

UNIVERSITE DU QUEBEC

**LES COMPETENCES GENERIQUES AU CŒUR DE L'EMPLOYABILITE,
ELEMENTS DU PASSE OU PERSPECTIVES D'AVENIR ?**

PROJET DE RECHERCHE

PRESENTE A

**L'UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE
DANS LE CADRE DE LA MAITRISE EN EDUCATION (M. ED.)**



PAR

PIERRE GAUDET

LE 8 AVRIL 2005



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

**À ma femme qui a fait preuve
d'une abnégation et d'une patience
sans limites durant toutes ces années
où je me suis consacré à ce travail de recherche**

**À mes parents,
qui m'ont fait découvrir
les vertus de la passion,
de la ténacité et de la persévérance**

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE 1 | |
| LA PROBLEMATIQUE..... | 4 |
| CHAPITRE 2 | |
| LE CADRE DE REFERENCE..... | 15 |
| CHAPITRE 3 | |
| LA METHODOLOGIE ET LE PROCESSUS DE RECHERCHE..... | 25 |
| 3.1 LA COLLECTE DE DONNEES VERBALES..... | 26 |
| 3.2 LA LECTURE DE DONNEES..... | 28 |
| 3.3 LA CATEGORISATION DES DONNEES..... | 28 |
| 3.4 L'ORGANISATION ET L'ENONCIATION DES DONNEES BRUTES..... | 29 |
| 3.5 LA SYNTHESE DES RESULTATS..... | 30 |
| LES CARACTERISTIQUES DE LA CLIENTELE ETUDIANTE..... | 30 |
| 3.6 LE MILIEU D'ORIGINE..... | 30 |
| 3.7 L'AGE DES CANDIDATS..... | 30 |
| 3.8 LA REPARTITION DES SEXES..... | 31 |
| 3.9 L'EXPERIENCE DE TRAVAIL..... | 32 |
| CHAPITRE 4 | |
| LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... | 34 |
| 4.1 L'INTERET POUR LA FORMATION EN PATES ET PAPIERS..... | 34 |
| 4.1.1 LA SITUATION PARTICULIERE DES FEMMES..... | 34 |
| 4.1.2 LE POINT DE VUE DES ETUDIANTS MASCULINS..... | 37 |
| 4.2 LES ZONES D'INFLUENCE..... | 38 |
| 4.2.1 L'INFLUENCE FAMILIALE..... | 38 |
| 4.2.2 L'INFLUENCE SOCIALE..... | 40 |
| 4.2.3 L'INFLUENCE SALARIALE..... | 41 |
| 4.2.4 LES CONDITIONS DE TRAVAIL..... | 42 |
| 4.3 LES EXIGENCES DES ENTREPRISES..... | 46 |
| 4.3.1 LA CONNAISSANCE DES EXIGENCES DES ENTREPRISES..... | 46 |
| 4.3.2 LES REACTIONS DES ETUDIANTS A CES EXIGENCES..... | 50 |
| 4.3.3 L'EVALUATION DE SES PROPRES COMPETENCES..... | 52 |
| 4.3.4 LES AJUSTEMENTS DES ETUDIANTS..... | 55 |

CHAPITRE 5

| | |
|--|-----------|
| LES COMPETENCES ETUDIEES | 59 |
| 5.1 La maîtrise des contenus..... | 59 |
| 5.1.1 L'acquisition des connaissances | 59 |
| 5.1.1.1 La rétention par constat..... | 60 |
| 5.1.1.2 Les sources d'informations privilégiées..... | 61 |
| 5.1.1.3 La nécessité de comprendre les notions transmises . | 61 |
| 5.1.1.4 Le rappel d'informations mémorisées..... | 62 |
| 5.1.1.5 La place de l'écriture dans la mémorisation | 63 |
| 5.1.2 La connaissance des concepts généraux et spécifiques | 64 |
| 5.1.2.1 L'apprentissage pratique | 65 |
| 5.1.2.2 L'importance des pairs dans le processus d'apprentissage..... | 65 |
| 5.1.2.3 Le partage des connaissances et des talents..... | 66 |
| 5.1.2.4 La place accordée à l'observation | 67 |
| 5.1.2.5 La transposition des savoirs | 69 |
| 5.2 La maîtrise des procédures..... | 71 |
| 5.2.1 La connaissance des opérations et des séquences d'opération. 72 | 72 |
| 5.2.1.1 La recherche du mode d'emploi | 73 |
| 5.2.1.2 La sécurité d'abord..... | 74 |
| 5.2.1.3 La confiance en ses propres compétences..... | 75 |
| 5.2.1.4 Le recours aux personnes ressources | 75 |
| 5.2.1.5 L'approche pluridimensionnelle..... | 76 |
| 5.2.2 La connaissance des standards d'exécution | 76 |
| 5.2.2.1 La visualisation de la tâche..... | 77 |
| 5.2.2.2 Les outils facilitants | 77 |
| 5.2.2.3 Le fractionnement de la tâche | 78 |
| 5.2.3 L'exécution des procédures | 78 |
| 5.2.3.1 Le passage à l'acte | 79 |
| 5.2.3.2 L'exécution, une responsabilité partagée..... | 79 |
| 5.2.3.3 La pratique de la minutie et de la précision..... | 80 |
| 5.2.3.4 Le désintéressement ou l'insouciance | 82 |
| 5.2.3.5 La vérification finale de son travail..... | 83 |
| 5.2.3.6 L'évaluation des performances des autres | 84 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.2.4 | L'automatisation ou l'exécution des procédures | 85 |
| 5.2.4.1 | L'exécution de tâches routinières | 86 |
| 5.2.4.2 | Le contrepois des tâches répétitives..... | 88 |
| 5.2.4.3 | La recherche de nouvelles procédures..... | 90 |
| 5.3 | Le développement des attitudes..... | 93 |
| 5.3.1 | L'ouverture sur le monde extérieur | 94 |
| 5.3.1.1 | L'opinion des autres | 95 |
| 5.3.1.2 | Les valeurs des autres..... | 97 |
| 5.3.1.3 | L'expérience des autres | 99 |
| 5.3.1.4 | L'analyse critique des modèles extérieurs..... | 101 |
| 5.3.1.5 | La comparaison des niveaux de compétence..... | 102 |
| 5.3.1.6 | L'ouverture aux nouveaux environnements | 102 |
| 5.3.1.7 | Les liens avec les départements voisins | 103 |
| 5.3.1.8 | Le réseau des nouvelles entreprises | 104 |
| 5.3.1.9 | La chronophagie improductive | 106 |
| 5.3.1.10 | La pratique et les mises à l'essai | 107 |
| 5.3.2 | Le sens critique | 112 |
| 5.3.2.1 | Les critiques retenues | 112 |
| 5.3.2.2 | Les commentaires diplomatiques | 113 |
| 5.3.2.3 | La politique de la main tendue..... | 114 |
| 5.3.2.4 | L'approche directe et sans détour..... | 115 |
| 5.3.2.5 | Le bien-fondé d'une critique | 116 |
| 5.3.3 | Le sens des responsabilités | 117 |
| 5.3.3.1 | La persévérance dans l'action..... | 117 |
| 5.3.3.2 | La puissance de la confiance en soi | 118 |
| 5.3.3.3 | L'irresponsabilité, un geste à désavouer | 119 |
| 5.3.3.4 | Les réactions aux comportements irresponsables... | 120 |
| 5.3.3.5 | L'accommodation à un état de fait | 121 |
| 5.3.4 | Le sens de l'autonomie | 124 |
| 5.3.4.1 | L'affranchissement par l'action..... | 125 |
| 5.3.4.2 | La prise de décision, un geste de maturation | 126 |
| 5.3.4.3 | L'importance de la supervision | 128 |
| 5.3.4.4 | Le sens d'un suivi personnalisé..... | 129 |
| 5.3.4.5 | L'appréciation de son autonomie..... | 130 |

| | | |
|---------|--|------------|
| 5.3.5 | Le sens créatif..... | 133 |
| 5.3.5.1 | La découverte de son potentiel créateur | 133 |
| 5.3.5.2 | La créativité au travail | 135 |
| 5.3.5.3 | L’imagination au service de la création | 136 |
| 5.3.6 | Le sens de la solidarité..... | 139 |
| 5.3.6.1 | La solidarité à l’échelle mondiale..... | 139 |
| 5.3.6.2 | L’effritement ou le renforcement de la solidarité | 140 |
| 5.3.6.3 | La nécessité d’un engagement personnel..... | 140 |
| 5.4 | La communication | 144 |
| 5.4.1 | La compréhension des rôles et des contextes | 146 |
| 5.4.1.1 | Les notions de dirigeants et de dirigés ? | 146 |
| 5.4.1.2 | Le repli volontaire | 148 |
| 5.4.1.3 | Le manque de confiance en soi | 149 |
| 5.4.1.4 | La bonne atmosphère de travail, une nécessité | 149 |
| 5.4.1.5 | La perception d’un communicateur authentique..... | 150 |
| 5.4.1.6 | Le profil du parfait communicateur | 152 |
| 5.4.1.7 | La recherche de l’équilibre..... | 153 |
| 5.4.1.8 | La recherche des compétences des autres | 155 |
| 5.4.2 | La compréhension des intentions et des messages..... | 156 |
| 5.4.2.1 | L’écoute active, un préalable essentiel | 156 |
| 5.4.2.2 | Les blocages à la communication | 158 |
| 5.4.2.3 | Le décodage et la réaction aux messages | 158 |
| 5.4.3 | La formulation des messages | 161 |
| 5.4.3.1 | La préparation et la production d’un message | 162 |
| 5.4.3.2 | La connaissance du sujet discuté..... | 163 |
| 5.4.3.3 | La rétroaction, un complément indispensable..... | 164 |
| 5.4.3.4 | L’évaluation de ses propres performances | 166 |
| 5.4.3.5 | L’acceptation de ses habiletés | 167 |
| 5.4.4 | L’importance de la communication en pâtes et papiers | 168 |
| 5.4.4.1 | La communication dans les papeteries, une mesure à soutenir | 169 |
| 5.4.4.2 | L’implication de tous les travailleurs | 170 |
| 5.4.4.3 | La communication, une geste d’engagement | 171 |

| | | |
|-------------------|--|------------|
| 5.5 | La prise de décisions..... | 175 |
| 5.5.1 | La recherche de l'information pertinente et utile..... | 176 |
| 5.5.1.1 | La compréhension de la tâche avant tout..... | 177 |
| 5.5.1.2 | L'analyse de l'information recueillie | 177 |
| 5.5.2 | L'établissement d'objectifs | 178 |
| 5.5.2.1 | La définition des objectifs de travail..... | 178 |
| 5.5.3 | Le plan de travail | 179 |
| 5.5.3.1 | La visualisation des séquences d'opération..... | 180 |
| 5.5.3.2 | L'établissement d'un plan d'exécution | 181 |
| 5.5.3.3 | La priorisation des actions | 181 |
| 5.5.3.4 | La démarche procédurale..... | 182 |
| 5.5.3.5 | L'anticipation des résultats..... | 183 |
| 5.5.3.6 | L'expérience au service de la prise de décisions..... | 183 |
| 5.5.4 | La résolution de problèmes..... | 184 |
| 5.5.4.1 | Les réactions devant des problèmes à résoudre..... | 184 |
| 5.5.4.2 | La compréhension précède l'action | 186 |
| 5.5.5 | La réalisation de projets | 187 |
| 5.5.5.1 | La définition ou l'intention du projet..... | 187 |
| 5.5.5.2 | La sélection de l'information requise..... | 188 |
| 5.5.5.3 | Le choix d'une méthode de travail..... | 189 |
| 5.5.5.4 | Le sens des responsabilités dans l'action | 189 |
| 5.5.5.5 | L'atteinte des objectifs | 190 |
| 5.5.5.6 | L'évaluation des résultats de son engagement | 192 |
| CHAPITRE 6 | | |
| | DISCUSSION..... | 195 |
| | CONCLUSION | 209 |
| | ANNEXE 1 : LA DESCRIPTION GENERALE DU METIER D'OUVRIER PAPETIER..... | 217 |
| | ANNEXE 2 : LES BUTS ET LES OBJECTIS DE LA FORMATION | 218 |
| | ANNEXE 3 : LES POINTS DE VUE DE PARTENAIRES TEMISCAMIENS SUR LES COMPETENCES GENERIQUES DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE..... | 221 |
| | ANNEXE 4 : LE NIVEAU D'IMPORTANCE DU CODE DE DEONTOLOGIE PROFESSIONNELLE (RESULTATS DE LA CONSULTATION AUPRES DE TROIS ENSEIGNANTS DE LA CSLT EN PATES ET PAPIERS, 2003 -2004)..... | 226 |
| | ANNEXE 5 : LE NIVEAU D'IMPORTANCE DU CODE DE DEONTOLOGIE PROFESSIONNELLE (RESULTATS DE LA CONSULTATION AUPRES DE QUATRE ETUDIANTS DE LA CSLT EN PATES ET PAPIERS, 2003-2004) | 227 |

| | |
|--|------------|
| ANNEXE 6 : LE NIVEAU D'IMPORTANCE DU CODE DE DEONTOLOGIE PROFESSIONNELLE (RESULTATS DE LA CONSULTATION AUPRES DE TROIS PAPETIERES, 2003-2004) | 228 |
| ANNEXE 7 : PROFIL DE COMPETENCE DISCAS | 229 |
| ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE D'ENTREVUES | 231 |
| BIBLIOGRAPHIE | 236 |

RÉSUMÉ

Plus que jamais, nous assistons aujourd'hui à une intégration systématique du concept de compétences à tous les niveaux de l'éducation. Considérées comme des préalables au développement de la citoyenneté, les compétences de base, transversales ou génériques apparaissent comme un outil incontournable pour faire émerger un savoir-être et un savoir-faire qui débordent largement des seules connaissances théoriques. En tant qu'habiletés acquises et incorporées à la personnalité, ces compétences constituent une forme d'assurance pour s'adapter aux situations changeantes et évolutives de la société moderne. Les entreprises, les organisations et la société en général fournissent de sérieuses indications aux institutions d'enseignement dans la définition de leurs contenus de formation en rapport avec l'employabilité des individus.

L'auteur a étudié cinq compétences génériques ayant un lien direct avec l'employabilité, telles que définies par l'ICEA (Institut Canadien d'Éducation aux adultes), le CBC (Conference Board du Canada) et la DRHC (Direction des Ressources Humaines du Canada). Mais c'est à partir de la grille taxonomique de Discas que l'objet de l'étude a été défini. Les éléments retenus sont la maîtrise des contenus et des procédures, le développement des attitudes, la communication et la prise de décisions dans le domaine des pâtes et papiers. L'objectif de la recherche vise à connaître la concordance entre les habiletés des candidats et les attentes des entreprises papetières. Les résultats obtenus font ressortir l'importance accordée aux activités pratiques et à l'implication directe des élèves dans leur processus d'apprentissage. Les connaissances s'acquièrent entre autres par les contacts avec les pairs, les interactions sociales, les mises en situation, les stages et les périodes d'observation qui rejoignent et endossent d'ailleurs la théorie du socioconstructivisme en éducation. L'auteur s'interroge enfin sur les risques potentiels que pourrait courir la société de demain si l'application mur à mur du concept de compétences ne devait servir qu'à des fins utilitaires sans égard aux attentes et aux capacités créatives des individus.

L'étude a été réalisée auprès des élèves de la cohorte 2001-2002 inscrits à la formation professionnelle Pâtes et papiers – opérations du centre l'Envol de Témiscaming. Les treize participants sont des hommes (69,2 %) et des femmes (30,8 %) provenant de six régions du Québec et leur moyenne d'âge se situe entre 18 et 45 ans.

INTRODUCTION

Lors de la gymnastique de décollage en décembre 1998, nous avons intitulé notre projet « *LA TECHNIQUE DU SURF, UNE QUESTION DE SURVIE.* » Parce que pratiquer le surf, c'est une question d'équilibre. Celui qui pratique ce sport doit maîtriser l'art de rester sur la vague. Il peut choisir ses armes, c'est-à-dire sa planche, mais il n'a aucun contrôle sur la force des vents ni sur les mouvements de la vague. À chacune de ses sorties, il devra composer avec les éléments de la nature qui sont, parfois, imprévisibles. Pour s'amuser pleinement et pour profiter au maximum des plaisirs du grand air, il voudra choisir sa vague, glisser à gauche ou à droite, virevolter. Mais il devra, à l'occasion, faire des choix : affronter les flots ou négocier un virage, selon le niveau de difficultés ou de dangers imminents. Ce qui l'aidera sans doute le plus à l'exercice de ce sport est l'acquisition d'une bonne technique de base suivie d'une pratique soutenue. L'habileté et la compétence viendront avec l'expérience. Cette évocation rappelle en substance la réalité de nombreux individus qui essaient de maintenir un certain contrôle sur leur existence en s'ajustant aux exigences de la vie quotidienne. En acceptant, comme le planchiste, de remettre à jour leurs connaissances et leurs compétences, ils espèrent ainsi rester sur la vague et faire face le plus efficacement possible aux changements rapides de la société moderne. Pour certains, cet objectif représente encore l'exercice de toute une vie.

Le développement des compétences est aujourd'hui sur toutes les lèvres. Il rejoint les préoccupations des parents, des enseignants et des administrateurs scolaires. Le ministère de l'Éducation du Québec a même intégré le concept de la formation par compétences à toutes les instances éducationnelles, depuis le préscolaire jusqu'à l'université. Cette orientation a d'ailleurs été fortement influencée par les pressions provenant du milieu des affaires et celui de la production de biens et de services. Les connaissances théoriques, le savoir-faire et le savoir-être sont en effet devenus les habiletés les plus prisées de la société d'aujourd'hui. Ces compétences ne sont

cependant pas exclusives au domaine de l'éducation. En effet, elles concernent l'individu comme être social mais aussi sa famille et la société en général. Nous parlons alors d'habiletés de base dont le rôle est capital dans le développement de l'employabilité de même que dans l'exercice de la citoyenneté.

De nombreux auteurs (White, R. W., 1959, 1963; Trudelle, D., 1991; Landry F., 1987) ont étudié des compétences (personnelles, sociales ou professionnelles), leur développement et leurs manifestations dans un ou plusieurs domaines de vie. La reconnaissance de ces compétences n'est toutefois pas automatique. Elle est confirmée au terme de l'exécution d'une tâche comportant des critères de performance ou d'un comportement individuel attendu. Le Boterf (1995) explique d'ailleurs que la compétence est un savoir-agir reconnu dont les manifestations s'expriment par des attitudes et des comportements ou par l'exercice d'un métier ou d'une profession.

Pour les fins de notre recherche, nous avons élaboré notre questionnement à partir des compétences génériques, davantage reliées à la personnalité, au comportement et aux attitudes des individus. Nous désirions connaître le point de vue d'un groupe d'individus concernés par une profession spécifique, celle des ouvriers papetiers, par rapport à leur employabilité. Nous avons ainsi choisi le groupe d'étudiants de la cohorte 2001-2002 inscrits à la formation professionnelle « *Pâtes et papiers* », dispensée par le centre de formation l'Envol de Témiscaming. Cet établissement d'enseignement relève de la commission scolaire du Lac-Témiscamingue (CSLT) et il est responsable de la formation aux adultes pour la partie Sud du comté de Témiscamingue. L'objectif de ce projet de recherche est de découvrir la place et l'importance relative que ces futurs papetiers accordent aux compétences génériques dans le développement de leur propre employabilité. Nous cherchons ainsi à établir une relation entre les variables associées aux besoins, aux appréciations et aux perceptions des étudiants en matière de formation et de travail à partir de leur réalité personnelle et professionnelle.

