

Zeitschrift: Revue syndicale suisse : organe de l'Union syndicale suisse
Herausgeber: Union syndicale suisse
Band: 78 (1986)
Heft: 3

Artikel: Les formateurs dans l'industrie suisse des machines et l'industrie électrique
Autor: Geiser, Barbara / Gonon, Philip / Karrer, Dieter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-386254>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 25.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les formateurs dans l'industrie suisse des machines et l'industrie électrique

par Barbara Geiser, Philip Gonon, Dieter Karrer, Martin Straumann*

1. La problématique et la base de l'enquête

Ce projet est centré sur la perception, par les responsables de la formation, de leur activité et de leur position dans l'entreprise, les facteurs qui déterminent leurs conceptions pédagogiques (courantes) et leurs rapports avec les apprentis, leur propre formation, et leur biographie professionnelle. On a tenté d'étudier ces divers éléments en différenciant par catégories de responsables, groupes d'âge et dimension de l'entreprise. L'enquête repose sur huit discussions de groupe et 22 entretiens biographiques avec des formateurs de l'industrie des machines et électrique, dans quatre moyennes et quatre grandes entreprises. Outre les maîtres d'apprentissage et les instructeurs d'ateliers de formation en entreprise, nous avons également interrogé des chefs d'ateliers, des ingénieurs, des contremaîtres et des ouvriers qualifiés qui remplissent des fonctions de formation.

On trouvera ici un bref résumé des principaux résultats de cette enquête.

2. Les résultats

2.1 Perception du travail de formation et position sociale.

L'*attitude professionnelle* des responsables de la formation se caractérise par une forte identification à leur travail, une conception de la formation qui met l'accent sur les aspects du métier plus que sur la communication sociale, une conscience artisanale prononcée et une prédilection pour les questions pratiques et concrètes et non la théorie ou l'abstraction.

Cette tradition pratique, du métier manuel, provient de leur évolution biographique qui a intériorisé la contrainte, née de la division du travail dans l'entreprise, à se limiter avant tout aux activités corporelles qu'il faut réaliser, sans pouvoir intervenir dans les tâches de planification et d'organisation, et a transformé ces conditions en une identité professionnelle spécifique. La prédilection pour les problèmes concrets, pour ce qui est directement réalisable et utile, intègre une expérience vécue plus large,

* Séminaire pédagogique de l'Université de Berne.

celle d'une position sociale qui n'a qu'une modeste part aux valeurs sociales centrales (revenu, formation, etc.) et une faible marge de distance par rapport à la «sphère des nécessités objectives». Ces conditions de vie matérielles façonnent une conception du monde qui s'oriente surtout en fonction de ce qui est utile et pratique.

Cette habitude professionnelle traditionnelle ne s'accorde plus totalement avec l'expérience et les exigences professionnelles actuelles des moniteurs mais subsiste comme attitude culturelle.

La *position sociale* des responsables de la formation est plus facile à situer, entre les apprentis d'un côté, l'organisation de l'entreprise de l'autre. Cette position intermédiaire modèle leur conscience.

Tandis que les apprentis critiquent les *conditions* de formation, les formateurs tendent davantage à leur présenter celles-ci comme données et non modifiables, et donc à *nier* les problèmes posés par les apprentis, à les *normaliser* et les *extérioriser*. La réaction typique de cette extériorisation consiste à situer l'origine des problèmes dans l'apprenti lui-même, ses fausses attentes et sa mentalité «moderne».

Cette attitude peut s'expliquer d'une part par la position sociale des responsables, d'autre part comme expression générale d'une attitude professionnelle et de modèles («sens des réalités») différents¹.

Les responsables de la formation ne perçoivent toutefois pas leur travail comme totalement harmonieux. Les entretiens biographiques individuels notamment mettent en évidence d'importants conflits: entre la formation et la rentabilité et, plus encore, avec l'évolution technologique rapide, l'écart croissant entre le *titre* et le *savoir* professionnels – l'un et l'autre conduisant à des conflits entre le formateur et l'apprenti et à des débats à l'intérieur de la hiérarchie de l'entreprise. Les maîtres d'apprentissage, en outre, expriment également des conflits en rapport avec leur propre position (de pouvoir) tandis que les instructeurs se sentent parfois très fortement limités par l'organisation bureaucratique dans l'exercice de leur profession, souffrant du manque de reconnaissance et de feed-back. Ces deux pôles, la légitimation des conditions de formation envers les apprentis d'une part, la perception d'un statut conflictuel d'autre part, expriment la position intermédiaire des responsables de la formation entre les apprentis et la hiérarchie de l'entreprise. Les moniteurs équilibrent et médiatisent ces exigences contradictoires en développant une *conception fonctionnelle de leur rôle*.

2.2 L'enseignement professionnel

Des conceptions pédagogiques courantes dictent, consciemment ou non, le comportement pratique des formateurs dans leurs rapports avec les apprentis. Elles se rapportent d'une part aux *objectifs* de la formation, d'autre part à la manière de *les transmettre*.

