqu'un professionnel parle de lui, il fait automatiquement référence aux chantiers auxquels il a participé. De la même façon, ce sont les chantiers qu'elle a réalisés qui définissent le mieux une entreprise.

Je suppose que, dans leur démarche commerciale, les entreprises font référence à ces « press-book » qui attestent leur savoir-faire. Il est probablement regrettable qu'elles ne les utilisent pas (ou pas davantage) comme moyen de communication avec les nouveaux arrivants. Combien de fois n'ai-je pas été surpris en pénétrant dans les locaux du siège social d'une entreprise d'y découvrir des expositions de photos d'ouvrages ou parties d'ouvrages appartenant aux réalisations dont elle était la plus fière !

Chaque fois, je me suis surpris à changer d'opinion sur les gens qui m'entouraient, le respect du savoir-faire étant souvent le caractère dominant de ce changement.

J'ai la faiblesse de penser que ce qui m'entraîne à l'admiration face à l'intelligence professionnelle qu'il a fallu développer pour réaliser certains ouvrages, ne peut laisser indifférent un jeune qui aime "faire".

J'ai, ces derniers mois, été d'autant plus convaincu qu'à l'intérieur des groupes il est rare qu'une semaine de stage s'écoule sans que les couleurs de l'entreprise formatrice ne soient hissées à un moment ou un autre.

Il y a une vingtaine d'années, on a brocardé l'homme en tenue d'entreprise muni de son étiquette. Aujourd'hui, j'ai la surprise de constater que les tenues d'entreprises sont portées "presque" avec fierté, que le vocabulaire intègre des expressions telles que : "Nous les gars de...".

Il faut préciser que les remarques ci-dessus viennent de nos stagiaires "Bâtisseurs", "Restaureurs" et "Maçons VRD" qui sont majoritairement dans des entreprises moyennes ou nationales et qui peuvent être trois ou quatre de la même entreprise à l'intérieur d'un groupe. Ils sont

une équipe dans l'équipe et cette adhésion autour d'un sigle peut déjà laisser augurer de l'insertion dans l'entreprise.

Ils me donnent l'impression qu'après des années de flottement à courir après l'emploi, ils sont rassurés de presque appartenir à cette structure dont ils connaissent et apprécient les capacités techniques.

Ce paramètre "Image de l'entreprise" est fondamental et doit donner envie d'appartenir à cette communauté sociale et technique.

4- Image de soi

Dans notre quotidien, c'est le paramètre "moteur" le plus important. Les situations que nous vivons peuvent être difficiles, conflictuelles, l'environnement défavorable, tant que nous avons confiance en nos moyens (intellectuels, physiques, moraux ou psychologiques), nous sommes en passe de trouver la porte de sortie.

Par contre, dès que nous sommes en doute, nos perceptions sont modifiées, voire altérées, et l'échec approche à grands pas.

Qu'en est-il de nos apprentis ?

(Sur ce point, on pourra se reporter à l'analyse conduite par Madame PARIENTE, Directrice de l'Institut de Psychologie et des Sciences Appliquées, où cette dernière établit une synthèse de ce qu'elle a perçu de nos jeunes).

.Même ceux que nous positionnions "élite" sont souvent en allergie avec le système éducatif général. Ceux qui

nous impressionnent parce qu'ils ont fait une petite classe de seconde ou de première sont eux-mêmes en rupture.

Je ne crois pas qu'il y ait des ruptures harmonieuses, ... des séparations, peut-être ... sous réserve d'être bien préparées. Quelque part, ils se reprochent de n'être pas conformes au modèle standard.

Des années plus tard, ayant pleinement réussi leur vie professionnelle, nombre d'entre eux continuent de se sentir en situation d'infériorité dans une assemblée ou le "verbe" domine alors que "l'intelligence" qu'ils ont des situations professionnelles ou commerciales devraient leur enlever tout complexe.

Au cours de ma vie professionnelle, tous ceux que j'ai rencontrés qui avaient levé cette hypothèque étaient ou sont capables de verbaliser leur réussite en manipulant des concepts qui se sont installés à partir de situations professionnelles, commerciales, relationnelles, ... Parmi ces derniers, une petite minorité s'est piquée au jeu et a rouvert des livres. Cela a parfois fait des hommes étonnants.