Notre recherche est à caractère phénoménologique. Les données ont été recueillies suite à des entrevues semi-dirigées et enregistrées sur bandes vidéo pour fins d'analyse. L'interprétation des résultats a été réalisée avec les outils de l'analyse qualitative dont la codification et la caractérisation des données, proposées par le support informatique NUDIST (**Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing – Replee Pty; La Trobe University, Melbourne, Australia**). Nous incluons en annexe une liste des principales compétences que nous voulons étudier, leurs caractéristiques et leurs manifestations. Le concept de compétence et son application en formation professionnelle sont ici définis par l'approche descriptive.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Parmi les problèmes de la société moderne, le secteur de l'éducation fait face à des situations troublantes au sein de la population scolaire : abandons prématurés des études chez un fort pourcentage de ses étudiants (même chez les adultes), difficultés à faire des choix de carrière, mauvaise connaissance de soi et méconnaissance des exigences du marché du travail. Pour l'année 1991 seulement, le nombre de jeunes n'ayant pas terminé leurs études secondaires se situe aux environs de 35 % ; le taux d'abandon au Cégep et à l'université est respectivement de 32 % et de 33 % (MEQ, 1991). Les coûts sociaux des abandons scolaires sont très élevés. La société canadienne perdra plus de quatre milliards de dollars durant la vie active de 137 000 élèves qui ont décroché du secondaire en 1989 au lieu d'obtenir leur diplôme (Conference Board du Canada, 1992).

Ironiquement, l'accessibilité et l'égalité des chances en éducation n'ont pas réussi à endiguer le problème. De plus en plus de formateurs et d'administrateurs scolaires se posent aujourd'hui la question à savoir si le contenu éducatif ou les stratégies d'enseignement actuels rejoignent véritablement les aspirations des individus et surtout s'ils suffisent à satisfaire les exigences des emplois du nouveau millénaire.

En tant qu'intervenant à l'éducation des adultes, notre tâche consiste entre autres à dispenser une formation basée sur les contenus approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) mais aussi, à proposer des activités complémentaires permettant aux étudiants de se définir et de se développer en tant qu'individus. Avec une clientèle de plus en plus jeune, aux prises avec des problèmes d'apprentissage et de motivation, les services éducatifs ont besoin d'un réajustement. S'il y a toujours adéquation entre les contenus de formation professionnelle en pâtes et papiers et les exigences d'entrée sur le marché du

travail, quelle est la place relative occupée par les compétences génériques à l'intérieur des activités éducatives proposées ? Par exemple, y aurait-il lieu d'accorder plus d'emphasis au développement des compétences de base, qualifiantes et transférables, dans un contexte où la structure de l'emploi exige davantage de flexibilité et d'adaptation à de nouvelles fonctions ? Les étudiants sont-ils conscients des attentes et des besoins des entreprises en matière d'emploi et de formation de la main-d'œuvre ? Un des responsables du département des Ressources humaines chez Tembec nous a d'ailleurs déjà fait part de ses attentes, en ces termes : « *Faites du monde (sic) avec ces étudiants-là puis, une fois embauchés, on se chargera bien de leur montrer le métier.* » Il est clair que cette anecdote vient nourrir notre questionnement sur l'impact réel de notre approche pédagogique par rapport à l'employabilité de nos étudiants.

À plusieurs reprises dans le passé, nous avons été confronté au problème du décrochage scolaire et de l'intégration au marché du travail. Nous observons que ces situations sont généralement plus problématiques pour celles et ceux qui ont vécu des problèmes d'apprentissage et d'adaptation ou qui possèdent des compétences de base sous-développées. Nous remarquons aussi qu'en l'absence de diplômes, certains sujets se tirent mieux d'affaire que d'autres parce qu'ils sont débrouillards, enthousiastes et persévérants, qu'ils ont confiance en eux, qu'ils sont motivés et désireux d'apprendre. Acquises dans la famille ou en société, ces habiletés personnelles semblent avoir une influence certaine sur leur insertion sociale et professionnelle. Les individus en sont-ils au moins conscients ? Si oui, comment mettent-ils ces compétences à leur service ?

Nous savons que la nouvelle économie requiert des compétences qui dépassent les seules connaissances techniques ou professionnelles. De plus en plus, les employeurs recherchent des gens « *dynamiques, créatifs et flexibles, capables de s'adapter, de communiquer efficacement, de travailler en équipe et de résoudre des problèmes* » (Conférence Board du Canada, 2005 ; Le Boterf, 1998). Ces savoirs,

reliés à la personnalité et au comportement, font d'ailleurs partie intrinsèque des buts de la formation en pâtes et papiers. Le guide pédagogique les présente comme des habiletés devant favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels (développement de l'autonomie, sens des responsabilités et de la discipline, goût de la réussite, préoccupation de l'excellence, méthodes de travail, attitudes positives à l'égard des nouvelles technologies et désir d'apprendre. Mais ces habiletés n'occupent pas la place la plus importante du programme d'études si l'on considère le peu de mesures évaluatives mises de l'avant sur ces aspects particuliers de la formation. Sur les vingt-cinq modules qui constituent le curriculum actuel de la formation en pâtes et papiers, seulement quelques-uns touchent directement les compétences personnelles des individus. Ce sont les modules « *Métier et formation, Communication en milieu de travail et Moyens de recherche d'emploi.* »

Nous constatons aussi que l'insertion des diplômés de l'Envol sur le marché du travail est loin d'être automatique. En effet, certains étudiants passeront des années sur le carreau, sans même pouvoir travailler dans leur domaine d'études. D'autres, par contre, seront rapidement sollicités avant même d'avoir terminé leur formation. Pourquoi ? Nous ne disposons pas à ce jour de données suffisantes nous permettant de savoir ce qui peut faciliter, retarder ou même nuire à l'employabilité des individus. Au-delà du métier choisi et de la conjoncture économique, nous sommes cependant d'avis que le rôle des compétences de base est loin d'être négligeable pour les jeunes adultes qui cherchent à intégrer le marché de l'emploi.

Au cours des dernières années, nous avons remarqué que les entreprises semblent avoir un préjugé favorable pour les candidates ou les candidats ayant un profil comportemental riche en compétences génériques. En 1994-95, un étudiant exceptionnel de l'Envol s'est vu offrir un poste à la papetière locale avant même la fin de sa formation, poste qu'il a d'ailleurs accepté et occupé durant six ans. Après avoir exercé les fonctions d'ouvrier papetier durant quelques années, il est devenu

responsable de la sécurité sur tout le complexe industriel de Tembec. Son curriculum indique un sens aigu des responsabilités et de l'engagement. Grand sportif durant sa jeunesse, il a participé activement à plusieurs compétitions et il a même entraîné des équipes de jeunes hockeyeurs, ce qui fut pour lui une excellente école pour l'apprentissage du travail d'équipe. Issu d'un milieu amérindien, il a dû se battre pour faire reconnaître ses compétences et se faire accepter. Avant d'opter pour une formation en pâtes et papiers, il avait exercé le métier de policier sur une réserve autochtone. La ténacité et la persévérance sont les éléments forts de sa personnalité. C'est avec confiance et assurance que tous ses projets se réalisent. Excellent communicateur, il ne rate aucune occasion de s'impliquer dans les activités communautaires de son milieu. Aujourd'hui, il jouit d'une grande crédibilité auprès de son employeur en plus d'être très respecté tant chez les Amérindiens que chez les Blancs.

La cohorte d'étudiants 2000-2001 nous a toutefois fait découvrir des individus au comportement très différent. Une étudiante a dû être renvoyée quelques mois avant la fin de l'année scolaire en raison de son attitude négative répétée, de son manque d'intérêt et de son refus de collaborer. Au cours de l'année, elle faisait souvent fi des consignes et des règles de vie de l'Envol ; elle contestait les contenus de cours et les modes d'évaluation ; elle accumulait les retards et les absences non motivées. Suivant son humeur et selon les circonstances, elle refusait de participer aux activités parascolaires et même aux visites industrielles, pourtant incluses dans les activités de formation. Peu impliquée dans les travaux d'équipe, elle détestait l'usage des nouvelles technologies de l'information et des communications, outils devenus pourtant incontournables dans toute l'industrie papetière. Dans quelle mesure ces comportements étaient-ils de nature à favoriser l'exercice du métier d'ouvrière papetière avec professionnalisme ? Était-elle consciente des conséquences que ses agissements pouvaient entraîner lors d'une éventuelle demande d'emploi à la papetière locale où elle disait vouloir travailler ? Quoi qu'il en soit, à la fin de la saison estivale 2001, nous avons appris qu'après avoir soumis sa

candidature chez Tembec lors d'une session de repêchage, sa demande avait été rejetée.

Un autre étudiant de la même cohorte n'a pas non plus obtenu son diplôme au cours de cette même année, d'abord par excès de confiance en lui mais aussi par manque d'ardeur au travail. Il répétait sans cesse qu'il n'aurait aucune difficulté à être embauché par la papetière où travaille déjà son père et où il avait lui-même œuvré pendant deux étés à titre d'étudiant. Toute l'année durant, il a donc mis le minimum d'efforts dans ses études et ses travaux. Il expliquait ses faibles performances, son manque d'efforts, ses retards et ses absences par le fait qu'il n'était pas payé pour étudier et que s'il l'était, comme travailleur d'une entreprise, il serait plus assidu et montrerait davantage de zèle dans l'exécution de son travail. Ses notes de cours passaient rapidement à la poubelle dès la fin d'un module. À plusieurs reprises durant sa formation pratique, il a quitté son milieu d'affectation de stages sans autorisation préalable. Il agissait comme s'il n'avait de compte à rendre à personne. Son rapport de fin de session a d'ailleurs été bâclé et remis, incomplet, avec un mois de retard. Résultat ? Il n'a pas obtenu la note de passage. Il prenait avec plus ou moins de sérieux le contenu de sa formation. Dans sa tête, son avenir était assuré. S'il s'était inscrit en pâtes et papiers, ce n'était que pour satisfaire les « exigences » de son futur employeur qu'il savait en besoin de main-d'œuvre. Mais, après avoir soumis son curriculum vitae et passé l'entrevue de sélection, il fut refusé au profit d'un camarade de classe nettement plus engagé. Que s'était-il donc passé ?

Nous constatons dans ces deux derniers cas plusieurs points en commun : un égoïsme évident, un sens des responsabilités et de l'engagement peu développé, un faible rendement, une absence de motivation et d'initiative, de faibles capacités de travailler en équipe, peu d'ouverture d'esprit, un faible sentiment d'appartenance et de solidarité et enfin, peu de place à l'introspection. Ce qu'ils souhaitaient tous deux était d'obtenir leur diplôme, que celui-ci soit signifiant ou non, qu'il soit mérité ou pas. Selon nos discussions avec les responsables des

Ressources humaines de Tembec, Scott Paper et Domtar, de telles attitudes sont jugées peu favorables au développement de l'employabilité. Les entreprises craignent de tels individus en raison des nombreux problèmes qu'ils peuvent provoquer en usine, à cause notamment de leur manque d'intérêt au travail et de leur faible volonté de s'investir pleinement dans leurs tâches.

Par contre, la situation est tout autre pour l'étudiant jugé « exceptionnel ». Il semble en effet que les compétences génériques de ce candidat recèle un côté accrocheur, dynamique, rassurant et fiable. Ces compétences offrent un point d'appui plus solide et un meilleur potentiel d'efficacité et de rendement. De plus, son ouverture d'esprit et ses capacités d'adaptation sont plus inspirantes. Pour un employeur, ce sont des perspectives comme celles-ci qui ouvrent des portes, qui favorisent la croissance même d'un individu et par surcroît celle de l'entreprise et de la société en général. Selon le Conference Board du Canada (2005), ces compétences sont jugées prioritaires pour le développement de l'employabilité.

Nous ne connaissons pas la perception qu'ont les étudiants de ces compétences attendues en milieu de travail et l'importance qu'ils leur accordent pour faciliter leur insertion professionnelle, ce qui nous intéresse particulièrement. Nous ne connaissons pas non plus les raisons qui incitent les gens à s'inscrire en pâtes et papiers, ni ce qui les allume réellement. Ces informations complémentaires nous aideraient pourtant à mieux comprendre le sens de leur engagement, de leurs comportements et de leurs attitudes. Jusqu'à maintenant, les quelques commentaires recueillis ça et là nous portent à croire que certains d'entre eux auraient été attirés en pâtes et papiers par une anticipation de généreux salaires, sorte de police d'assurance contre la pauvreté. « *Vaut mieux risquer d'avoir un bon salaire avec cette formation que rien du tout* » disent-ils. Pour d'autres, le désir de rester dans leur milieu familial et social aurait été un incitatif suffisant pour favoriser leur inscription, préférant prendre une formation disponible sur leur territoire même si celle-ci n'était pas vraiment dans leur domaine d'intérêt. Cette décision aurait

comme principal avantage d'éviter l'endettement. Ainsi, l'an dernier, certains s'y sont retrouvés parce qu'ils n'avaient pas besoin de s'expatrier pour entreprendre un cours professionnel et qu'ils pouvaient facilement bénéficier d'une bourse d'études en demeurant à Témiscaming. Le cours en « *Pâtes et papiers* » devenait donc pour eux un moyen de provoquer la chance, d'y découvrir peut-être un intérêt insoupçonné et surtout de ne pas rester inactifs.

De façon générale, tous les étudiants inscrits en « *Pâtes et papiers* » ne souscrivent pas nécessairement à cette manière de pensée et d'agir. Et c'est là toute la différence, puisque l'intérêt, la motivation et l'amour du métier suffisent normalement pour susciter le désir d'apprendre, soutenir l'engagement personnel, favoriser le rendement scolaire et le souci du travail bien fait. Ces préalables sont d'ailleurs nécessaires et indispensables pour atteindre ses objectifs d'apprentissage. Trois de nos étudiantes, qui partageaient cette même vision, ont d'ailleurs gagné le concours régional « *Chapeau, les filles!* » en 2000 et 2001. Parmi elles, une a été la première femme embauchée sur la production chez Abitibi Consolidated d'Amos au début de 2001. Son employeur voulait se servir de ses compétences personnelles pour aider à faire évoluer les mentalités machistes vis-à-vis les femmes qui exercent des métiers non traditionnels. Jeune mère de famille, énergique et enthousiaste, elle avait le sens inné de l'initiative et de l'organisation. Pour se rendre à ses cours, elle se tapait quotidiennement quelque 225 km et arrivait toujours en classe au moins trente minutes avant tous ses collègues. Son profil personnel dénotait-déjà un niveau élevé de compétences génériques qui n'allaient laisser personne indifférent. Mais d'où venaient donc ces compétences ?

Pour le Conference Board du Canada (2005), la responsabilité de l'acquisition ou du développement des compétences génériques relève autant des individus et des parents que du milieu scolaire et de la société en général. En fait, le savoir-faire et le savoir-être font partie des apprentissages des humains et ils sont évolutifs. Ils prennent forme et se modifient sans cesse, selon les diverses expériences de vie.

Ainsi, nous comprenons que la famille, les interactions sociales, l'engagement personnel et même le milieu du travail fourniront aux individus d'innombrables occasions d'apprendre qui deviendront déterminantes dans le développement des compétences. Plusieurs entreprises ont d'ailleurs compris l'importance de la formation de leurs employés dans le déploiement de nouvelles habiletés professionnelles et elles se sont engagées à la supporter. Les compétences de base créent chez les individus une plus grande facilité d'adaptation et une certaine polyvalence. Ce sont des compétences préalables sur lesquelles repose le développement de toutes les autres et elles sont préparatoires à la formation technique. Un employé bien outillé a davantage confiance en lui. Il s'adapte plus facilement et passe plus volontiers à l'action (Barré, 1997).

En général, les individus agissent selon leurs convictions, leurs croyances et leurs valeurs. Il arrive cependant que certains sujets optent pour un comportement attendu, celui d'un employeur par exemple, confirmant ainsi l'effet Pygmalion. Ils détectent et exécutent ce que les autres attendent d'eux. D'autres approchent le travail de façon plus utilitaire et acceptent de se conformer aux codes d'éthique des entreprises pour se maintenir en emploi. Les jeunes d'aujourd'hui sont très tôt sollicités pour exercer leur rôle de citoyen ou de travailleur. Il est donc important qu'ils sachent comment l'avenir se dessine pour eux. Pour faire des choix judicieux et éclairés, leur vigilance est nécessaire puisqu'ils sont de plus en plus confrontés à des modèles imposés de l'extérieur, à savoir ceux de la société.

« Plus que jamais, il importe de préparer les jeunes d'aujourd'hui à devenir des citoyens à part entière dans un monde en perpétuel changement. Mais faut-il pour autant, comme on le fait présentement, opter pour une école modélisante qui sacrifie à l'obsession des compétences et se plie aux exigences du monde de l'industrie, cela au détriment d'une école libératrice qui, elle, privilégie le développement de la personne et sa quête

« d'autonomie dans un contexte de partenariat véritable avec la société ? »¹

Notre recherche a pour titre « *Les compétences génériques au cœur de l'employabilité, éléments du passé ou perspectives d'avenir ?* » Notre but est de savoir s'il y a concordance entre les perspectives des étudiants et les attentes des entreprises au sujet des compétences de base requises pour satisfaire les besoins de la main-d'œuvre des années 2000. Quelle est la nature des compétences génériques des étudiants en pâtes et papiers et quelle relation en font-ils par rapport au développement de leur employabilité ? Ces habiletés ou capacités sont définies par le Conference Board du Canada (CBC) et l'Institut canadien en éducation des adultes (ICEA) dans le cadre de référence qui suit. La question spécifique de recherche est la suivante:

« Quelles sont les perceptions des étudiants de l'Envol, formation pâtes et papiers, sur l'importance accordée aux compétences génériques pour favoriser leur employabilité ? »

L'objectif principal de cette recherche est de cerner les perceptions des étudiants francophones inscrits en « *Pâtes et papiers* », cohorte 2001-2002, sur les compétences génériques qui influencent l'employabilité. Nous voulons connaître leur point de vue sur la nature des savoirs et des comportements professionnels qu'ils estiment importants pour intégrer le marché du travail ou se maintenir en emploi. Nous voulons savoir comment ils utilisent leurs compétences de base pour se rendre plus facilement employables ; comment ils définissent ces compétences et comment ils s'en servent dans la vie de tous les jours. Y a-t-il adéquation entre leurs habiletés et les exigences des entreprises publiques ou privées ? Voient-ils, dans le travail, des opportunités, des expériences humaines enrichissantes ou plutôt une forme d'aliénation ? Ce type de recherche n'a encore jamais été fait sur le territoire de la

¹ Boutin Gérald et Julien Louise, *L'obsession des compétences*, Éditions Nouvelles, 2000, page 110

commission scolaire du Lac-Témiscamingue, d'où son importance. Sa réalisation jettera un regard neuf sur la problématique étudiée et aidera à dégager de nouvelles approches pédagogiques pour notre établissement d'enseignement.