2.2.1 Les objectifs de la formation

Le travail de formation consiste, fondamentalement, à transmettre des capacités professionnelles. Pour les moniteurs interrogés, ceci va tellement de soi qu'il ne vaut pas la peine de trop perdre sa salive à ce sujet. Mais ces capacités professionnelles ne se limitent pas au savoir technique, elles sont étroitement liées à des normes sociales dont la fonction est d'adapter l'apprenti au cadre de l'entreprise. Ces normes sont d'autant plus accentuées qu'elles se rapportent à l'activité professionnelle proprement dite et sont ainsi utiles: discipline, pensée économique, précision, etc.

Elles restent en revanche d'autant plus à l'arrière-plan qu'elles se rapportent à des capacités générales de communication sociale, au sens du développement de la personnalité: capacité d'expression, etc.

2.2.2 Le style de formation

Le style de formation comporte un ensemble de méthodes acquises pour transmettre les objectifs de formation.

a) *explication et instruction*: un style de formation explicatif s'oriente vers l'apprenti individuel et veille à ce qu'il apprenne de lui-même en le poussant à réfléchir; l'instruction au contraire met au premier plan la standardisation et le contrôle du processus de formation. On constate, tendanciellement, que les maîtres d'apprentissage dans les ateliers procèdent plutôt à l'instruction tandis que les ingénieurs, dans les départements de développement, recourent davantage à un style explicatif, fortement individualisé. Des différences analogues dans le style de formation apparaissent à l'arrière-plan des formations de mécanicien sur machines ou de monteur en appareils électroniques ou de télécommunications (MAET). Celle-ci, après une courte période de formation aux bases de la mécanique, fait beaucoup plus fortement appel à des formes de transmission de connaissances explicatives, qui supposent un plus haut degré de travail indépendant que ce n'est le cas pour la formation de mécanicien. Ces différences de style de formation s'expliquent enfin aussi par l'adaptation à un produit ou à une technologie déterminés: le travail en série conventionnel de l'apprenti mécanicien se dirige autrement que le travail en série sur une machine à commande numérique, et l'équipement d'un plateau de commande est encore autre chose.

b) *formation théorique contre formation pratique*:

Les moniteurs plus âgés, les moniteurs de mécaniciens et ceux de moyennes entreprises suivent une méthode de formation plutôt reliée à la pratique. Les moniteurs plus jeunes en revanche, ceux qui forment les MAET ou dans des grandes entreprises, font davantage référence à des connaissances professionnelles théoriques et adoptent un style de formation qui lie l'apprentissage pratique et théorique (style d'apprentissage empirique)².

2.3 La formation professionnelle

L'évolution technologique et la complexité croissante des exigences pédagogiques rendent la formation continue des responsables de la formation constamment nécessaire. Les efforts de perfectionnement professionnel apparus dans l'enquête portent en premier lieu, et fortement, sur la formation technique tandis que la formation pédagogique et psychologique est proportionnellement faible. Ceux qui l'estiment importante sont encore surtout les maîtres d'apprentissage et les instructeurs. Ce résultat n'est pas surprenant. Il recouvre d'ailleurs un rapport souvent négligé. Nous avons ainsi pu constater que la formation continue pédagogique et psychologique n'est notamment pas pratiquée parce qu'on considère les capacités de communication sociale, à la différence du savoir professionnel, comme *impossibles à acquérir* et simplement *innées*: on les a ou on ne les a pas. Et si certains pensent, et ils sont rares, qu'on peut néanmoins les acquérir, ils le voient alors bien moins dans les cours de formation que par l'expérience de la vie.

Les moniteurs pensent que, si les capacités de communication sociale ne peuvent être enseignées, ceci tient au fait que les situations sociales sont changeantes et qu'on ne peut, dès lors, établir des modèles et des recettes de comportement.

Il est vrai qu'il est plus difficile d'enseigner des capacités relationnelles que des facultés techniques. Mais les propos émis par les responsables de la formation indiquent deux traits de pensée plus généraux:

- la tendance à se référer à des facteurs externes sur lesquels la personne ne peut pas influencer;
- une méfiance envers tout ce qui n'est pas concret, évident et ne se laisse pas directement mettre en pratique («ce qui est ni chair, ni poisson»).

Tout comme en ce qui concerne le style d'enseignement, les moniteurs âgés sont fortement attachés au style d'apprentissage pratique qui repose sur l'accumulation d'expériences professionnelles (dans l'entreprise). L'évolution technologique dévalorise pourtant rapidement ce savoir professionnel expérimental. Le style d'apprentissage pratique n'est ainsi plus adapté aux nouvelles exigences. Car le passé n'offre plus de réponses pour expliquer le présent.

Pour suivre l'évolution technologique, des efforts de formation continue s'avèrent nécessaires, avant tout orientés sur les méthodes d'apprentissage de type théorique. Ce passage est cependant difficile aux anciens formateurs parce qu'il exige d'abandonner une méthode d'enseignement pratiquée et éprouvée au cours de longues années.