.D'une façon générale, ils ont développé des stratégies leur permettant de se disculper au regard de leur non-réussite scolaire : pour l'un ce sera l'opposition et le rejet, pour l'autre le chahut et la réussite dans le savoir-faire rire,... etc.

Tous ont en commun d'avoir été conditionnés négativement.

Les nuances sont dans la profondeur de l'ancrage des automatismes acquis. J'aime à dire pour faire image qu'un grand nombre de nos stagiaires coupe "l'image et le son"

face à des situations ou des personnels leur rappelant par trop le monde scolaire.

.pour les plus démunis s'ajoutent parfois un début de marginalisation vécue comme incompetence sociale.

Il ne faut pas caricaturer et voir tout en noir, mais à l'entrée en formation il y a pour nombre d'entre eux des comptes à régler avec la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

Il y aura un début de règlement du problème au premier travail réussi confié en quasi-autonomie. Lors d'une série d'interviews de groupes de jeunes apprentis visant à approcher le profil type de l'apprenti, il est apparu que le point d'orgue d'une formation n'était pas le premier salaire (bien que très important) mais la première exécution représentative d'un début de compétence professionnelle :

"Je pense qu'on n'arrive avec rien au début ... mais je pense qu'on a envie de sortir avec quelque chose. C'est ce qui nous pousse à passer les étapes les plus dures ... C'est formidable, en quatre ans, d'être passé de rien et puis maintenant de faire tout pratiquement tout seul" (Un apprenti BP en fin de formation).

Entre l'entrée en formation et les premiers symptômes de mieux-être, il y a toutes les situations intermédiaires :

Situations négatives

.Renforcement de l'incompétence scolaire

- "tu ne sais même pas faire une division" (alors que la réflexion est faite par plaisir "sadique" du maître d'apprentissage qui sait qu'il ne sait pas et que de toute façon c'est sans rapport avec la situation professionnelle)

.Création du sentiment d'incompétence gestuelle ou professionnelle :

- "tu es encore plus ... que nature, je t'ai dit ... et tu ... "
- etc...

.Renforcement d'un sentiment d'incompétence sociale :

- "tu es bien comme ... tu ne feras jamais rien de bon ".

Situations Positives

.Création du sentiment de compétence gestuelle et professionnelle

- "Ta façon de jeter ton gobetis n'est pas encore parfaite mais dans l'ensemble le geste est bon. Moi-même, il y a des choses qui me sont venues par habitude et je ne peux pas les décrire avec des mots. Petit à petit, avec l'expérience, ton corps va trouver des positions plus confortables, plus performantes ..."
-

.Désactivation du sentiment d'incompétence sociale

- "Tu commences à bien t'intégrer à l'équipe, tu aurais dû nous rejoindre plus tôt car ce métier semble bien te convenir"
- "Ton absence d'hier matin nous a gênés, nous comptons sur toi pour ... Cela ne doit pas se reproduire sans motif".

.Restauration d'une perception positive d'eux-mêmes

- marche vers l'autonomie
- fiabilité dans ses exécutions
- capacité professionnelle qui se précise par les compétences qui se mettent en place.

Dans cette marche vers la conquête de l'estime de soi, le Centre occupe une place pivot, plus centrée sur la prise de conscience de ces transformations que moteur de ces mêmes transformations.

Le véritable moteur sera le vécu en entreprise et le point névralgique : le tuteur. Sa dimension technique est importante mais ses qualités humaines plus encore. Pour de nombreux jeunes, c'est la personne à laquelle ils vont pouvoir s'identifier pour se construire.

Nos stagiaires ou apprentis ont souvent des repères sociaux (normes, valeurs) flous et cette expérience d'apprentissage est une de leurs dernières chances d'en conforter ou d'en acquérir.