Actuellement, nous ne disposons pas d'études similaires ayant été réalisées ailleurs dans ce domaine. Notre expérience « solo » pour réaliser et interpréter les résultats de la recherche constitue une limite évidente. L'objet de l'étude étant relié à une problématique pouvant toucher tous les étudiants de formation professionnelle au Québec, nos travaux pourraient intéresser d'autres centres de formation aux adultes. Toutefois, compte tenu de la petite taille de notre population cible, des caractéristiques des étudiants concernés et de la spécificité du domaine d'études, la corrélation entre les variables retenues risque d'être moins explicite. Les résultats de notre travail sont difficilement généralisables, sauf pour la démarche.

Le canevas d'entrevues a été orienté vers des applications pratiques provenant du vécu personnel et professionnel des étudiants, le tout à partir notamment des outils de Discas. Les résultats attendus devraient servir à alimenter notre réflexion sur l'adaptation des activités éducatives et sur l'approche pédagogique à privilégier en matière de formation professionnelle à l'Envol. De façon plus précise, les objectifs de cette recherche visent à connaître :

- 1- Le degré de connaissance des étudiants sur les exigences des entreprises en matière de compétences génériques ;
- 2- La connaissance et la reconnaissance, par les étudiants, de leurs propres compétences génériques ;
- 3- La transposition de ces compétences dans des activités de la vie quotidienne (travail, loisirs et action sociale).

À l'Envol, notre tâche est partagée entre la formation générale et professionnelle. Elle touche notamment la formation continue, la reconnaissance des acquis extrascolaires, l'approche orientante, l'alphabétisation, l'informatique et les stages en milieu de travail. Cette situation nous place en interaction constante avec la plupart

des étudiants du Centre et les membres de tout le personnel. Nous faisons partie de l'équipe de l'Envol depuis l'automne 1995 et siégeons à son conseil d'établissement depuis septembre 2000. Notre connaissance du Centre, de ses programmes et de son mode de fonctionnement, facilite la réalisation de la présente recherche.

Le débat sur le développement des compétences est à un tournant décisif dans le domaine de l'éducation au Québec. Les opinions convergent déjà sur les risques de dérapage que pourraient provoquer les bonnes intentions du législateur. Certains craignent en effet une application mur à mur qui pourrait conduire les plus forts vers d'autres sommets et marginaliser les plus faibles. L'obsession des compétences (Boutin et Julien, 2000) risque peut-être de conduire à des aberrations et à des injustices, si son déploiement à outrance conduit à l'exclusion sociale ceux et celles qui se verraient incapables de répondre aux exigences dites nationales ou en fonction des seuls intérêts des entreprises. Par contre, le développement des compétences, canalisé vers l'épanouissement personnel et social des individus, demeure une alternative attrayante pour assurer l'avancement de la société.

CHAPITRE 2

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Les notions en jeu dans la présente recherche sont les compétences génériques et l'employabilité. Quelle est la conception de ce rapport et le lien relationnel entre ces deux notions, tels que vus par un groupe d'étudiants en formation professionnelle ? Notre recherche s'articule autour de cinq compétences principales, elles-mêmes divisées en sous-compétences, et mesurées par des indicateurs capables de jauger, de manière qualitative, la représentation que s'en font les étudiants à partir de leur expérience personnelle, sociale et professionnelle.

La notion de compétence varie sensiblement d'un auteur à l'autre et elle couvre une quantité impressionnante de domaines d'application. On note entre autres « *les compétences linguistiques, langagières, discursives, communicatives, rédactionnelles, situationnelles, sociales, intellectuelles et génériques* »² Les définitions touchant les compétences de base, fondamentales, génériques ou transversales ont un certain nombre de points en commun. Plusieurs sont reliées directement à la personnalité de l'individu, à son comportement et à ses attitudes. Le concept de « *compétence générique* » a été initialement défini par la firme américaine McBer. À l'origine, il s'agissait d'une méthode d'évaluation destinée à identifier les compétences des personnes de manière à prédire leurs chances de réussite scolaire ou professionnelle (Tremblay, 1990). Cette méthode est fondée sur l'analyse des principaux traits de la personnalité des individus dans un secteur professionnel donné. On tente ainsi de faire ressortir les qualités personnelles qui ne sont pas exclusives à une tâche mais qui peuvent valoir dans des fonctions

² Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, pp. 223-226.

diverses. Autrement dit, elles sont transférables, d'où leur qualificatif de générique. Klemp (1979) définit cette même compétence en ces termes:

« For a skill, knowledge, trait, self-schema, or motive to be generic, it must manifest itself in a number of ways (...). A competency is a generic knowledge, skill, trait, self-schema or motive of a person that is causally related to effective behavior referenced to external performance criteria. »³

Le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du Revenu (1988) rejoint cette définition de compétence générique en la décrivant comme suit :

« Un ensemble de qualités personnelles qui s'énoncent en termes de savoir-être, d'aptitudes et de comportement. Celles-ci tiennent davantage à la personnalité et ne sont pas nécessairement liées à la pratique d'une fonction. Elles peuvent donc valoir dans des fonctions diverses, c'est-à-dire qu'elles sont transférables. »⁴

Ces qualités, que Mair (1997) appelle les « *compétences fondamentales* », aident les individus à exécuter les tâches reliées à un emploi, enrichissent leur expérience professionnelle, facilitent l'acquisition de nouvelles compétences et renforcent leurs capacités à s'adapter aux changements en milieu de travail. Pour le MEQ (1999a), c'est la transversalité de la compétence qui doit primer parce qu'elle :

« permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses. Les compétences transversales font partie des apprentissages essentiels et leur développement est progressif. On y retrouve : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer

³ Klemp, George Ol., Identifying, measuring and integrating competence, *New Directions for Experiential Learning*, no 3, 1979, pp. 41;52.

⁴ MEQ, *Vers une politique de la formation continue, Document de consultation*, 1998

sa pensée critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, pratiquer des méthodes efficaces de travail, exploiter les technologies de l'information et de la communication comme outils méthodologiques, développer son identité personnelle, entretenir des relations harmonieuses, travailler en coopération, faire preuve de sens éthique et communiquer de façon appropriée. »⁵

Les définitions de ces compétences sont également endossées par la Direction des Ressources humaines du Canada (DRHC) comme des habiletés préalables à l'emploi. Elles représentent une innovation en éducation mais aussi une attente socialement réclamée depuis longtemps (Lasnier, 2000). L'école a le devoir d'outiller l'élève pour qu'il puisse apprendre à apprendre, affirmation qui rejoint d'ailleurs les principes mêmes de l'approche cognitiviste en éducation.

À ce propos, Loarer (1998) soutient que l'éducation cognitive est la plus importante tentative de renouvellement pédagogique des dernières années. C'est la mise en œuvre d'une démarche de formation, l'amélioration du fonctionnement intellectuel des personnes, de leur capacité d'apprentissage et d'adaptation. Il ne s'agit donc plus, pour le formateur, d'enseigner des contenus mais plutôt de trouver des solutions aux problèmes d'adaptation que rencontrent les adultes.

« L'élément déterminant de cette adaptation, de l'aptitude de l'individu à gérer la nouveauté et de sa capacité à être créatif dans son emploi, n'est pas tant la possession de compétences techniques spécifiques que sa maîtrise d'un ensemble de capacités et stratégies cognitives, conçues comme des éléments centraux communs aux diverses compétences à apprendre et à maîtriser des situations professionnelles. »⁶

Cette approche se veut davantage contextualisée, c'est-à-dire mieux reliée aux connaissances, aux domaines de compétences, aux disciplines et aux situations. Elle

⁵ Ibid.

⁶ Loarer Even, Chartier Daniel, Huteau Michel, Lautrey Jacques, *Peut-on éduquer l'intelligence, L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*, Peter Lang, 1995, page 125.

Cette approche se veut davantage contextualisée, c'est-à-dire mieux reliée aux connaissances, aux domaines de compétences, aux disciplines et aux situations. Elle se veut aussi holistique et considère importants les aspects cognitifs et conatifs des individus dans leurs apprentissages.

La notion de compétence enseignée aujourd'hui réfère davantage au socioconstructivisme de Vygotsky qui fait une large place au collectif dans les apprentissages des étudiants, contrairement au constructivisme cognitif de Piaget qui situe le sujet au cœur même de ses apprentissages, en fonction de ses préoccupations personnelles, de ses connaissances, de ses besoins et de ses priorités (Lasnier, 2000). Cette approche, en l'éducation, aurait un impact considérable dans le processus d'apprentissage à la citoyenneté et au rôle social des individus, d'où l'importance accordée aux milieux, aux projets d'équipes, aux interactions sociales et aux échanges de toutes sortes. Ces théories rejoignent ainsi les orientations de l'UNESCO (1995) en matière d'éducation, lesquelles stipulent que pour faire face aux exigences de la société moderne, le XXI^e siècle devra appliquer les quatre principes de base de l'apprentissage tout au long de sa vie : « *apprendre à apprendre, à connaître, à faire et surtout à être.* »⁷

Sur le plan des apprentissages, l'approche avec les adultes tranche considérablement avec celle utilisée avec un enfant ou un adolescent dans la même situation. Knowles (1990) définit l'andragogie comme étant « *the art and science of helping adults learn.* »⁸ En formation, l'adulte a souvent comme principal objectif la transformation, l'adaptation, l'élargissement ou la mise à jour de connaissances, de valeurs ou d'habiletés déjà acquises. Il faudra donc tenir compte de cette

⁷ Delors, Jacques, Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, Unesco, Paris, Octobre 1995

⁸ Knowles, Malcolm, *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1990, p. 37.

particularité dans le processus de développement des compétences génériques des adultes.

Les compétences génériques sont présentes chez tous les individus mais à des degrés divers. C'est souvent par la pratique, l'expérience et l'investissement personnel qu'un individu prend conscience de l'étendue de ses habiletés et qu'il apprend à les valoriser. Les compétences peuvent être acquises ou développées dans toutes les sphères de sa vie sociale et professionnelle; c'est une question d'éducation et d'entraînement. Mais c'est la reconnaissance de ces habiletés qui confère à son auteur le pouvoir de poser des actes, d'effectuer une tâche et d'assumer une responsabilité (Le Boterf, 1995). Une fois acquises et intégrées, ces compétences deviennent une seconde nature qui s'inscrit dans les attitudes et les comportements. Bourdieu (1980, 1987) appelle ces dispositions acquises l'*habitus*, manières d'être ou de faire qui s'incarnent dans la personnalité de l'individu.

Ces schémas de perception, de pensée et d'action sont durables, acquis par l'expérience et transférables. Ils constituent ainsi une prodigieuse ressource adaptative. Le savoir-être requis est celui qui est adapté à un environnement particulier. La compétence professionnelle est aussi faite de « feelings » : sentir et percevoir les choses, avoir le sens et la capacité de réagir adéquatement au bon moment, etc. On peut aussi considérer que la socialisation professionnelle est constituée de l'ensemble de ces savoir-faire sociaux que sont les codes, les représentations sociales, les valeurs, les statuts, les attitudes relationnelles propres à un groupe ou à une culture particulière (Aubrun et Orifiamma, 1990). La mise à jour que doivent réussir les entreprises pour maintenir leur compétitivité suppose de nouveaux modèles professionnels par rapport auxquels les savoir-faire sociaux auront à s'orienter.

Ces savoir-faire sociaux pourraient être classés en trois catégories. La première concerne les comportements sociaux et professionnels dont la capacité d'adaptation

aux changements rapides, l'implication dans le projet d'entreprise, l'habileté à gérer l'incertitude et à résister au stress. La seconde réfère aux attitudes relationnelles et de communication, c'est-à-dire la capacité d'écoute, d'argumentation, de coopération et de négociation. Quant à la dernière, elle fait référence aux attitudes éthiques qui englobent l'honnêteté intellectuelle et le respect du client.

Dans la réalité d'aujourd'hui, l'employabilité se caractérise par rapport à deux notions distinctes : les compétences requises et les besoins de la main-d'œuvre à un moment spécifique. Bien que de nos jours, on considère surtout ce concept comme étant associé aux tâches rémunérées, sa définition rejoint, dans les faits, tous les milieux de vie : travail, engagement civique, bénévolat, activités sociales et communautaires. En matière d'employabilité, de nombreuses consultations et recherches auprès de groupes œuvrant dans le domaine social et de l'éducation ont conduit l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) à parler du développement de treize « *compétences génériques* » pour aider les individus souffrant d'analphabétisme ou mal à l'aise avec l'écrit. Ces compétences sont : le sens de l'organisation, la facilité à entrer en relation avec les gens, à s'adapter, à faire des tâches répétitives, à travailler sous pression, la capacité à tirer leçon de l'expérience, la persévérance, le sens des responsabilités et de l'observation, la débrouillardise, la confiance en soi, la minutie et l'esprit d'équipe. Paradoxalement, ces mêmes compétences ne sont pas exclusives aux gens souffrant d'analphabétisme, au contraire. Elles sont même très recherchées chez tous les groupes de travailleurs, selon l'analyse de l'évolution de l'emploi au Québec et ailleurs au Canada, et elles sont aussi très valorisées par la plupart des instances patronales. Pour l'ICEA, ces compétences génériques sont essentielles pour le développement de l'employabilité. Au cours de leur vie, les individus devront les découvrir, les exprimer, les valoriser et les intégrer dans leurs activités sociales et professionnelles.

Les compétences génériques et leur reconnaissance sont des atouts pour faire face aux changements rapides qui surviennent dans le domaine de l'emploi puisqu'elles

continuent à se développer au cours des expériences de vie et qu'elles sont transférables. Nous ne sommes donc plus, depuis quelques décennies, à l'ère du taylorisme pur et dur où la fonction « *utilitariste* » du travail primait. On cherche plutôt, aujourd'hui, à mettre en perspective l'aspect humain du travail et les qualités reliées à la personnalité, aux attitudes et au comportement. Mais ces nouvelles compétences, qualités ou habiletés ne trouveront vraisemblablement leur exutoire que dans l'action, ce qu'ont d'ailleurs constaté plusieurs auteurs.

Le Boterf (1995) décrit la compétence comme étant le passage à l'acte, l'actualisation de ce que l'on sait. La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser (connaissances, capacités...) mais dans la mobilisation même de ces ressources. Savoir-agir dans une situation de travail, c'est pouvoir s'adapter et faire preuve de flexibilité. C'est ce qui explique la montée d'intérêt pour le développement des compétences génériques ou transversales qui peuvent s'appliquer à des situations variées, à des emplois plutôt qu'à des postes et qui permettent de passer plus facilement d'un univers à un autre. Être compétent, c'est savoir transférer ; c'est aussi savoir sélectionner les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources, les organiser et les employer pour réaliser un projet ou une activité professionnelle, voire résoudre un problème. Mais qui reconnaîtra qu'il y a compétence ? Personne ne peut se déclarer compétent s'il n'est pas reconnu comme tel. Toute compétence, pour exister, suppose le jugement d'autrui (Le Boterf, 1995). C'est un savoir-agir reconnu.

On constate par ailleurs que ce passage à l'acte requiert parfois l'aide et le support d'un réseau social propre à chaque individu. Selon les auteurs d'une recherche réalisée en Abitibi-Témiscamingue (Noreau & Ass., 1997) « *l'insertion sociale des jeunes est préalable et nécessaire à l'intégration professionnelle.* »⁹ Il semble bien

⁹ Noreau P., Dugré S., Baron M., Langlois D., Guillemette D., *L'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en Abitibi-Témiscamingue*, Mai 1999, pp. 3 ; 9).

que la transition entre le milieu scolaire et le monde du travail ne relève pas seulement de la conjoncture économique ou de la préparation à l'emploi, mais aussi et surtout, des possibilités de faire intervenir des relations sociales développées antérieurement avec des adultes signifiants qui agissent à titre de « *passeurs* » ou de « *mentors* ». Un mélange d'opportunité d'emploi, d'estime de soi et d'éthique du travail crée d'excellentes occasions pour favoriser la confiance en soi, la capacité de se projeter dans l'avenir et le développement des compétences. Selon les auteurs de cette recherche, un jeune doit savoir combiner deux de ces trois éléments pour développer sa motivation à intégrer le marché du travail.

Nous savons toujours très peu de choses sur l'état de connaissance qu'ont les étudiants et les jeunes travailleurs sur les compétences décrites dans les pages précédentes. Sont-ils conscients de leurs propres habiletés personnelles ? Peuvent-ils les nommer, les définir ? Peuvent-ils parler de la manière dont ils les ont acquises et surtout de l'importance qu'ils leur accordent ? Sont-ils au fait, en ce début du XXI^e siècle, de la nécessité de devoir s'adapter à ce point dans un monde en changement rapide ? Et comment réagissent-ils face aux compétences dites modélisantes (Boutin G., Julien L., 2000) proposées par le MEQ ? Qui, selon eux, doit décider des compétences à développer ? Les individus ? Les industries ? Les gouvernements ?

Nos lectures nous ont fourni une grande quantité d'informations sur le concept même des compétences, sur l'importance de leur reconnaissance sociale et sur l'intérêt que leur ont porté de nombreux auteurs. Il est même étonnant de constater à quel point le débat entourant l'acquisition des différents savoirs est, depuis longtemps, au centre de nos préoccupations et ce, autant en éducation que dans les domaines économique et social. Toutefois, nous demeurons sans réponse quant au vécu et à la position réelle des individus en formation professionnelle, pourtant très concernés par la question. Leurs réactions, les moyens qu'ils prennent

pour s'adapter, se protéger, se défendre, répondre à leurs besoins et aux exigences de la société, sont des renseignements que nous voulons considérer pour saisir toutes les nuances du sujet étudié. Et, c'est principalement sur ces aspects que nous voulons creuser davantage...

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux différentes manifestations des compétences. Ils les ont observées, définies et classifiées suivant un ordre bien précis. Bien que différentes par définition, les principales taxonomies que nous avons consultées en éducation ont le même point de convergence. Elles se définissent toutes à partir d'objectifs pédagogiques qui décrivent, à leur tour, les champs de compétences à acquérir. La première de ces taxonomies appliquées au champ de l'éducation est celle que B. S. Bloom a créée en 1956 pour le domaine cognitif. Elle a été suivie par de nombreuses tentatives (Aubert A., Gilbert G., Pigeys F., 1993, page 31) qui ont étendu l'application aux domaines psychomoteur (taxonomie de Harrow), socioaffectif (taxonomie affective de Krathwohl et socioaffective de Grisé et Trottier). Mais, c'est la taxonomie de Discas (Henry et Cormier) qui se révélera la plus utile et la plus significative pour notre recherche.