2.4 La carrière professionnelle des responsables de la formation

Il est rare qu'un formateur le soit devenu à cause d'activités de formation antérieures. Dans le monde de l'entreprise, la phrase «je suis devenu enseignant parce que j'enseigne volontiers» ne s'applique qu'à de rares exceptions, au mieux pour les instructeurs.

La pratique dans l'entreprise reflète combien le problème de la «formation» n'a pas représenté un facteur important dans la biographie professionnelle des formateurs: c'est le processus de travail qui forme et qui apprend. La réflexion pédagogique et la préparation passent manifestement à l'arrière-plan.

Chez les maîtres d'apprentissage, les instructeurs et les ingénieurs, l'intérêt dominant est ainsi soit le domaine professionnel, soit l'organisation d'un processus socio-technique.

Les activités de formation ne viennent qu'ensuite, elles «s'imposent d'elles-mêmes» et sont plus ou moins prises en compte selon les individus.

La conception de la formation en entreprise ne se pose, dans les faits, qu'«en passant» et cette faible importance est liée à leur propre biographie professionnelle.

Seule la période de leur propre apprentissage sert de référence légitime à l'ancienne génération pour aborder la situation actuelle et la fonction de cette formation: à l'époque, il fallait simplement s'y mettre, rendre un travail productif et même improvisé et les capacités ou le savoir-faire professionnels n'étaient acquis que dans des conditions difficiles.

Deux types d'attitudes, marquées par leur biographie, ressortent des entretiens avec les responsables de la formation: un type professionnel et un type dirigeant.

Les responsables orientés sur la profession développent leur enseignement professionnel dans des conditions très diverses. Ils prennent ainsi sur eux un important effort de perfectionnement professionnel, par exemple pour rester à jour en électronique avec les MAET par des cours au technicum. Il leur arrive aussi de «renoncer» à continuer une maîtrise d'apprentissage lorsqu'ils ont de l'avancement, passant par exemple de la production aux tâches de préparation. Les instructeurs manifestent aussi un fort «flottement professionnel» lorsque, par exemple, la formation aux machines à commande numérique leur «tient particulièrement à cœur». Les moniteurs orientés sur la profession sont spécialisés dans un certain procédé de fabrication ou un domaine (électronique), voire une activité limitée comme la fonte de précision par exemple. Une telle spécialisation – qu'ils soient ouvriers qualifiés, chefs d'ateliers ou ingénieurs – peut considérablement réduire les options individuelles sous l'effet des transformations technologiques ou structurelles et mettre en cause leur position antérieure. Pour éviter ce risque, quelques moniteurs tentent, quand ils sont âgés, d'atteindre des postes de direction.

L'autre groupe de responsables de la formation est davantage axé sur les fonctions de direction. Ils tentent, par exemple en MAET, de reprendre la direction d'un département de production ou d'accéder à une position de chef d'atelier. Quand ils sont mécaniciens ou chefs d'atelier, ils cherchent à s'en sortir en visant des positions stratégiquement importantes, par exemple dans un département technologique de pointe. On retrouve ce type y compris chez les instructeurs. Il permet de faire valoir son

influence sur tout le personnel d'un département et ouvre des possibilités hors de l'activité de l'entreprise, dans des commissions. Le passage dans un département d'apprentis n'est, pour ce type de formateurs, qu'une période transitoire.

L'acquisition d'un titre est, surtout pour eux, une condition toujours plus indispensable. Mais les possibilités d'avancement restent limitées. Pour ceux qui ne peuvent se reposer que sur une base professionnelle étroite ou sont trop fortement liés à une spécialisation, le maintien de cette position peut, avec le temps, s'avérer une impasse: lorsque des changements technologiques, par exemple, viennent soudain remplacer un chef d'atelier par un ingénieur.

L'orientation biographique qui offre le plus de succès aux responsables de la formation est celle qui parvient à combiner des conditions professionnelles spécifiques avec une fonction dirigeante qui leur laisse ouvertes – y compris avec l'âge – des possibilités d'activité différentes.

Bibliographie

- ¹ B. Geiser, Ph. Gonon, D. Karrer, M. Straumann (1986): Der Ausbilder in der Schweizerischen Maschinen- und Elektroindustrie. Rapport scientifique à l'attention du Fonds National Suisse, Berne.
- ² K. Balmer, Ph. Gonon, M. Straumann (1986): Die Berufslehre aus der Sicht von (ehemaligen) Lehrlingen und Ausbildern. EVA SPEZIAL 6, Bâle (pages 83–92).

Notes:

¹ cf. pour le détail, bibliographie N° 2.

² K. Balmer, Ph. Gonon, M. Straumann (1986): Die Berufslehre aus der Sicht von (ehemaligen) Lehrlingen und Ausbildern. EVA SPEZIAL 6, Bâle (pages 83–92).