Les hommes ou femmes qui ont apporté leurs concours à leur formation depuis leur plus tendre enfance ne pouvaient pas leur servir de modèles pour se construire. Par contre, pour peu que le tuteur (désigné ou considéré comme tel) ait un relief humain intéressant, des métamorphoses peuvent se produire. De nombreuses choses peuvent les rapprocher :

- le métier
- le milieu
- des souvenirs scolaires

« Tuteur », le mot dans le cadre de l'apprentissage est tout d'abord associé à compétences techniques. Celles-ci ne sont pas négligeables mais le plus important est sans nul doute les qualités humaines. Ce sont ces dernières qui agiront les premières dans la relation tuteur formé.

C'est pour cela que l'on essaiera de les privilégier, chaque fois que cela sera possible, dans le choix des hommes à qui cette mission sera confiée.

En résumé, rechercher un tuteur c'est rechercher un bon professionnel qui sait dire et montrer son métier avec générosité.

5- Perception de l'activité professionnelle dans le temps

Impulsivité, approximation, sont souvent des qualificatifs communs aux jeunes qui vivent dans l'à-peu-près et la rigueur fantaisiste. Ils présentent souvent des déficits importants, tant au plan oral qu'écrit, avec un vocabulaire pauvre dont le peu de maîtrise du signifiant est porteur de problèmes dans la communication tant à l'émission qu'à la réception de messages.

Par ailleurs, l'anticipation se conjugue assez mal avec leur activité faite plus de réactivité dans l'instant que de pensée structurée dans le temps. Ils réagissent plus souvent qu'ils n'agissent.

Tout ceci est habituellement apporté par le milieu. L'école renforce mais est rarement à l'origine. Par contre, elle

renforce la structuration qui s'effectue à partir de l'activité que les enfants développent sur des objets d'étude, activité à laquelle ils adhèrent.

Comme un autre point commun à une population en formation au niveau V est un rejet (plus ou moins important) de ce qui constitue l'activité scolaire, il est bien évident que ce n'est pas celle-ci qui peut leur avoir apporté la maîtrise de ces techniques en comportements mentaux.

Par contre, s'ils adhèrent à leur formation technique, ils ne vont plus pouvoir y échapper :

- la maîtrise de l'oral va prendre sens à travers le besoin de bonne réception des consignes
- le besoin de capacités d'anticipation sera exigé par la qualité des ouvrages, la méthodologie et la sécurité.

Ce sera l'occasion de mettre en place (ou peaufiner selon les cas) toutes les techniques ou comportements nécessaires au professionnel qui se veut autonome, fiable.

Comme on ne peut espérer modifier ou apporter des procédures mentales qu'à travers la modélisation que nous en faisons par le verbe, cela va être l'occasion :

- de travail sur l'oral qui prendra souvent la forme de reformulation de consignes de travail. Au Centre, le formateur sera très attentif aux mots utilisés et dès que le doute l'effleurera, il demandera des précisions au stagiaire ou essaiera d'évacuer le flou et l'imprécision pour viser à une communication fiable.
- de travail sur :

*l'analyse des situations de travail,

*l'expression des enchaînements de séquences de réalisation,

*la vigilance.

-organisation des postes de travail

-anticipation des problèmes que peut poser l'environnement

-phases de contrôle intermédiaire et finale.

Ce travail et ces démarches sont essentiellement du ressort du Centre de formation mais il est certain que si l'on peut y associer certains tuteurs, cela produira une potentialisation de l'action du Centre.

Pour certains, voire pour tous, il serait probablement intéressant d'introduire un minimum d'expression écrite que nous pourrions justifier par le devenir professionnel. Pour nombre d'entre eux cette formation va être l'occasion d'une première reconnaissance de savoir.

Il faut espérer que ce ne sera pas la dernière (en situation de formation ou de travail) et il peut être intéressant de semer les germes d'une telle évaluation.

Une meilleure maîtrise de l'écrit est un des vecteurs de ces promotions potentielles.

Ce livre est vendu
hors « droit d'auteur ».
Si
sa lecture a présenté de l'intérêt
pour vous
je vous invite à faire un don
à
l'UNICEF
JP Monier

Du même auteur:

*Pistes pour DEMAIN (2007)

*Et si j'ai raison (2009)

*Peat(2009)

*Images (2011)