Discas regroupe en effet, dans une même classification, des compétences qui rejoignent les domaines cognitif, psychomoteur et socioaffectif, d'où son importance comme outil de travail principal. Ces trois domaines ont aussi de multiples affinités avec l'une et l'autre des habiletés que nous voulons étudier sur les compétences génériques et l'employabilité. Par exemple, le sens de l'organisation qui nous intéresse, requiert des habiletés que Discas insère dans la MAÎTRISE DES PROCÉDURES (appliquer une procédure et respecter les règles). Cette maîtrise exige structure et ordre. Elle développe aussi la fiabilité, la précision et la rapidité d'exécution. Le sens de l'observation serait, quant à lui, classé dans LA MAÎTRISE DES CONTENUS (observer, reconnaître, énoncer), habileté qui suppose la capacité de stocker des informations pouvant être utilisées ultérieurement. L'esprit d'équipe rejoint la compétence COMMUNIQUER (établir un lien global et complexe avec des personnes) et

exige des sujets le réinvestissement des compétences précédentes. Quant à l'autonomie et la confiance en soi, on les retrouve sous la compétence DÉVELOPPER DES ATTITUDES (agir par soi-même, s'assumer). Enfin, la résolution de problèmes se classe dans la compétence PRENDRE DES DÉCISIONS (mobiliser des habiletés pour agir) et exige aussi le réinvestissement d'autres compétences. Ces habiletés ou compétences sont d'ailleurs plus amplement décrites à l'ANNEXE 7 de ce document.

Nous considérons l'approche de Discas comme étant plus complète et plus orientée vers les compétences qui nous intéressent, ce qui la rend attrayante à nos yeux. De plus, cette taxonomie donne de nombreux exemples d'activités pratiques qui ont alimenté la construction de notre questionnaire de recherche. Discas a en fait élaboré une structure comprenant dix-huit catégories se retrouvant dans le processus même de l'apprentissage des compétences. Ces catégories sont représentées par des verbes qui désignent, selon le cas, des processus cognitifs ou psychomoteurs (habiletés intellectuelles ou pratiques) ou des processus affectifs (attitudes) auxquels recourt l'élève lorsqu'il atteint ses objectifs de formation.

Nous reconnaissons que la hiérarchisation des compétences de Discas se définit par rapport aux objectifs des programmes d'études pour les niveaux primaire et secondaire et qu'elle rejoint d'abord une clientèle de jeunes dont les compétences disciplinaires, transversales et les domaines d'expériences de vie sont développés progressivement durant le parcours académique régulier. Bien que la dynamique à l'éducation des adultes soit différente de celle qui prévaut chez les jeunes, la réussite scolaire et professionnelle demeure notre objectif principal. Nous sommes d'avis que le modèle proposé par Discas trouve facilement son application en formation professionnelle. Les manifestations des compétences qui s'y retrouvent définissent bien les attitudes et les comportements que nous voulons découvrir. Conséquemment, ce modèle nous sera donc d'une grande utilité.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE ET LE PROCESSUS DE RECHERCHE

Notre projet de recherche est appuyé par la méthode phénoménologique dont les fondements philosophiques renvoient à la totalité des expériences vécues par un individu (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, 1997). Notre questionnement vise à saisir la perception qu'ont les élèves de la formation « Pâtes et papiers » sur les compétences génériques et leur effet sur l'employabilité, telle qu'elle se présente à eux. Le questionnaire d'entrevues, qui nous a servi d'instrument de collecte des données, a été conçu de manière à permettre la libre expression des sujets sur cinq compétences génériques provenant de la taxonomie de Discas. Lors de nos rencontres avec les participants, tous ont déclaré avoir eu, dans le passé, des expériences sur le marché du travail, sans toutefois que celles-ci n'aient un lien direct avec le domaine des pâtes et papiers. Nous avons donc choisi de situer le contexte de la recherche sur les activités pédagogiques et expérientielles de l'année scolaire en cours afin de profiter pleinement des résultats que la formation professionnelle avait donné aux élèves depuis leur entrée en formation, en septembre 2001. Les dates des entrevues, fixées durant les mois de mai et de juin 2002, ont justement permis d'utiliser la somme de tous ces apprentissages comme référentiel crédible pour les fins de notre recherche.

Husserl (1913) explique que la phénoménologie traite du phénomène de la conscience en donnant aux événements ou aux objets une signification véritable. Loin de la neutralité, cette conscience se rapporte à l'expérience réelle (donc subjective) et ordinaire des sujets, aux faits humains. L'analyse que cet auteur en fait est placée sous l'angle du sens que ces phénomènes ont pour les sujets qui les vivent. Autre point important de cette approche, c'est l'intentionnalité : le sujet ne peut avoir de sens que dans sa relation avec l'objet, et de même, l'objet suppose en soi d'être relié à la subjectivité.

Initialement, notre intention de recherche visait tous les étudiants francophones et anglophones (incluant les amérindiens qui s'expriment majoritairement en anglais) de la formation « Pâtes et papiers », pour la période de 1999 à 2001, ce qui aurait représenté entre quarante et cinquante sujets à rencontrer. Après réflexion, il nous a semblé plus avantageux de limiter la portée de nos interventions à un seul groupe, celui des francophones d'une seule cohorte. La raison en est bien simple : en tant que chercheur, nous souhaitons intervenir à toutes les phases du processus de recherche, y compris à celle de la cueillette de données. L'hétérogénéité culturelle des sous-groupes et la différence de perceptions auraient été un facteur important à considérer dans l'analyse des données. En effet, pour bien cerner le langage des mots, la compréhension des codes et de la culture des participants anglophones, il nous aurait fallu investir beaucoup plus de temps que ne nous le permettait le projet. Sur le plan pratique, nous n'aurions pas eu accès aux ressources humaines, matérielles et financières requises pour la préparation, la traduction et la réalisation des entrevues ni pour l'interprétation des résultats. De plus, contrairement aux élèves de formation générale, ceux de la formation professionnelle visent une intégration au marché du travail à plus court terme. Ainsi, leur intérêt pour les questions relatives à l'employabilité nous apparaissait plus palpable.

Pour réaliser le présent travail de recherche, nous avons suivi les cinq grandes étapes suivantes : 1) la collecte des données verbales; 2) la lecture des données; 3) la catégorisation des données; 4) l'organisation et l'énonciation des données brutes; 5) la synthèse des résultats.

3.1 La collecte des données verbales

Avant de débiter cette première étape, les étudiants ont été collectivement informés sur la nature exacte du projet de recherche, sur les objectifs et les modalités de la cueillette de données. Ils ont ensuite été rencontrés individuellement afin de soutenir leur engagement et de les rassurer sur la confidentialité des informations

reçues. Ces échanges ont permis de répondre à leurs questions et de maintenir le climat de confiance nécessaire à la réalisation du projet. Aucun renseignement nominatif n'a été colligé par le chercheur et il n'y a pas eu d'échantillonnage puisque tous les étudiants de la cohorte ont été retenus dans le groupe cible.

Les données ont été recueillies par entrevues avec des questions ouvertes et semi-dirigées. L'entretien de type qualitatif nous apparaissait « *indispensable à une juste appréhension et compréhension de leurs réalités et conduites sociales, mais surtout à leur expérience de vie.* »¹⁰ En tant que chercheur, nous souhaitions intervenir le moins possible durant la cueillette des données afin de ne pas influencer la qualité des propos issus des personnes interviewées, mais plutôt de faciliter la libre expression de leurs points de vue. L'entretien non directif présente ici l'avantage de bien coller à la réalité de l'interviewé. « *Jouissant d'un maximum de liberté d'expression, celui-ci est plus susceptible de le faire selon ses propres catégories et selon son propre langage.* »¹¹ Afin de respecter le plus fidèlement possible le contenu des opinions reçues et d'éviter toute forme d'interprétation, les entrevues ont été enregistrées sur vidéocassettes et transcrites par le chercheur à la fin des entrevues. Toutes réactions additionnelles observées durant la rencontre et ayant une signification probante pour la compréhension de l'objet de l'étude ont également été consignées.

Une préexpérimentation auprès d'une ancienne étudiante en « *Pâtes et papiers* » a été nécessaire afin de vérifier la compréhension et la validité des questions. Les préoccupations et les commentaires des collègues de travail nous ont également été très utiles dans l'élaboration du questionnaire final d'entrevues. Les entretiens, d'une durée approximative d'une heure, se sont déroulés au centre l'Envol, en mai et juin 2002, selon les disponibilités des sujets et suivant un horaire non contraignant

¹⁰ Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, *La recherche qualitative – Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaétan Morin éditeur, 1997, page 174.

¹¹ Ibid, page 182.

(jours, soirs ou fins de semaine). À la fin des entrevues, toutes les informations recueillies (notes, observations et enregistrements) ont été transcrites pour fins d'analyse.

3.2 La lecture des données

Avant d'entreprendre la catégorisation des données, nous avons pris connaissance des commentaires et des réflexions des participants de manière à en saisir la portée générale. À cette étape du processus, le travail consiste à s'approprier le contenu afin de mettre en relief ce qui est pertinent par rapport à l'objectif de la recherche. C'est ici que les idées maîtresses, les similitudes et les contrastes se manifestent le plus et qu'ils orientent la structure de l'analyse qui s'ensuit. Cette partie du travail a été étonnamment riche puisqu'elle a fait ressortir des points importants et dévoilé une nouvelle forme de la réalité étudiée. Cette lecture a aussi été reprise plus d'une fois afin de bien cerner le sens et la globalité des données recueillies.

3.3 La catégorisation des données

C'est à cette étape que la division des données en unités, puis en catégories, commence à prendre forme. Cette catégorisation signifie le regroupement des informations sous de grandes bannières (qui représentent en fait les compétences étudiées) de manière à y rattacher leurs composantes et toutes leurs ramifications. À ce stade, il s'agit de rechercher le sens véritable et la signification de chacune des données. Au fur et à mesure que cette étape progresse, la structure de l'arborescence prend vie. À chaque élément nouveau correspond une unité de signification qui sera récupérée lors de l'analyse. C'est aussi l'étape de l'épuration et de l'élagage des données : éliminer les répétitions et les éléments sans valeur ou sans véritable rapport avec l'objet de recherche. La transcription, la codification et la catégorisation des données ont été assurées par le support informatique NUDIST, spécialement conçu pour l'analyse de données qualitatives.

3.4 L'organisation et l'énonciation des données brutes

Cette quatrième étape du processus nous a amené à examiner, explorer et décrire les données brutes en relation avec le point de vue de certains auteurs et la hiérarchisation des compétences de Discas. L'énonciation de ces données a fait ressortir des perspectives parfois fort différentes et même contradictoires des compétences étudiées. Leur énonciation nous a permis d'élaborer autant sur leurs points de similitude que sur leurs différences, ce qui a contribué à en faciliter la compréhension.

3.5 La synthèse des résultats

Cette dernière étape constitue le point culminant du travail. Elle permet au chercheur de trouver des réponses à sa question de départ; elle lui fournit aussi l'occasion de se rapprocher davantage de l'essence même de son sujet de recherche, de regarder le résultat sous de nouveaux angles et d'en tirer des conclusions. La synthèse des résultats met en évidence les points de vue des participants par le biais de l'expérience vécue. Elle dévoile aussi leur niveau de conscience par rapport aux concepts de compétences génériques et d'employabilité qui sous-tendent l'objet de la recherche. « *La synthèse des résultats ne renvoie pas aux faits, mais seulement aux significations exprimées par les faits.* »¹² Conséquemment, ces mêmes résultats sont relatifs au sujet de l'étude et leur interprétation aurait pu donner lieu à plusieurs variations si l'entrevue avait été soumise à un groupe d'une autre cohorte et dans un contexte pédagogique différent. Toutefois, nous comprenons qu'ils correspondent fidèlement à la réalité des étudiants concernés par le présent projet de recherche.

¹² Ibid, page 361.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE ÉTUDIANTE

3.6 Le milieu d'origine

Les étudiants de la cohorte 2001-2002 proviennent de six régions du Québec où il existe déjà une forte présence d'industries papetières : le Bas St Laurent (01), la Mauricie (04), la région de Montréal (06), l'Outaouais (07), l'Abitibi-Témiscamingue (08) et la Gaspésie (11).

| Régions | Nombre d'étudiants |
|----------------------------|---------------------------|
| Bas St Laurent (01) | 1 |
| Mauricie (04) | 1 |
| Montréal (06) | 1 |
| Outaouais (07) | 1 |
| Abitibi-Témiscamingue (08) | 8 |
| Gaspésie (11) | 1 |
| Total d'étudiants | 13 |

Sur les treize étudiants inscrits au programme, huit proviennent de l'Abitibi-Témiscamingue et cinq sont originaires de la ville de Témiscaming. Comme nous le verrons plus loin, tous ces étudiants ont une connaissance minimale du fonctionnement des papetières, des produits fabriqués et des tâches qui sont assignées aux travailleurs.

3.7 L'âge des candidats

Selon la croyance populaire, la formation professionnelle est d'abord et avant tout un domaine d'études réservé aux jeunes qui sont en continuité de formation. Cette politique répond d'ailleurs parfaitement bien à la volonté gouvernementale de faire connaître aux jeunes les choix qui s'offrent à eux dans le domaine de la formation

professionnelle. Mais comment expliquer que la réalité étudiée soit tout autre ? Notre recherche nous démontre que six des treize candidats faisant l'objet de l'étude résistent toujours à cette tendance puisqu'ils font partie du groupe des 26-45 ans. La cohorte concernée comprend deux étudiants du groupe des 36-45 ans, quatre étudiants de celui des 26-35 ans et sept étudiants du groupe des 18-25 ans. Ce que nous constatons en fait, c'est que 46 % des futurs papetiers de cette cohorte ont plus de 25 ans. Le phénomène mérite qu'on s'y attarde. Dans certains cas, il s'agit d'une vocation tardive ou d'une réorientation de carrière. Pour les autres, ce qui est en cause, c'est l'attrait d'un secteur d'activités où la diversité des emplois et les perspectives d'avenir sont excellentes, compte tenu du départ prochain de milliers de travailleurs à la retraite. Les papetières sont actuellement en phase intensive de recrutement et elles offrent des opportunités inégalées.

| Groupes d'âge | Hommes | Femmes |
|----------------------|---------------|---------------|
| 18-25 ans | 5 | 2 |
| 26-35 ans | 3 | 1 |
| 36-45 ans | 1 | 1 |
| Total | 9 | 4 |

3.8 La répartition des sexes

Une autre caractéristique étudiée est la répartition des sexes dans une formation pourtant traditionnellement réservée aux hommes. Il faut le dire, le domaine des pâtes et papiers est, depuis des générations, un milieu d'hommes. En fait, la gent masculine a toujours dominé ce secteur d'activités, tant dans les métiers situés en amont qu'en aval. Depuis la coupe forestière jusqu'à la transformation de la matière

première, les femmes ont surtout brillé par leur absence, sauf en ce qui a trait aux postes cléricaux. Pas facile pour une femme de se tailler une place comme ouvrière papetière et de bousculer les mentalités machistes. Leur entrée dans les entreprises papetières provoque encore de l'irritation mais cette situation s'estompe graduellement avec le temps. Il y a de plus en plus d'employeurs qui facilitent aujourd'hui l'insertion des femmes dans la production industrielle.

Le décloisonnement des métiers et des professions, la mécanisation des postes de travail, la promotion intensive et répétée auprès des femmes pour les intéresser aux métiers non traditionnels, les concours permettant aux filles d'être reconnues et valorisées dans ces métiers ont finalement eu des répercussions positives. Si l'on fait exception de la cohorte 2001-2002, qui est majoritairement constituée d'hommes, la moyenne des femmes à avoir obtenu un diplôme en « Pâtes et papiers » à l'Envol depuis 1989 est de 50,6 %.

| Répartition selon le sexe | Hommes | Femmes |
|----------------------------------|---------------|---------------|
| Cohorte 2001-2002 | 69,2 % | 30,8 % |
| Moyenne depuis 1989 | 49,4 % | 50,6 % |

3.9 L'expérience de travail

Tous les étudiants de la présente cohorte ont déclaré avoir eu une expérience de travail avant leur admission à l'Envol. Ils ont tous, sans exception, occupé au moins un emploi, que celui-ci ait été occasionnel, à temps partiel ou à temps plein. Le fait d'avoir été collés à la réalité du marché du travail, à ses règles et à ses exigences, leur procure un atout majeur dans la prise de conscience de leurs capacités personnelles et professionnelles. Pour les fins de notre recherche, ces expériences sont très significatives puisqu'elles aident les sujets à apprendre « *in situ* » la

relation qui existe entre « le travail réel » et le « travail virtuel », ce qui nous est particulièrement difficile à reproduire en milieu scolaire. De façon générale, les incursions sur le marché de l'emploi fournissent, à tous les travailleurs, une extraordinaire occasion de connaître les attentes des employeurs quant aux habiletés et aux qualifications recherchées. En situation de travail, les employés sont appelés à exécuter des tâches multiples et variées; on leur demande d'assumer des responsabilités et de répondre de leurs actes. C'est durant ces expériences que les travailleurs peuvent être confrontés à des difficultés auxquelles ils ne s'attendaient pas : conflits de personnalités avec des pairs ou avec la direction de l'entreprise, rivalités entre collègues, incapacités de répondre adéquatement aux attentes du patron, insatisfactions par rapport aux conditions de travail, difficultés à faire entendre son point de vue, etc. Les employés sont souvent soumis à de sérieuses remises en question sur eux-mêmes, sur le métier qu'ils exercent ou sur les relations qu'ils entretiennent avec les autres. Les plus jeunes idéalisent parfois le marché du travail jusqu'à ce que la réalité les rattrape. C'est donc par ce rapport avec le monde extérieur qu'ils peuvent consolider les compétences nécessaires à leur survie professionnelle et à la protection de leur intégrité personnelle. Dans la majorité des cas, la pratique devient le référentiel le plus important pour le développement du savoir-faire, du savoir-être, ce qui est au cœur de notre recherche.

CHAPITRE 4

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

4.1 L'intérêt pour la formation en Pâtes et papiers

Dans l'élaboration de notre problématique de recherche, nous avons rapporté quelques commentaires sur les différentes raisons qui incitent parfois les étudiants à s'inscrire à l'option « Pâtes et papiers ». Parce que l'exercice d'un métier est souvent l'affaire de toute une vie, nous espérons que leur décision fut basée sur un intérêt réel pour le métier, sans être subordonnée à un intérêt encore plus grand comme par exemple : suivre ce cours pour ne pas déplaire aux parents, parce qu'il aide à orienter une carrière encore imprécise, parce qu'il donne accès à une bourse d'études et qu'il évite l'endettement.

Nous sommes cependant d'avis que l'intérêt réel porté à un projet de formation a un impact direct sur la réussite des études et sur l'atteinte des objectifs professionnels. Cet intérêt est indispensable pour susciter la motivation et le désir d'apprendre. Le dictionnaire encyclopédique Le Petit Larousse (1993, p. 557), définit l'intérêt comme : « *Ce qui importe, ce qui est utile, avantageux.* » Dans cette définition, on remarque un degré d'importance pouvant varier selon les valeurs et les besoins d'un individu. L'intérêt que l'on porte à l'égard de quelque chose suppose un minimum d'attrait. Il suppose une volonté d'appropriation ou de rapprochement. Dans ce cas-ci, ce qui suscite notre attention, c'est de connaître la nature de l'intérêt que les étudiants de la cohorte 2001-2002 ont pour le métier d'ouvrier papetier et les influences qui auraient pu intervenir dans leur décision de s'inscrire à la formation.

4.1.1 La situation particulière des femmes

Notre recherche nous apprend que les étudiantes s'intéressent à la formation en « Pâtes et papiers » depuis plus longtemps que tous les autres étudiants de la

même cohorte, et que cet intérêt n'est pas nouveau. Elles connaissent déjà beaucoup de travailleurs à l'emploi de Tembec (l'entreprise locale) ou pour d'autres usines de seconde transformation. Elles ont en tête un grand nombre d'hommes et de femmes qui gagnent leur vie dans ce secteur d'activités et elles voient leur métier d'ouvrière papetière comme un intéressant défi personnel. Y a-t-il lieu d'être surpris de ces réactions ? Pas du tout. À Témiscaming, la compagnie Tembec est considérée comme un chef de file pour l'embauche des femmes au sein de son entreprise et non seulement pour des postes cléricaux « *traditionnels* » mais bien pour satisfaire la demande en main-d'œuvre directement sur la production. Ces étudiantes savent que les femmes travaillant chez Tembec sont aussi actives dans les laboratoires et sur les machines à papier qu'aux secteurs de la finition et de l'emballage. Elles savent également aussi qu'avant d'obtenir un tel poste, elles sont appelées, au même titre que les hommes, à faire du remplacement n'importe où dans l'usine, situation qui peut d'ailleurs durer de quelques mois à plusieurs années. Au niveau social, leur travail en usine est aussi valorisé que celui des hommes. Les étudiantes de l'Envol ont donc, dans leur entourage immédiat, des modèles de femmes qui occupent des postes de responsabilités et qui participent depuis des années au développement et à la croissance de l'entreprise. Comme leurs consoeurs, elles sont confiantes de pouvoir répondre aux exigences de la tâche une fois embauchées et elles espèrent fortement avoir la chance de le démontrer. Même si les papetières sont encore un milieu d'hommes, elles ne manifestent aucune crainte quant à leurs capacités de réussir.

L'intérêt qu'elles ont pour la formation en « Pâtes et papiers » ne s'est jamais démenti, comme en fait foi le témoignage de ces deux répondantes ayant grandi à l'extérieur de Témiscaming : « *Ça fait exactement 10 ans que je suis intéressée à faire ça. Mais pour des raisons familiales, j'ai seulement commencé cette année à le faire.* » Pendant toutes ces années, cette étudiante a gardé le contact avec des travailleurs de Tembec, question de savoir ce qui se passe au sein de la compagnie. Elle se renseigne sur les projets de développement, elle questionne et commente.

Ainsi, elle apprend et prépare le terrain... Le domaine industriel l'a toujours fascinée. Pour la deuxième étudiante de la classe, originaire aussi de l'extérieur de Témiscaming, l'intérêt pour les pâtes et papiers est manifeste depuis une quinzaine d'années. Cette dernière avait des amis dans le domaine de la transformation secondaire et, en plus, son conjoint a longtemps travaillé pour une papetière. Elle était donc sensibilisée au métier et elle l'a apprivoisé avec le temps. Elle s'est inscrite à la formation, suite à une décision personnelle parce que, disait-elle, *« la demande d'emploi était présente et qu'une porte s'ouvrait autant pour les filles que pour les garçons. »*

Nous remarquons cependant que la situation est différente pour les deux étudiantes de la même cohorte, âgées entre 18 et 25 ans, et qui ont grandi à Témiscaming. Dans leur entourage immédiat, elles ont toujours entendu parler de la papetière Tembec. Comme elles souhaitaient rester près de leur famille, la tendance normale voulait qu'elles se retrouvent un jour ou l'autre employées au sein de ladite compagnie. Leur orientation professionnelle était, d'une certaine façon, prédestinée : *« à Témiscaming, tout le monde travaille chez Tembec. Les pâtes et papiers, c'est un bon métier. De toute manière, ce n'est pas perdu, c'est juste un an. Je vais avoir un diplôme de plus. »* Ce genre de discours rejoint également les commentaires d'une autre étudiante du même groupe d'âge qui a choisi cette formation *« juste sur un coup de tête. Je me suis dit que je voulais avoir un bon futur, ça fait que c'est le parfait domaine, un cours qui est court pis que je peux avoir un emploi assez vite. »* Qu'aurait été leur décision si l'Envol avait offert d'autres options professionnelles ? L'intérêt qu'elles avaient pour cette formation provenait-il d'un libre choix ou était-il plutôt limité à la seule offre du milieu ?

Quoi qu'il en soit, le discours d'aujourd'hui a gagné en maturité et en réalisme. Après un an de formation et de nombreuses visites industrielles, les filles de la cohorte ont rencontré à plusieurs occasions les travailleurs de Tembec. Durant leurs stages, elles ont visité la plupart des départements, parlé avec des dizaines

d'ouvriers de tous les niveaux, analysé leurs tâches, évalué les risques inhérents au métier et apprivoisé ce nouvel environnement de travail. Elles sont maintenant plus en mesure de confirmer le choix de leur orientation professionnelle.

4.1.2 Le point de vue des étudiants masculins

Chez les garçons, l'intérêt manifesté pour les pâtes et papiers est plus récent. Pour garantir leur futur, ils ont une même compréhension de la nécessité d'avoir une formation reconnue : *« je savais qu'il fallait avoir de l'éducation pour faire quelque chose dans la vie. »* Qu'il s'agisse d'intégrer le marché du travail ou de réorienter sa carrière, il leur fallait envisager une solution dont les effets étaient perceptibles à court terme, à savoir : *« un métier dans un DEP, un cours qui n'était pas trop long et qui semblait intéressant. »* Si, pour certains, s'inscrire en « Pâtes et papiers » à l'Envol signifiait rester dans son milieu familial, c'était pour d'autres l'occasion de s'en éloigner : *« je m'en allais en mécanique de véhicules lourds. Puis ça, ça m'intéressait un peu moins. Je me suis dit, je vais faire le cours de Pâtes et papiers à Témiscaming à la place. Ça va être plus intéressant puis je vais être loin de chez mes parents. »*

Les jeunes adultes d'aujourd'hui éprouvent une réelle difficulté à faire un choix de carrière. Les possibilités sont à ce point variées que, sans une expérience vécue dans l'un ou l'autre de ces métiers et sans support extérieur, comment en arriver à faire le bon choix ? *« J'ai fini mon secondaire puis j'ai décidé d'aller là-dedans. J'ai toujours voulu travailler dans une usine mais je ne savais pas trop où m'orienter. Mon oncle m'a dit d'aller là-dedans, que j'allais aimer ça. Il m'a fait visiter ça, puis j'ai bien aimé. C'est ça qui m'a donné le petit piquant. »* Il semble bien que l'accompagnement et le support extérieur soient encore très importants dans la démarche de formation des jeunes. Ce rôle est généralement dévolu aux parents mais il peut aussi être exercé par un autre membre de la famille, un mentor ou tout autre adulte significatif.

4.2 Les zones d'influence

Nous avons déjà mentionné que la décision des étudiants de s'inscrire en « Pâtes et papiers » pouvait avoir été influencée par des éléments extérieurs. Notre recherche nous apprend que les principales zones d'influence sont reliées aux relations interpersonnelles qu'ils entretiennent avec les gens de leur entourage. Ce sont des personnes de confiance, significatives et d'expérience dont l'opinion ne peut être écartée. À la lumière des commentaires recueillis, nous avons défini quatre zones particulières d'influence dont les deux premières proviennent de la famille immédiate. Les deux autres touchent davantage le niveau de connaissance des salaires et des conditions de travail consentis aux travailleurs de l'industrie.

4.2.1 L'influence familiale

Par influence familiale, nous entendons tous les membres de la famille immédiate, à savoir les parents, conjoints, frères et sœurs, oncles et tantes, etc. Notre recherche nous démontre que plus de 80 % des étudiants rencontrés reconnaissent avoir entendu parler du métier d'ouvrier papetier par leurs parents immédiats, un oncle ou un cousin dont certains avaient déjà passé plusieurs années de leur vie dans une papetière. Quel est donc l'impact réel de l'influence familiale subie par les étudiants dans le choix de leur orientation professionnelle ?

Par leurs propos, ces informateurs ont largement étalé les avantages qu'offrirait l'industrie des pâtes et papiers au niveau de la stabilité d'emploi, des salaires généreux, des conditions de travail alléchantes et des autres avantages sociaux : *« c'est la famille à ma femme qui est dans ce domaine là. Puis, c'est eux autres qui m'ont dit de regarder Tembec, que c'était un bon domaine de rentrer dedans et que c'était assez payant. »* Ou encore : *« mon chum m'a beaucoup influencée. Lui, il travaille déjà là pis il dit que c'est une bonne affaire. »* Un autre commentaire : *« Mon oncle travaille dans ce domaine. Il m'en a parlé, mes cousins aussi m'en ont parlé. Une bonne partie de ma famille est là-dedans. Je me suis dit que ça avait*

l'air pas pire. Ça m'a tenté de rentrer là-dedans. » Dans ces circonstances, la crédibilité de l'information est d'autant plus grande qu'elle provient d'individus travaillant déjà pour une papetière. La connaissance qu'ils ont déjà du métier pratiqué est sans doute subjective mais réaliste et éclairée.

Il faut le reconnaître, certains parents sont parfois très bien informés sur les métiers en forte demande de main-d'œuvre. D'où l'importance de transmettre aux proches ces connaissances lors du choix de carrière : *« C'est ma mère qui en avait entendu parler. Elle m'a dit de donner mon nom parce qu'il y avait de l'ouverture, beaucoup de possibilités d'emploi et des bonnes perspectives d'avenir dans ce domaine. »* D'autres parents sont même allés jusqu'à inviter leur fils à faire une visite industrielle, espérant ainsi provoquer un élément déclencheur qui allait aider à confirmer le choix de l'orientation professionnelle.

En passant des paroles aux actes, ces parents ont mis leur fils en mode *« expérimental »* par rapport à la réalité des pâtes et papiers. Et cette façon de faire semble avoir été une stratégie gagnante. L'un des étudiants nous a d'ailleurs exprimé son expérience en ces termes : *« C'est mon oncle qui m'a intéressé à prendre ce cours-là. Il disait qu'il y avait plusieurs offres et que c'était une bonne job. Il m'a fait visiter l'usine par chez nous puis, il m'a donné le goût d'aller là-dedans. »* Un autre collègue de classe a également été influencé par un membre de sa famille. Il a raconté ce qui suit : *« Mon frère travaille dans le domaine. Il est ingénieur forestier depuis 22 ans. Avec lui, je suis allé voir un exposé chez Bowater, une démonstration de leur usine, puis c'est là que ça m'a intéressé de voir tous ces procédés pour faire du papier. »* Il faut bien l'admettre, lors de telles visites, tous les sens des visiteurs sont en alerte. En fait, c'est l'occasion idéale pour voir de près les installations et les équipements, respirer l'air ambiant, saluer un contremaître au passage, entendre le bruit des machines et côtoyer les travailleurs à l'œuvre. Ces visites préalables sont aussi un excellent exercice de visualisation et de projection. Avec un peu d'imagination, certains étudiants se voient déjà au travail...

Pour soutenir leur croissance, certaines papetières auront besoin de remplacer, d'ici dix ans, jusqu'à 75 % de leurs travailleurs suite à des mises à la retraite. Ces départs massifs devront être compensés par des ressources fraîches dûment formées et préparées pour assurer la relève. Les gens d'expérience connaissent bien cet état de fait. Ils savent aussi que les exigences d'aujourd'hui pour obtenir un emploi dans une papetière sont de plus en plus élevées. Pour les étudiants concernés, le degré d'acceptation de cette influence dénote une attitude d'ouverture à l'égard des suggestions des autres. Ainsi, le jeu de l'influence familiale fournit des indications intéressantes sur la qualité des relations de confiance, de support et de solidarité qui existent entre les membres d'une même famille.

4.2.2 L'influence sociale

Parmi les sources d'influence sociale que nous connaissons, ce sont principalement les amis qui ont contribué le plus au choix de l'orientation professionnelle, dans le cas d'environ 20 % de nos étudiants. Cette source d'influence provenait « *surtout des amis. Je m'en suis rendu compte. Ils m'expliquaient ça puis ils me parlaient de ça. Ça avait l'air intéressant. Puis la paie qui allait avec. Je voyais qu'ils vivaient assez bien et qu'ils aimaient leur job.* » Le choix est encore plus facile si ces mêmes individus ont déjà suivi la même formation et qu'ils s'en disent satisfaits. « *Oui. J'ai deux de mes amis qui faisaient ce métier. Un qui est d'ailleurs venu suivre son cours ici il y a deux ans. Je les regardais aller, je voyais le salaire qu'ils faisaient, ils me parlaient de leurs conditions de travail et tout et tout, puis ça m'a intéressé.* » Nous n'avons recueilli qu'un seul commentaire émanant d'une entreprise dans ses efforts de recrutement de la main-d'œuvre. Un des étudiants a d'ailleurs confirmé avoir été allumé par la présentation d'une papetière : « *je suis allé voir un exposé chez Bowater, une démonstration de leur usine, il y avait un genre de réunion. Puis c'est là que ça m'a intéressé de voir tous ces procédés pour faire du papier.* »

Nous remarquons que l'intérêt pour la formation en « Pâtes et papiers » tire souvent son origine d'une perception plutôt positive du métier telle qu'observée dans l'environnement social des individus. En effet, les expressions « *je les regardais aller, ça avait l'air intéressant, je voyais qu'ils vivaient bien puis qu'ils aimaient leur job* » nous font comprendre les sources d'inspiration des étudiants. Voir des ouvriers papetiers heureux et satisfaits dans leur travail suffit à influencer positivement les gens de l'entourage et à créer un effet d'entraînement. S'ils se sentent comblés par ce métier, c'est qu'ils ont sans doute de bonnes raisons. Pourquoi n'en serait-il pas autant pour moi ?

4.2.3 L'influence salariale

De nos jours, il y a une zone de grande influence qui ne laisse personne indifférent, c'est celle du salaire. Pour un travailleur, le traitement salarial est plus que la récompense de la semaine. Un revenu stable et régulier permet de vivre de façon autonome et indépendante et comble les besoins essentiels de sa famille, en autant bien sûr, que cette rémunération soit suffisante. On comprendra donc pourquoi, en périodes d'incertitude surtout, les salaires soient toujours considérés comme l'une des préoccupations majeures de tous les travailleurs et à l'origine de toutes les négociations avec les employeurs.

L'industrie canadienne des pâtes et papiers verse à ses travailleurs une rémunération qui se situe bien au-delà de la moyenne canadienne. Les étudiants de la cohorte 2001 – 2002 connaissent-ils cet état de fait ? Selon les résultats de notre recherche, presque tous les étudiants ont confirmé que le « *bon salaire* » versé par les papetières les avait influencés dans leur décision. « *Oui, une grosse influence. Je trouve que c'est quand même un travail qui est bien rémunéré. Aujourd'hui, il faut que tu te places les pieds.* » Ou encore : « *Ce n'est pas pour cela que j'ai pris le cours de pâtes et papiers, mais ça m'a aidée, c'est sûr. C'est plus encourageant d'aller faire un travail quand t'es payé à un gros salaire, c'est super bien arrangé à*

Tembec. » D'autres étudiants ont abordé, dans leurs réponses, la question de la sécurité financière en mentionnant que : « *je savais qu'il y avait un minimum de sécurité.* » Et : « *C'est un salaire qui te permet de bien vivre.* » En d'autres mots, les salaires versés par les papetières sont considérées comme du beurre sur le pain. Et, c'est sans doute très compréhensible, surtout à notre époque où les travailleurs de toute catégorie ont peu de garantie de pouvoir maintenir le même emploi durant toute leur vie. Ils veulent donc profiter au maximum des bonnes années, en espérant que la chance les accompagnera longtemps.

La sécurité financière hante de plus en plus les familles dont le pouvoir d'achat s'est effrité au cours des dernières décennies. Si les revenus sont insuffisants et irréguliers, comment assurer la survie de sa famille ? Statistiques Canada a révélé qu'en 2002, une famille comprenant deux adultes et deux enfants et dont le revenu était inférieur à 30 000. \$ par année, vivait sous le seuil de la pauvreté. Cette situation explique pourquoi la précarité de l'emploi et l'équité salariale sont encore de toutes les batailles pour les syndicats canadiens. Les travailleurs qui choisissent un métier ayant des perspectives d'avenir y trouveront en même temps des salaires appropriés. Mais il n'y a pas que l'aspect financier qui oriente le choix d'une carrière professionnelle. D'autres éléments, à saveur plus humaniste, sont aujourd'hui davantage considérés comme par exemple : « *la façon dont ça se passe dans l'entreprise de pâtes et papiers, c'est-à-dire le travail d'équipe, la précision, la qualité.* » Ces éléments rejoignent bon nombre de travailleurs qui accordent de l'importance à d'autres types de valeurs dont la qualité de vie au travail, le rôle social de l'entreprise, le sentiment d'appartenance et d'accomplissement personnel.

4.2.4 Les conditions de travail

Les conditions de travail sont souvent définies à partir du contexte dans lequel s'exerce le métier. Dans la compréhension populaire, elles sont synonymes de congés, d'assurance contre les accidents ou la maladie, de protection d'emploi et de

pensions de retraite. Les salaires et les conditions de travail sont souvent indissociables. Il n'est pas rare d'entendre dire que les employés de telle ou telle compagnie sont bien traités ou, au contraire, qu'ils ne reçoivent pas, de leur employeur, la considération qu'ils méritent. Dans leurs activités quotidiennes, les ouvriers papetiers opèrent toutes sortes d'équipements. Le seul fait de leur présence dans une industrie les expose à des risques pour leur santé et leur sécurité. Ils sont confrontés au bruit, à la poussière, aux produits chimiques et aux températures extrêmes. Il y a aussi les aspects intangibles de la tâche qui définissent les conditions de vie dans les papetières. Ce sont entre autres : la renommée de l'entreprise, l'ambiance, la qualité des relations avec les collègues et la direction, le travail d'équipe, la participation aux décisions, la sécurité, etc. Tous ces éléments contribuent à définir le cadre de vie qui régit l'atmosphère de travail en entreprise.

Pour être viable et crédible, la qualité de vie souhaitée dans les papetières doit d'abord être soutenue et protégée par la direction de l'établissement et elle doit se refléter à tous les niveaux de l'organisation du travail. Se sentir bien dans son emploi, avoir du plaisir à travailler et avoir hâte de retourner à l'usine sont autant de facteurs qui nous aident à comprendre la valeur accordée aux aspects intangibles de la tâche. Notre recherche nous démontre que les étudiants ont une perception assez positive des conditions de travail qui prévalent dans l'industrie des pâtes et papiers. De façon générale, ils pensent que ces conditions « *sont bonnes* » et que les employés n'ont pas à se tuer au travail : « *ils veulent que tu travailles les heures que tu es supposé mais sans être poussé. C'est assez relaxe comme j'ai compris.* » Pour les femmes, le métier de papetier est riche en opportunités nouvelles parce qu'il est justement classé parmi les métiers non traditionnels. Il représente donc un défi très intéressant à relever. Ce milieu est en général « *un monde d'hommes. Les femmes qui occupent certains postes sont perçues d'un drôle d'œil. Je ne connaissais pas les conditions de travail avant de m'inscrire à ce cours. Mais même si je les avais connues, je l'aurais fait quand même, juste pour relever le défi.* »

Selon les étudiants, les conditions de travail sont également fonction des avantages sociaux offerts par l'entreprise dont notamment la variété des congés : « *c'est super bien arrangé à Tembec. Tu as des congés de maternité, puis des congés pour tout.* » On le voit, cette considération est très appréciée par les femmes qui envisagent de fonder une famille sans craindre de perdre de privilèges au niveau de leur emploi. Enfin, les régimes de pension offerts par les papetières ne sont pas négligeables non plus. Un autre étudiant a été attiré par le domaine des pâtes et papiers « *surtout par le régime de retraite. Maintenant, c'est très intéressant* », dit-il, « *Le gouvernement n'en donnera plus, d'après moi* ».

Nous pouvons conclure cette partie de chapitre en disant que l'intérêt des étudiantes pour la formation en « Pâtes et papiers » semble avoir mûri davantage chez les 25 ans et plus que chez les moins de 25 ans. Leur statut de mère les a retenues à la maison plus longtemps que prévu mais cette période leur a fourni l'occasion de faire grandir leur intérêt pour la profession, d'en parler avec des parents ou des amis, de se renseigner sur le métier, sur le type de travail en usine, sur les attentes de l'entreprise, etc. La préparation a été plus longue, mais productive. Pour les étudiantes plus jeunes, il s'agit d'une décision qui va de soi, comme si c'était le prolongement normal de leur vie. Ayant grandi dans le milieu des pâtes et papiers, elles ont souvent entendu parler de Tembec à la maison. Comme l'une d'elles le dit d'ailleurs si bien : « *à Témiscaming, tout le monde travaille chez Tembec...* » Dans leur famille respective, ce discours a toujours fait écho; il a une résonance familière à leurs oreilles et le travail à l'usine fait désormais partie de leur environnement. Ces étudiantes savent aussi que la papetière locale laisse une place importante aux femmes dans des postes occupés traditionnellement par des hommes. Elles ont en tête des modèles de femmes qui réussissent et qui les inspirent. De plus, la formation en « Pâtes et papiers » est courte et procure un diplôme de plus. Le métier d'ouvrière papetière leur apparaît comme un bon métier et l'embauche est quasiment assurée.

En ce qui concerne les garçons, l'intérêt qu'ils ont porté au métier provient surtout de l'entourage immédiat, c'est-à-dire de la famille et ensuite des amis. C'est ce noyau de base qui semble avoir influencé le plus leur décision de s'inscrire en « Pâtes et papiers ». Les proches leur ont parlé du métier, de la papetière locale ou régionale, des salaires et des conditions de travail, des perspectives d'emploi et des autres avantages. Certains parents ont même encouragé les visites industrielles comme moyen d'information privilégié. Et, la stratégie a fonctionné. La connaissance d'autres travailleurs en pâtes et papiers et l'information qu'ils ont pu obtenir sur leurs expériences de travail ont fait le reste. Aux dires de certains, plus ils entendaient parler du métier d'ouvrier papetier, plus « *ça semblait intéressant.* » Les étudiants ont davantage fait écho des généreux salaires payés par les papetières que des conditions de travail comme telles. Le salaire et les perspectives d'avenir sont les éléments les plus significatifs et les plus attractifs de la profession.

Enfin, après avoir déjà travaillé dans divers secteurs d'activités, ceux et celles qui réorientaient leur carrière étaient vraisemblablement à la recherche de quelque chose de plus gratifiant : un travail plus rémunérateur, plus stimulant et plus engageant. C'est sans doute ce qui explique leur niveau de réceptivité vis-à-vis les proches qui leur ont fait part des intéressantes perspectives d'avenir dans le secteur des pâtes et papiers.

4.3 Les exigences des entreprises

Dans cette partie, nous présentons ce que les étudiants connaissent des exigences des entreprises et des compétences nécessaires pour exercer efficacement le métier d'ouvrier papetier. Peuvent-ils les identifier, les commenter ? Sont-ils en mesure de donner leur appréciation de ces compétences, de nous dire si elles font partie de leur bagage professionnel et sinon, que font-ils pour les développer ?

Dès la première semaine de cours, les buts et les objectifs de la formation leur ont été présentés, expliqués et commentés. Durant l'année scolaire, ils ont rencontré des représentants de diverses compagnies pour entendre parler de leur futur métier et des exigences à l'embauche. Ils ont fait des stages en entreprise, observé des travailleurs et exécuté eux-mêmes des tâches de manœuvre. Ils ont également visité différentes usines au Québec et en Ontario. Toutes ces activités avaient comme but de les imprégner du contexte général qui entoure le domaine des pâtes et papiers et de les préparer à intégrer le marché du travail au sortir de leurs études.

4.3.1 La connaissance des exigences des entreprises

Un sondage mené par la Direction générale de la formation générale et technique, auprès des employeuses et des employeurs du Québec, en 1997, a fourni des résultats étonnants. Le but de ce sondage visait à évaluer le degré de satisfaction des employeurs au sujet des connaissances, capacités et attitudes à l'égard du travail des nouveaux employés. Le profil que nous présentons dans le tableau 1 ci-après reflète les compétences qui reçoivent un niveau d'importance de 75 % ou plus. Plusieurs des éléments cités par les employeurs ont un rapport étroit avec les compétences génériques qui sont, rappelons-le, un préalable à l'exercice d'un métier ou d'une profession et même à l'apprentissage de la citoyenneté. Ces attentes des entreprises sont encore d'actualité aujourd'hui, comme en témoignent trois papetières sur le niveau d'importance qu'elles accordent aux principes du code de déontologie présenté à l'ANNEXE 6.

Pour certains de nos étudiants, ce que les entreprises demandent, c'est de « *Donner son 110 % et être disponible jour et nuit.* » Ne jamais oublier que les ouvriers papetiers ne travaillent pas seulement pour l'employeur, mais aussi pour les clients : « *Toujours avoir l'idée que c'est la qualité que tu dois sortir. Parce que si le client n'est pas satisfait, on risque de le perdre, puis ça peut baisser le chiffre d'affaires de la compagnie et aussi faire perdre des emplois.* » De manière générale, les étudiants n'évoquent pas spontanément les compétences techniques qu'il leur faut maîtriser pour exercer de façon satisfaisante leur métier. Leur discours est plutôt orienté vers des habiletés d'un autre type comme en font foi leurs commentaires. Ils estiment que pour répondre aux exigences des entreprises, le futur travailleur doit être : « *quelqu'un de consciencieux puis d'être toujours là quand ils te demandent. D'être à temps à ton ouvrage puis de faire un travail de qualité. L'honnêteté aussi.* » La ponctualité est la compétence citée par plus de la moitié des étudiants. Être à l'heure, être à temps à son travail est l'une des qualités que les travailleurs doivent absolument intégrer à leur vie professionnelle. Ils ont conscience des impacts que provoquerait le non-respect de cette forme de discipline, autant pour eux et leurs collègues de travail que pour la production comme telle.

 **Le profil de compétence recherché par au moins 75% des employeurs est le suivant :**

| | |
|--|-------|
| Ponctualité | 82.2% |
| Forte connaissance des techniques de base relatives à son métier | 80.3% |
| Loyauté envers l'employeur | 78.9% |
| Franchise | 78.7% |
| Respect de l'autorité | 78.1% |
| Bonne capacité d'écoute | 77.5% |
| Sens des responsabilités | 77.4% |
| Travail en équipe | 77.4% |
| Maintien des connaissances à jour | 76.3% |
| Productivité dans le travail (exactitude, qualité, rapidité) | 75.8% |
| Compréhension des directives à son travail | 75.7% |
| Débrouillardise | 75.4% |

Tableau 1

Les papetières sont de gigantesques entreprises dont le fonctionnement est assuré par des centaines de petites équipes de travail. Pour arriver à livrer le produit final, chacune d'elles doit fournir le maximum d'efforts pour optimiser la qualité de son travail et ne pas mettre dans l'embarras le fonctionnement du département suivant. *« On ne peut pas faire de la crème fraîche avec du lait souillé »*, dit-on. Les travailleurs de la production sont, d'une certaine façon, des associés et des coéquipiers dont la collaboration est absolument nécessaire à toutes les étapes de la production. Une erreur non corrigée à l'une de ces étapes provoque des répercussions considérables sur la qualité du produit final et risque de coûter cher à la compagnie. Le travail d'équipe est donc essentiel à la bonne marche des opérations. Il faut : *« que les travailleurs aiment travailler en équipe. Tu travailles avec plein de monde puis t'es pas toute seule pour t'occuper de la machine à papier, tu peux être 20. Faut que tu saches communiquer et t'entendre avec les autres. »* Ce travail d'équipe permet aussi de régler toutes sortes de problèmes reliés à la production. Ce qui a fait dire à un étudiant que le travailleur se doit *« d'être à son affaire et productif. La production, il faut qu'elle roule. Quand la machine brise, il faut que les gars se dépêchent à la réparer. Ça demande de l'entraide, de l'esprit d'équipe. »*

La formation en « Pâtes et papiers n'est pas un aboutissement, ni une fin en soi mais plutôt le prélude à d'autres apprentissages qui dureront toute la vie. Pour une compagnie qui cherche à se développer et à demeurer performante, elle doit pouvoir miser sur *« quelqu'un qui veut travailler puis qui veut apprendre surtout. Parce qu'il y a tellement de nouveaux procédés dans l'usine, il faut aimer évoluer. »* Nous touchons ici à un aspect essentiel de la formation continue chez les adultes. C'est une chose que de posséder une certaine quantité de connaissances dans ses bagages mais c'en est une autre que d'avoir le souci de les mettre à jour et de vouloir repousser les barrières de l'inconnu. Les pédagogues rêvent toujours à la recette miracle qui favoriserait, chez leurs élèves, le goût et le désir d'apprendre. *« J'ai l'impression que les papetières s'attendent à ce que les travailleurs connaissent*

leur métier, qu'ils soient prêts à apprendre des nouvelles tâches, à aller plus loin dans la compagnie, à connaître plusieurs postes, à être versatiles pour pouvoir faire différentes tâches dans l'usine et être intéressés à d'autres formations pour aller plus loin. » Ce qu'on appelle aussi : « *participer à l'évolution de l'usine.* »

Selon les étudiants, les papetières veulent également des gens responsables sur qui elles peuvent compter, des travailleurs flexibles et capables de prendre des décisions. « *Avec nos stages, on a appris à être flexibles. Tu peux travailler et rester sur une liste de rappel. Tu peux être en congé mais s'ils t'appellent, faut que tu rentres immédiatement. Faut que tu sois flexible dans tes horaires.* » Le sens des responsabilités se développe dans l'action. En milieu de travail comme dans les activités de la vie quotidienne, c'est le respect de ses engagements qui prévaut. « *J'ai ça à faire, je le fais puis je l'assume.* » Sur le plan professionnel, il y a des conditions minimales dont il faut tenir compte dans l'exercice du métier : la santé et la forme physique. Les travailleurs doivent être alertes, vigilants et concentrés. Les journées peuvent être longues et les conditions de travail difficiles. Cela signifie : « *avoir de l'endurance, une bonne forme physique pour pouvoir travailler des quarts de 12 heures sans problèmes, travailler pour vrai. C'est dangereux de travailler là. Il faut que tu sois sécuritaire et concentrée.* »

Une autre exigence des papetières serait les « *connaissances en informatique.* » Il est vrai qu'avec la poussée foudroyante des nouvelles technologies, les futurs ouvriers papetiers peuvent de moins en moins se soustraire à la nécessité de développer cette compétence dans l'exercice de leur métier. Depuis le début du siècle dernier, où la fabrication de la pâte exigeait surtout une force physique, la révolution industrielle a contribué à la modernisation du travail dans les entreprises. Avec le temps, les travailleurs sont passés de simples manœuvres à opérateurs d'équipements dont les connaissances techniques de haut niveau sont devenues essentielles. Enfin, la débrouillardise et le bilinguisme seraient des atouts

indispensables à acquérir ou à développer, de même que « *des connaissances plus approfondies en mécanique.* »

4.3.2 Les réactions des étudiants à ces exigences

Les étudiants accueillent très favorablement ces exigences qu'ils qualifient de normales. Ce sont des exigences de base, un minimum requis. Les commentaires suivants résument bien l'opinion de l'ensemble des étudiants sur les exigences des entreprises à l'égard de ses travailleurs. « *Moi, je trouve que c'est une bonne affaire. Faut que l'employeur ait une certaine confiance en nous autres. C'est bien que les usines soient sévères, qu'elles mettent des règlements et qu'elles exigent des choses à faire pour que ça fonctionne bien. Je ferais pareil si j'étais un employeur.* »

D'autres étudiants mentionnent que les exigences mentionnées plus haut ne vont pas assez loin au niveau du recrutement du personnel compétent. En effet, les papetières miseraient trop sur les seules connaissances techniques et pas suffisamment sur les compétences personnelles des individus. « *Peut-être que les compagnies devraient en avoir un petit peu plus d'exigences, comme un petit test de maturité, un genre de recherche sur la personne elle-même et pas juste en pâtes et papiers.* » Nous ne savons pas si toutes les papetières sont aussi rigoureuses dans le choix de leurs travailleurs, si elles utilisent toutes les mêmes critères pour évaluer les capacités, aptitudes et attitudes au travail ou encore si elles utilisent les mêmes batteries de tests en périodes de recrutement du personnel. Il est clair, cependant, que leurs exigences de base se rejoignent quant aux compétences de faire et d'agir de leurs futurs employés. Plusieurs font d'ailleurs appel à des spécialistes pour administrer aux postulants des tests psychométriques afin de mieux connaître leur profil psychologique et leur quotient émotionnel. Pour certaines fonctions, des professionnels en relations humaines ou industrielles sont mis à contribution pour

scruter les moindres réactions, l'organisation mentale, la résistance au stress ou la capacité à résoudre des problèmes des candidats avant de confirmer leur embauche.

En milieu de travail, les exigences reliées à la ponctualité, au respect des consignes et des horaires de travail sont considérées comme tout à fait normales. Il en est de même pour l'intérêt et la motivation, le désir d'apprendre, le travail d'équipe et le savoir-être. Il n'y a donc pas de surprise, ni de questionnement sur ce que les papetières demandent comme compétences à ses travailleurs. Au contraire, elles sont largement appuyées par les étudiants. *« Je trouve que c'est bon parce que ça fait du personnel compétent. »* Nous ne sentons pas non plus de malaise particulier avec cette question. *« Je suis très confortable avec ça. Je l'exige de moi-même sur le plan personnel. »*

Quelques-uns vont même jusqu'à admettre que les papetières ont actuellement trop besoin de main-d'œuvre pour être exigeantes dans leur recrutement : *« J'ai trouvé que les compagnies ne demandaient pas beaucoup d'exigences. Elles cherchent tellement des travailleurs qu'elles ne se mettent pas de barrières. »* Ou encore : *« Aucune usine ne demande la même chose. Il y en a qui demande le cours, d'autres ne demandent rien du tout. Ce qu'ils veulent, c'est quelqu'un qui travaille puis qui veut travailler. »* À notre avis, ces commentaires ne représentent pas la réalité quotidienne des entreprises. En effet, en plus des compétences génériques mentionnées au tableau 1, la grande majorité des usines continuent d'exiger, comme mesures minimales d'entrée, un diplôme d'études secondaires et une formation professionnelle en « Pâtes et papiers ». Certaines papetières insistent même pour que leurs futurs travailleurs aient des cours avancés en mathématiques, chimie et physique ou une formation spécifique telle la conduite de chariots élévateurs. Depuis quelques années, se profile une nouvelle lignée de candidats qui optent pour un deuxième diplôme d'études professionnelles avant même de se présenter dans une papetière pour y obtenir un premier emploi. Ils cherchent ainsi à maximiser leurs chances d'être embauchés plus facilement. Cette autre formation

est souvent complémentaire à la première et elle s'effectue dans un contexte de spécialisation.

4.3.3 L'évaluation de ses propres compétences

Au-delà des commentaires sur les attentes des papetières à l'égard des travailleurs, nous avons cherché à savoir quelle était la perception que les étudiants avaient de leurs propres compétences pour satisfaire les exigences des entreprises. D'abord, estiment-ils posséder ou maîtriser suffisamment les habiletés qu'ils viennent de décrire pour devenir un futur papetier ? Ont-ils pleinement conscience de ces compétences ? Leur manque-t-il des compétences particulières ? Quelle est l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes et de leurs capacités de faire ou d'être ?

Dans les réponses obtenues, nous avons décelé un degré de confiance en soi assez élevé. *« Oui, parce que je suis exigeant moi-même et j'aime sortir de la qualité. »*; *« Je me sers de l'informatique ça fait un bon bout. Je suis des cours, je suis capable de me débrouiller, j'ai le goût de vivre. »* Une confiance d'être à la hauteur, de posséder les exigences demandées et surtout d'être très ouverts à les développer le cas échéant. Dans un premier temps, ils répondent tous de façon très affirmative à la première question. Certains n'hésitent pas non plus à rajouter qu'ils seraient en mesure de combler toute lacune qu'un éventuel employeur pourrait leur signaler. *« Oui. Peut-être pas à 100 % toutes les qualités mais je suis capable de travailler pour les rendre à 100 %. Je suis pas mal sûre que j'en possède plusieurs. »*; *« Ah oui, je les ai toutes. Même peut-être un peu plus que je vois. »*; *« Oui. Je suis une personne fonceuse qui aime essayer de nouvelles choses. Donc qui va s'avancer. Puis, quand il y a une décision à prendre, je la prends et je suis capable d'assumer ce qui suit après. »*; *« Oui. J'apprends rapidement, je suis tout le temps à apprendre différentes tâches. »* Ces réponses sont teintées d'optimisme... Dans la meilleure des situations, les étudiants confirment posséder les compétences exigées par les papetières et, dans le pire des scénarios, ils se déclarent prêts à apprendre, à

ouvrir leurs horizons, à s'ajuster. *« Travailler, ça ne me fait pas peur. Ils peuvent me donner n'importe quel travail, je vais le faire. Je sais au pire apprendre par mes erreurs. On n'est pas parfait. »* Il ne suffit pas de croire qu'on est à la hauteur pour l'être réellement. La définition du concept de compétence peut varier considérablement entre un employeur et son employé. Pour cette raison, l'ouverture d'esprit que nous constatons dans les opinions reçues est un pas dans la bonne direction et le prélude à la vérification de la concordance entre les attentes réciproques des parties en ce qui concerne les compétences requises.

Dans la tête des étudiants, il subsiste cependant des zones grises concernant les habiletés et les capacités de faire. C'est le domaine des compétences manquantes. Difficile de savoir tant qu'on n'a pas été mis en situation... Les étudiants réalisent qu'il leur est difficile de pointer du doigt tout manquement ou toute autre faiblesse causée entre autres par l'inexpérience. *« Je ne le sais pas vraiment. Je pense que je le saurai quand je vais commencer à travailler dans le domaine. »*; *« C'est sûr qu'il y a plusieurs choses à apprendre, comme les tâches d'opérateur de la bobineuse. Mais ça, ça vient avec l'expérience de travail. »*; *« D'après moi, c'est l'expérience de travail qui compte, c'est ce qui est le plus important. Après un mois ou six à huit semaines, je commencerais à me faire une idée. »* Même la volonté de se projeter dans l'avenir n'apporte pas une réponse simple. Ils sentent que c'est le frottement au métier, la pratique du travail quotidien et l'interrelation avec les autres qui développeront les habiletés manquantes. *« C'est sûr qu'avec le cours en Pâtes et papiers, on a une bonne base. On sait pas mal comment le système fonctionne. Mais arriver là et dire qu'on sait faire la job, non, il en manque encore. Tu n'es pas « full » parfait. C'est la pratique qu'il nous manque. »* Dans ces commentaires, nous sentons une volonté nette d'accentuer le travail pratique et l'expérience sur le terrain comme moyen d'apprentissage. *« Quand j'ai fait mon stage chez Domtar, je suis revenu avec plus de compétences. Le cours en pâtes et papiers, ça ne te donne rien sur le plancher. Sauf que toi, tu vas apprendre plus vite ce que l'autre va te dire. Le cours et le travail, ce sont deux choses vraiment différentes. »*

Certaines compétences peuvent être absentes aujourd'hui mais apparaître demain parce que devenues nécessaires suite à l'expérience sur le terrain. *« J'apprends assez vite dans la pratique. La théorie c'est un peu plus difficile. »* L'être humain a cette merveilleuse faculté d'apprentissage, d'adaptation et d'ajustement aux nouvelles conditions environnantes. Une étudiante l'a d'ailleurs réalisé au cours de ses stages par rapport à des notions ignorées ou mal intégrées sur la sécurité en usine, ce qui l'a rendue un peu plus craintive mais en même temps plus alerte. Consciente de cette lacune, elle se déclare maintenant tout à fait disposée à recevoir et à appliquer les consignes de sécurité qu'on lui transmettra. *« Je pense que je suis sécuritaire mais j'ai encore bien des choses à apprendre. Comme travailler près de la machine avec de grandes manches, je ne savais pas que c'était dangereux, que ça prenne dans les rouleaux. Il faut faire attention, mais des fois tu ne connais pas tous les dangers. »*

D'autres préoccupations personnelles ont été mentionnées mais elles ne concernent que quelques individus. La première porte sur les difficultés d'intégration à plusieurs équipes de travail. La gêne, l'inconnu et les situations nouvelles bloquent parfois la spontanéité dans les relations interpersonnelles. Pour les individus concernés, il faut plus de temps, d'assurance et de confiance en soi pour traverser cette épreuve. Mais le temps devient une aide précieuse : *« Parce que je suis gêné, il me manquerait un peu de confiance dans l'équipe au début. Mais je suis sûr que je m'intégrerais assez facilement. En classe, on travaille toujours avec la même équipe, donc ce n'est pas long à s'intégrer. Dans une usine, on travaille avec plusieurs équipes. J'aurais peut-être plus de difficultés. »* Comme nous le verrons plus loin, les relations interpersonnelles harmonieuses et la communication occupent une place de première importance dans l'entreprise moderne. En fait, c'est l'élément de base qui cimenter la cohésion et la solidarité entre les membres de l'équipe et qui définit la dynamique du groupe.

4.3.4 Les ajustements des étudiants

À moins qu'il y ait déjà concordance entre leurs qualifications et les attentes de l'entreprise, les étudiants font-ils des efforts particuliers pour développer les compétences attendues, sachant que ce geste pourrait favoriser leur employabilité ? Selon les commentaires obtenus, il semble bien que les compétences recherchées ne s'actualisent véritablement que dans l'action, c'est-à-dire en situation de travail. Même si la formation théorique assure les connaissances de base, l'apprentissage du métier est davantage une question d'application pratique. La formation manquante ne serait donc véritablement optimisée qu'en milieu de travail. Les étudiants reconnaissent cependant qu'il y a un contenu *« que tu dois apprendre à l'école. Il faut que tu ailles suivre un cours, savoir la base. Après, tu vas commencer dans l'usine puis continuer à monter avec l'expérience de travail. »*

Cette expérience est d'ailleurs régulièrement mentionnée comme étant un mode d'apprentissage privilégié en formation professionnelle et les étudiants nous le rappellent fréquemment : *« Quand j'ai fait mes stages, j'ai vu qu'il me manquait plusieurs compétences pour faire le travail. On le voit en classe, on sait comment ça marche mais comment faire marcher les machines dans l'usine, c'est autre chose... L'expérience développe les compétences. C'est bien beau apprendre dans les livres mais le faire, c'est une autre paire de manches. »* Il n'est donc pas évident de développer les compétences d'un ouvrier papetier en dehors du milieu de travail surtout lorsque ces mêmes compétences ne sont utiles et pratiquées qu'en entreprise. Ainsi : *« Quand t'es engagé, ils te forment sur telle ou telle tâche. Ils te donnent six mois puis là t'es pas pire. »* De plus : *« il y a des choses que t'apprends dans l'usine en travaillant avec les autres employés qui te montrent comment faire la tâche, t'es en training. »* C'est dans l'exercice, la pratique et les contacts avec les autres travailleurs que les compétences se développent. *« L'expérience que tu vas chercher en travaillant, le cours ne peut pas nous la donner. »* Si les étudiants reconnaissent qu'ils ont des compétences manquantes, ils admettent aussi que pour

les développer : *« ça va aller avec le travail. Après un an dans une usine, je vais savoir où je m'en vais, je vais comprendre un peu plus. D'après moi, c'est plus le temps de travail, le temps que je vais passer dans l'usine. C'est ça qui va m'en montrer le plus. »* Bref, c'est l'insertion sur le marché du travail qui va permettre l'ajustement de dernière main aux exigences des entreprises. Les étudiants sont ouverts et flexibles : *« Je me dis qu'en travaillant, je vais m'adapter. »*

Il y a cependant des compétences qui ne sont pas nécessairement reliées à une fonction ou une tâche précise parce qu'elles sont plutôt d'ordre relationnel. Elles concernent la personne dans ses rapports avec les autres et peut affecter autant la qualité du travail que la qualité des relations avec d'autres employés. La capacité de travailler avec des collègues, d'interpréter correctement les messages, d'expliquer une situation ou tout simplement de s'exprimer exige de l'assurance et de la confiance en soi. Comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, le travail en usine est fonction d'une étroite collaboration entre tous les niveaux de l'organisation. Certains étudiants ont pris conscience de ce problème dans leurs relations avec les autres. *« Il faudrait que je travaille la méthode de communiquer, écrite et verbale. Quand je m'exprime, je cherche pour mes mots. »* La communication est un acte social, un échange d'idées, d'opinions et de sentiments. Elle joue un rôle primordial au niveau du travail d'équipe. Elle exige du respect, de l'acceptation, de la tolérance et une grande capacité d'écoute : *« Si ça prend beaucoup de travail d'équipe puis que j'ai un peu de difficultés de travailler avec certaines personnes dans l'équipe, je vais regarder leurs points forts pour qu'ils prennent l'ampleur sur les points faibles. »*

La connaissance de soi et de ses démons intérieurs aide grandement à développer de meilleures relations interpersonnelles. Le manque de confiance en ses capacités est souvent pointé du doigt comme obstacle majeur à la croissance personnelle des individus. À la question posée concernant les compétences manquantes, la réponse est claire : *« Euh, la confiance en moi-même mais ça fait trois ans que je travaille fort là-dessus puis ça va bien. Quand tu n'as pas confiance en toi-même, tu ne*

réussis pas ce que tu veux faire. » Mais que faire alors ? « Je me dis toujours dans ma tête que je ne suis pas la seule à faire des affaires puis que si les autres sont capables, moi aussi je suis capable. »

Pour certains, le manque de confiance en soi provoque de l'incertitude et de l'hésitation. Pour d'autres, c'est la gêne qui paralyse les efforts de la volonté. *« J'essaie d'enlever ma gêne. Je sors beaucoup pour parler avec le monde. C'est difficile mais je le fais quand même. Je pense que je suis en train de voir la lumière au bout du tunnel. Je suis sûr que je vais être capable de m'intégrer, j'ai plus confiance. »* Développer ses compétences manquantes commande d'abord une prise de conscience de ses faiblesses, une volonté de changement, de la persévérance et, par-dessus tout, une bonne dose d'humilité : *« Il faut se permettre des erreurs, c'est comme ça qu'on apprend. »*

Ce que nous retenons de ce chapitre, c'est que les étudiants parlent plus de l'acquisition ou du développement de compétences génériques que de l'étalement de compétences techniques et professionnelles. Ils rejoignent ainsi les conclusions de l'étude sur le profil de compétences recherchées par les employeurs. La ponctualité, la disponibilité et la flexibilité arrivent en première place, suivies de très près par le sens des responsabilités, la capacité de travailler en équipe et le désir d'apprendre. Selon eux, les entreprises s'attendent à ce que leurs travailleurs connaissent leur métier, bien sûr, mais surtout qu'ils soient ouverts et disposés à apprendre de nouvelles choses. Elles veulent des gens loyaux et dynamiques sur qui elles peuvent compter. Les étudiants de la présente cohorte ne sont pas surpris de ces exigences qu'ils considèrent d'ailleurs très importantes pour les papetières. Ils les appuient sans condition parce que, disent-ils, elles aident à former des travailleurs compétents. Certains sont aussi d'avis que les entreprises pourraient exiger davantage, comme mesurer le degré de maturité de ses futurs travailleurs par le biais de tests appropriés lors des procédures d'embauche.

Les étudiants sont également très affirmatifs lorsqu'on leur demande s'ils possèdent les qualifications personnelles et professionnelles requises pour répondre aux exigences de la tâche en tant que futur ouvrier papetier. Ils se disent à la hauteur, prêts à travailler et capables d'exécuter tout ce qui leur serait assigné par l'employeur. Ils sont perfectibles et en mesure de s'ajuster selon la nature de la tâche. La seule ombre au tableau, ce sont les compétences manquantes qu'ils attribuent à l'inexpérience. L'expérience développe les compétences; elle rassure l'individu, permet aux travailleurs de multiplier les relations interpersonnelles, améliore les habiletés à communiquer et favorise le travail d'équipe. Selon les étudiants, la théorie, c'est une chose mais la pratique, c'est ce qui les met en mouvement et qui crée le savoir-faire.

CHAPITRE 5

LES COMPÉTENCES ÉTUDIÉES

5.1 La maîtrise des contenus

La première compétence générique que nous avons analysée est la maîtrise des contenus. C'est au niveau de la connaissance, de l'organisation et de l'utilisation de celle-ci que les individus se distinguent entre eux. Dans le domaine du travail, plusieurs fonctions requièrent des savoirs multiples, absolument nécessaires à la compréhension et à l'exécution de tâches de plus en plus complexes, d'où la nécessité d'avoir un bagage de connaissances, d'informations et d'outils dont le travailleur peut disposer en tout temps. En termes comparatifs, les informaticiens classiferaient ces connaissances en mémoire morte et en mémoire vive. La première représenterait la quantité d'informations stockées en mémoire à long terme que nos programmes d'études appellent contenus ou notions. La mémoire vive serait plutôt reliée aux capacités des individus de travailler et de jongler en même temps avec un nombre plus restreint de problématiques à gérer.

Dans la taxonomie de Discas, la maîtrise des contenus comprend trois éléments structurants : la connaissance de l'information, la connaissance de concepts généraux et spécifiques. Ces éléments réfèrent aux habiletés de constater, d'identifier et de décrire les contenus informatifs transmis. Ce qui nous intéresse, c'est de savoir comment les étudiants en « Pâtes et papiers » captent et retiennent l'information qu'ils reçoivent, comment ils l'emmagasinent pour une réutilisation ultérieure et comment ils réagissent devant des informations manquantes.

5.1.1 L'acquisition des connaissances

Les cognitivistes qualifient ces connaissances de « *déclaratives* », mais la pédagogie actuelle s'y réfère tout simplement comme à des connaissances. Tous les

programmes d'études ont pour mission de montrer, transmettre ou faire acquérir aux étudiants de nouveaux savoirs. Certains individus sont dotés d'une mémoire phénoménale qui gobe et enregistre une quantité impressionnante d'informations dont ils peuvent faire usage à volonté. D'autres, par contre, doivent développer des stratégies parallèles pour y avoir accès. Tel un puissant ordinateur, le cerveau traite et emmagasine les messages qu'il reçoit au fur et à mesure des apprentissages. Pour faciliter la rétention, le stockage et la réutilisation de ces informations, les individus ont recours à toutes sortes d'astuces : concentration, moyens mnémotechniques, association de mots, écriture, mise en situation, etc. *« Pour m'en souvenir, je n'ai pas vraiment de trucs. Quand c'est compliqué, je prends des notes, ça c'est sûr. »* Et encore : *« J'ai toujours tout écrit. J'ai une bonne mémoire mais peut-être que j'en oublierais plus. Quand on écoute attentivement, concentrée, je pense que ça entre aussi. »*

5.1.1.1 La rétention par constat

Le domaine des pâtes et papiers est vaste et diversifié. Ceux et celles qui choisissent ce métier y découvrent un réseau organisé et complexe dont les ramifications sont présentes dans toutes les sphères de l'activité humaine. Les étudiants prennent conscience de cet état de fait dès les premières heures de leur formation. À leur arrivée, ils savent peu de choses des papetières sauf une perception basée sur des informations diverses et parfois incomplètes qui circulent en dehors des murs de l'entreprise. D'entrée de jeu, ils reconnaissent l'existence et les composantes de l'entreprise papetière à partir des informations qu'on leur transmet. D'autres, avant eux, ont créé et développé les usines de pâtes et papiers. La réalité d'aujourd'hui est donc le résultat de plus d'un siècle d'expériences au Canada et ailleurs dans le monde. Les papetières ont passablement évolué depuis leur début et leur fonctionnement actuel est très différent de celui du siècle dernier, notamment par les effets de la mondialisation, les nouveaux procédés de

transformation et la mécanisation avancée. Les étudiants acquiescent sans conteste à ce contenu informatif et à l'interprétation proposée des faits.

5.1.1.2 Les sources d'information privilégiées

Les étudiants semblent très polyvalents dans leur quête d'information. Pour concrétiser leurs apprentissages, ils utilisent une grande variété de ressources suivant la nature de leurs besoins, les disponibilités ou les affinités qu'ils ont développées durant leur formation théorique et pratique : *« T'as des choix, soit regarder dans des livres. Si tu ne trouves pas là, tu peux aller demander à tes collègues. Si tu travailles dans l'usine, tu peux demander aux personnes qui ont plus d'expérience que toi ou en classe tu peux toujours t'entraider entre collègues. S'échanger de l'information, je trouve que ça marche assez bien. »* Ils ont aussi fréquemment recours aux ressources plus traditionnelles comme les références bibliographiques et les dictionnaires, en passant par les outils plus modernes comme les logiciels informatiques et le réseau Internet. Par contre, comme l'usage du cyberspace n'est pas généralisé, certains préfèrent encore contourner ce problème en utilisant des outils plus conventionnels : *« J'ai un peu plus de misère sur Internet, mais je vais demander à quelqu'un d'autre ou je vais aller voir dans les livres. Les livres, il y a de tout là-dedans. »*

5.1.1.3 La nécessité de comprendre les notions transmises

Sans l'ombre d'un doute, les étudiants retiennent mieux une expérience éducative lorsqu'elle est signifiante à leurs yeux et qu'ils peuvent en comprendre les tenants et les aboutissants. Qu'il s'agisse d'une leçon, d'une tâche à exécuter ou du fonctionnement d'un appareil, le principal : *« C'est de comprendre. Si je ne comprends pas, je ne m'en rappellerai pas. Pour mes examens cette année, au lieu d'apprendre par cœur la feuille de notes que mon professeur me donnait, j'essayais de comprendre ce que c'était, comment ça fonctionnait puis me faire une image dans ma tête. Une fois que je le comprends, je le sais que je vais toujours m'en*

rappeler. » Ici, la représentation mentale de la chose apprise s'imprime dans la mémoire de l'apprenant. Une simple évocation et le contenu réapparaît : « *Ça me revient tout seul. Quand j'en entends parler, je vais me remémorer puis je vais repenser à tout ce qui vient avec, le fonctionnement puis tout. C'est instinctif.* » Au besoin, certaines informations sont davantage retenues si elles ont été répétées et maintes fois revues. Dites autrement et présentées différemment, elles permettent aux sujets une digestion lente : « *Quand j'ai fait mon stage, il y en a un que j'ai bien aimé. Il m'a tout expliqué puis il m'a demandé de lui expliquer tout ce qu'il venait de m'expliquer. OK... Je l'ai fait. C'est de même que t'apprends.* »

5.1.1.4 Le rappel d'informations mémorisées

Selon les processus mentaux et les capacités individuelles des sujets, la mémorisation des données se fait généralement par concentration, par répétition ou par le biais d'une expérience pratique. Selon Discas, lorsqu'elle est restituée, l'information doit réapparaître telle qu'elle a été apprise. L'étudiant se souvient ou ne se souvient pas. Dans le cadre de ce travail, nous cherchons à savoir ce qui caractérise le mieux les étudiants en « Pâtes et papiers » quant à leur capacité mémorative personnelle. Quelle est leur stratégie favorite et que font-ils en cas de panne ?

Certains mentionnent avoir une très bonne mémoire. Dans un contexte général et dans une situation normale, les étudiants enregistrent plus facilement des contenus informatifs s'ils se situent dans leur domaine d'intérêt : « *Quand c'est important pour moi, je le retiens. Quand c'est moins important, je le conserve sur disquette, genre.* » Par contre, pour arriver aux mêmes résultats, d'autres ont recours à des exercices plus traditionnels de mémorisation. Apprendre des textes par cœur et les répéter à haute voix jusqu'à ce qu'ils soient retenus est l'une des méthodes utilisées. Mémoriser des numéros de téléphone fréquemment utilisés ou réciter une définition après l'avoir lue une ou deux fois sont aussi d'autres moyens pour exercer sa

mémoire : « *C'est sûr qu'il y a tout le temps des choses qui doivent être apprises par cœur comme la définition d'un mot. Quand je veux me rappeler un numéro de téléphone, j'ai juste besoin de me les répéter cinq ou six fois dans ma tête et puis je vais m'en rappeler.* »

Autant dans la vie quotidienne que dans l'exercice d'un métier, il existe une quantité impressionnante de données, de consignes ou d'informations de base qui doivent être retenues pour une récupération ultérieure. Se souvenir des priorités du lendemain, des premiers gestes à poser en cas de déversement accidentel d'un produit corrosif, retenir les formules chimiques ou des calculs mathématiques utilisés fréquemment sont autant de exemples qui interpellent régulièrement la mémoire des individus. Et Dieu sait combien ces notions sont précieuses et indispensables en milieu de travail. Elles permettent, en effet, de travailler avec plus de sécurité et de confiance; elles ont aussi une grande influence sur la productivité en entreprise. La plupart des étudiants se souviennent grâce à la formation pratique : « *C'est avec les projets que l'on faisait en classe. Les projets m'intéressaient, ça me fascinait. À chaque étape, on avait un projet. Exemple, la transformation des copeaux. Après ça, on allait faire des visites, des stages d'observation. On s'informait sur les équipements, à quoi ils servaient, ce qui dérivait de la pâte...* » Pour les visuels et les kinesthésiques, ce type d'activités est vital. Il rend concrètes les notions à apprendre et facilite la récupération mémorative à cause du lien qui relie la théorie et la pratique. Toutes ces actions requièrent une stratégie et une organisation mentale qui font appel à la mémoire.

5.1.1.5 La place de l'écriture dans la mémorisation

À bien des égards, l'écriture demeure encore la meilleure stratégie pour conserver des renseignements utiles. Elle facilite l'enregistrement dans le cerveau. Par un effort physique, celui du mouvement de la main, elle ouvre la porte à un va-et-vient et à la circulation bilatérale de l'information. « *Les choses que je dois garder en*

mémoire, je vais les écrire sur un papier à plusieurs reprises. Je suis très visuelle, donc à force de l'écrire, j'enregistre ça dans mon cerveau puis je l'utilise quand j'en ai besoin. » Les visuels ont besoin de voir, de toucher et d'écrire : *« Quand je veux retenir une information, faut que je l'écrive. Je l'écris puis ça me reste dans la tête. »* L'avantage de prendre des notes, c'est que le sujet peut s'y référer quand bon lui semble. Il peut ainsi les relire pour revoir les notions et les contextes d'apprentissage auxquels il réfère, faire des liens et garder sa mémoire active : *« À la fin de la journée ou de la semaine, je lis ça. Écrire puis après relire, c'est la meilleure façon de retenir. J'ai une bonne mémoire mais peut-être que j'en oublierais plus. »*

La concentration, l'écoute et la répétition servent aussi à confirmer la maîtrise des contenus : *« Quand on écoute attentivement, concentrée, je pense que ça entre aussi. »* Réentendre parler d'un même sujet avec des variations, des contextes ou des personnes différentes clarifie parfois le contenu et rend le sujet conscient de ses propres apprentissages : *« Oui, je connais ça de A à Z. On a parlé de ça ici depuis 4 ans. À force de répéter, c'est de même que ça rentre. »* Les étudiants en arrivent aussi à maîtriser des contenus en faisant des travaux pratiques qui sont des activités complémentaires à l'enseignement théorique (recherches personnelles, exercices en salle d'informatique ou de laboratoire) et en révisant les notes de cours de la journée : *« Premièrement, je lis beaucoup. Je révise beaucoup. Au début de l'année, à chaque soir, je lisais ce qu'on avait appris durant la journée, question de me remémorer. J'ai fait aussi beaucoup de travaux par moi-même à l'ordinateur. En le faisant et en le révisant, c'était des bons points pour s'en souvenir. »*

5.1.2 La connaissance des concepts généraux et spécifiques

La connaissance de tels concepts réfère à des notions plus abstraites que l'individu est appelé à reconnaître, à regrouper et à organiser. Selon Discas, *« Ces concepts*

constituent les grandes articulations du réel et du savoir humain.¹³ » En pâtes et papiers, l'acquisition du savoir des étudiants est largement facilitée par leur implication active au processus d'apprentissage : soit par l'observation participante en milieu de travail, par la réalisation de projets personnels ou par la qualité des relations professionnelles qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

5.1.2.1 L'apprentissage pratique

Il faut l'admettre, la mise en application des connaissances acquises en formation professionnelle est l'ultime moyen pour concrétiser les apprentissages. C'est le cas notamment des stages en entreprise qui réussissent à mettre les étudiants en mouvement, dans une perspective d'action. *« La capacité d'agir ne s'apprend que dans l'action.¹⁴ »* C'est précisément durant ces stages que les étudiants peuvent mesurer leurs compétences en mettant en pratique l'enseignement reçu : *« Le professeur nous a expliqué ça au cours de l'année. C'est sûr que ce qui m'a aidé le plus à apprendre, c'est surtout les stages. »* Participer aux tâches, visiter les installations physiques, rencontrer des ouvriers, voir le fonctionnement des équipements et le procédé de transformation permet de mieux comprendre et d'intégrer les étapes de la fabrication des pâtes et papiers. Les étudiants enregistrent ce qu'ils observent et retiennent mieux ces informations parce qu'elles sont acquises par une participation plus active. Parmi les expériences vécues, ils préfèrent, et de loin : *« une personne qui va te l'expliquer. Quand tu le vois, qu'on te l'explique en même temps que tu es aux côtés de la machine, ça rentre plus. Surtout que je suis visuel ».*

5.1.2.2 L'importance des pairs dans le processus d'apprentissage

Le travail d'équipe et les projets de recherche favorisent également les apprentissages des étudiants. Ces projets collectifs provoquent des occasions

¹³ www.discas.ca, Juin 2004

¹⁴ www.detailformation.com, Analyse des besoins de formation, page 2, juin 2003

exceptionnelles pour multiplier les échanges, confronter les idées et susciter le questionnement. Au contact de leurs pairs, les participants mesurent leurs connaissances. Devant des informations manquantes : *« La meilleure façon, c'est de me renseigner auprès des autres. C'est ça le travail d'équipe. Les autres, ça peut être les collègues de classe ou les employés de l'usine qui ont plus d'expérience que moi. »* Ce premier réflexe, celui d'utiliser ses collègues de classe ou encore un travailleur expérimenté, a été maintes fois observé durant notre parcours de recherche. En milieu de travail, les collègues qui possèdent de l'expérience sont les premiers contributeurs. Pour sauver du temps, il est souvent nécessaire de : *« Demander aux personnes qui connaissent ça. Ça va plus vite, tu n'aises pas pis ça avance l'ouvrage. »* Pourquoi ? Parce que : *« Un collègue de travail qui est habitué de travailler là va nous donner plus de trucs qu'un formateur parce qu'il est habitué de faire cet emploi-là. »* Mais si l'incertitude persiste, ils font appel à l'expertise du formateur parce que lui aussi peut répondre aux questions; c'est un spécialiste des pâtes et papiers : *« Des fois, je vais demander au professeur. Lui, c'est une bonne référence parce qu'il en sait beaucoup. »* De plus, la démarche est rassurante. *« Je vais aller voir ceux qui sont plus informés comme le professeur. Je suis sûre qu'ils ont la compétence de me répondre. »*

5.1.2.3 Le partage des connaissances et des talents

Les étudiants ne gardent pas pour eux seuls ce qu'ils apprennent, au contraire. Les recherches et les découvertes sont aussi partagées. Ils se servent de ces échanges pour progresser dans leur formation. Dans les travaux d'équipe où chacun n'est responsable que de sa quote-part, il y a redistribution automatique de l'ensemble du projet aux participants une fois celui-ci complété. Ainsi, chacun peut profiter des apprentissages des autres. C'est le partage des talents et du savoir-faire individuel : *« En classe, on travaillait en équipe. Chacun cherchait ses informations et après ça on faisait des photocopies pour tout le monde. Puis même quand c'était individuel, fallait le partager avec la classe, faire un oral en avant. »* Cette attitude d'ouverture

et de réciprocité n'est pas seulement présente dans les activités de groupe mais aussi dans les relations interpersonnelles : « *Des fois, il y a des gens qui ne savent pas telle information. Ils viennent me voir, puis des fois moi aussi je vais les voir. On se partage des informations, on se protège l'un l'autre et le travail se fait plus vite.* » En signe de camaraderie, leurs échanges sont parfois musclés comme en fait foi ce commentaire : « *S'il y a un petit questionnement, on va s'obstiner un peu puis on va aller voir le professeur pour savoir qui a raison. Un petit peu de challenge, c'est le fun.* » Sur le plan personnel, ce mode de fonctionnement apporte aussi beaucoup de satisfaction. Il permet aux individus de reconnaître et d'apprécier le talent des autres et à ceux-là de développer leur altruisme : « *Si quelqu'un me demande une question, il me fait plaisir d'y répondre. On s'entraide dans les difficultés. Je ne suis pas du tout mal à l'aise d'aider les autres.* » De telles circonstances favorisent également l'expression et l'utilisation de compétences individuelles : « *Il y en a qui sont bons en informatique, ils vont nous aider. Moi, j'ai une bonne mémoire sur les procédés techniques. Bien des gens viennent me voir, ils me posent des questions. En mathématiques, on a eu beaucoup de difficultés en classe. Moi j'étais assez bon, j'aidais beaucoup les collègues autour de moi.* » Ces marques de solidarité se poursuivent même en dehors des heures de classe : « *Ça arrive souvent qu'on parle de ça. Le soir, ils viennent prendre leur bière chez moi puis on en parle.* »

5.1.2.4 La place accordée à l'observation

Si la maîtrise du contenu est largement fondée sur la mémoire, celle-ci s'appuie sur l'observation pour faciliter la saisie et l'appréhension de l'information sans traitement qualitatif. Dans la description à énoncer, l'étudiant est appelé à fournir une forme résumée de l'information stockée en différenciant l'essentiel de l'accessoire.¹⁵ Cette forme de discrimination fait référence à ses capacités de se rappeler des composantes, des traits distinctifs et des éléments essentiels du phénomène observé

¹⁵ www.discas.ca, Juin 2004

et elle est évaluée en fonction de la justesse et de la pertinence des éléments fournis. Par exemple, les étudiants en « Pâtes et papiers » peuvent-ils décrire de façon appropriée les étapes de la transformation du bois en pâte et en divers produits de consommation ? À la question posée sur la connaissance qu'ils ont de cette transformation, ils fournissent une réponse non équivoque qui part de la coupe des arbres en forêt jusqu'à la livraison des produits finis aux clients. Le commentaire suivant résume bien l'essentiel des réponses obtenues : *« Premièrement, le bois est sélectionné en forêt. Ensuite, il est envoyé à une usine pour être transformé en copeaux et expédiés à l'usine de pâtes et papiers si elle ne fait pas les copeaux elle-même. De là, ils sont acheminés aux lessiveurs, transformés en pâte et la pâte est envoyée dans des réservoirs de stockage. Elle est blanchie et ensuite amenée sur les machines à papier. De là, la feuille est formée, embobinée, étiquetée puis envoyée à l'entrepôt, ensuite au client. »* Règle générale, les étudiants décrivent ce processus de la même manière, à quelques variantes près. Certains rajoutent même des informations sur la sélection de la matière première en forêt, sur les procédés du blanchiment ou du lavage de la pâte, sur les différentes sortes de pâte et même sur la nature et la variété des produits dérivés vendus sur le marché. Ce qu'ils en savent aujourd'hui et ce qu'ils ont retenu de l'enseignement provient des apprentissages théoriques, certes, mais surtout de ce qu'ils ont observé lors de l'entraînement pratique et du vécu expérientiel.

Sans l'ombre d'un doute, les activités pratiques viennent renforcer les apprentissages des étudiants. Que celles-ci soient de l'observation en milieu de travail, des visites industrielles, des travaux de recherche ou des projets de classe, elles sont souvent mentionnées comme ayant été fondamentales pour comprendre et s'approprier la matière enseignée : *« Oui. On l'écrit, on le cherche. On le fait nous-mêmes. On s'en souvient mieux. »* D'avoir à faire de tels projets, ça aide à mieux apprendre la matière, à la retenir davantage : *« On l'a vu dans tous les sens. Le professeur nous l'a expliquée. On a visité quasiment tous les moulins proches en pâtes et papiers. On est allé dans l'usine. On l'a fait étape par étape. On l'a vu*

dans les livres. On a fait des projets. À la longue, ça rentre puis ça reste. » Lorsque les étudiants parlent de leur expérience personnelle, ils font souvent référence à ce qu'ils ont vu, touché et observé. Et les visites industrielles, autant que les stages leur ont donné, plus d'une fois, l'occasion de parfaire leur formation : *« Si je le vois encore dans ma tête, c'est à cause des visites. C'est comme si j'étais à l'usine. »*

5.1.2.5 La transposition des savoirs

Il y a également une autre activité qui facilite la maîtrise des contenus. Ce sont les nombreux projets qui consistaient à dessiner, par ordinateur, les différentes composantes d'une machine ou d'une série d'équipements nécessaires au procédé industriel. Une fois le projet terminé, les étudiants devaient présenter à leurs collègues le résultat final de leurs travaux et en expliquer le fonctionnement dans ses moindres détails. *« En ce moment quand je te parle, je vois tous les dessins que j'ai faits. Je les ai faits tellement en détails que ce sont ces choses-là qui m'aident. Moi, je trouve que je l'ai appris de même. J'ai une mémoire visuelle. En te le disant, je vois mon plan au complet. »* Le dessin et l'écriture sont exutoires à l'apprentissage. Ils demandent un effort de concentration, d'analyse et de questionnement au terme duquel les notions informatives sont absorbées et intégrées. Une simple évocation, même indirecte, suffit pour réactiver l'information déjà mémorisée.

Que faut-il retenir de la maîtrise des contenus, de l'appropriation et de la rétention du savoir ? D'abord, que les connaissances se développent ou s'acquièrent selon un axe pluridimensionnel, c'est-à-dire par un enseignement théorique traditionnel, bien sûr, mais surtout par la participation active des étudiants aux diverses stratégies d'enseignement développées par les formateurs. Les étudiants sont des êtres sociaux dont les apprentissages résultent souvent de leurs interactions avec les autres, rejoignant ainsi la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky. Ils

apprennent en s'investissant dans les activités éducatives, par leur propre expérience mais aussi grâce à celle des autres, par l'observation et la mise en pratique. Leur capacité mémorative est également tributaire de l'utilisation de l'écriture et du dessin qui en imprègne le contenu au cerveau. Le rappel de ces contenus s'effectue souvent par association : une conversation ou des lectures sur le domaine d'études, des visites industrielles ou toute autre situation relative à la formation en « Pâtes et papiers » suffit pour ramener en mémoire les notions apprises. Une évocation où se mêlent parfois le contexte d'apprentissage et la nature des liens sociaux qui ont prévalu durant la formation académique. Comme le dit si bien Yanick Villedieu : « *La mémoire travaille en logique floue, fait des synthèses ou des généralisations, marche à coups d'associations, bricole l'odeur du thé et la saveur des madeleines qu'on y trempe, garde ici l'air et les paroles des chansons, ou le bleu des ciels d'Italie, ou des bribes du premier roman qui nous a ému.* »¹⁶

¹⁶ Villedieu Yanick, *Mystérieuse mémoire*, l'Actualité, 1^{er} mai 2004, Vol. 29, No. 7, page 30

5.2 La maîtrise des procédures

La formation en pâtes et papiers vise à développer des compétences dans le domaine de la transformation du bois en pâtes et en produits de consommation courante. Cette compétence relève du savoir-faire et elle est directement associée à la capacité des individus d'exécuter leurs tâches suivant une procédure clairement établie. Elle est de l'ordre de l'application. Discas la définit comme une « *habileté à utiliser des procédures ou des techniques en respectant des règles précises pour aboutir à un résultat attendu.* »¹⁷ Ce résultat laisse souvent peu de place à la créativité. C'est une habileté technique dont le résultat est prévisible et qui vise une performance uniforme. L'individu apprend la procédure et les standards d'exécution de manière à atteindre le résultat avec le plus d'efficacité et d'efficience possible. La maîtrise de cette compétence est évaluée par rapport à la qualité d'exécution, la précision, le respect des normes, la vitesse et la performance. Tout écart avec le résultat attendu est sujet à un questionnement : relève-t-il de la procédure comme telle, de la manœuvre d'exécution ou de l'opérateur lui-même ?

Les préalables à l'exercice du métier d'ouvrier papetier consistent à connaître les opérations et les séquences d'opération de même que les standards d'exécution et, idéalement, une automatisation des procédures opérationnelles. Une fois embauchés, les travailleurs peuvent être affectés à n'importe quel département de la papetière pour exécuter des tâches très variées. Ils ont donc besoin d'avoir une vision globale de l'entreprise et de son cycle de production. Ils doivent aussi connaître les étapes de fabrication de la pâte, l'équipement et les différents produits liés au procédé de fabrication. Comme les grandes papetières sont érigées en système, leurs départements sont interdépendants les uns des autres. Le respect des standards et des normes d'exécution a un impact majeur sur la qualité du produit final. Les travailleurs ont donc, individuellement et collectivement, un rôle capital à jouer et c'est cette compétence, axée sur le savoir-faire, que nous voulons

¹⁷ www.discas.ca, Juin 2004

étudier dans le présent chapitre. La maîtrise des procédures mesure les habiletés pratiques basées sur les aspects cognitifs et psychomoteurs des individus. L'étudiant est-il en mesure de maîtriser les connaissances procédurales reliées à sa tâche ? Peut-il l'accomplir en fonction des paramètres exigés tels que la vitesse, la précision et la régularité ? Et comment réagit-il lorsqu'il est confronté à une situation nouvelle ou devant l'exécution de tâches routinières qui pourraient être automatisées ?

Pour développer son savoir-faire, le travailleur aura recours à plusieurs moyens et stratégies personnelles. Une fois l'opération connue et les séquences d'opération intégrées, la manœuvre devient une seconde nature, un geste qui se raffine par la pratique et qui donne de l'assurance avec le temps. C'est ce qu'apporte le fruit de l'expérience. Malheureusement, notre recherche ne nous permet pas de mesurer cette expérience sur le terrain. Nous avons donc choisi de relever les opinions des étudiants par le biais de situations réelles, basées sur des expériences pratiques, auxquelles ils ont tous été confrontés antérieurement. La question portait essentiellement sur l'usage et l'opération d'un appareil, d'un équipement ou d'un outil relié à leur domaine d'études.

5.2.1 La connaissance des opérations et des séquences d'opération

Cette connaissance pratique du travail et de son mode opératoire est la première étape à franchir pour les futurs ouvriers papetiers. Le précédent chapitre nous a révélé que l'appropriation et l'intégration d'un contenu informatif était un élément incontournable dans l'exercice de toute profession. Connaître son métier ne relève donc pas uniquement de la théorie, mais de la transposition de cette théorie dans la pratique. Les ouvriers papetiers sont des opérateurs d'équipements ou de procédés qui requièrent une habileté fonctionnelle et pragmatique. La séquence d'opérations étant cette partie du travail qui consiste à exécuter dans un ordre précis toutes les

étapes de la tâche, le travailleur est appelé à activer sa mémoire, ses connaissances cognitives et ses habiletés psychomotrices pour agir avec compétence.

5.2.1.1 La recherche du mode d'emploi

Chaque pièce d'équipement, chaque machine (électrique ou mécanique) a ses exigences et ses particularités. Le rôle qu'on leur attribue ressemble à celui des humains. À l'usage, l'opérateur finit par connaître la personnalité de son outil de travail. Il connaît ses forces, ses faiblesses et ses limites. Pour en tirer le meilleur rendement possible, il a appris avec le temps qu'il fallait éviter les surchauffes, donner des temps d'arrêts pour faire une vérification mécanique et un entretien préventif. Ces menus détails, il les connaît par expérience. Mais comment s'approprier toute cette connaissance lorsqu'on est un néophyte inexpérimenté ?

Notre recherche nous apprend que les livres d'instructions et les fiches techniques sont toujours très prisés par les futurs ouvriers papetiers et que la combinaison de cette mesure avec une personne ressource compétente assure le transfert des connaissances requises : *« Moi, j'ai l'habitude, même à la maison, que ce soit un malaxeur ou n'importe quoi, de lire les instructions pour mieux comprendre comment ça fonctionne, qu'est-ce qu'elle fait cette machine-là. »* Les visuels et les kinesthésiques ajoutent à cette démarche une observation détaillée de l'équipement en question : *« Si c'est un instrument que je ne comprends pas, je vais commencer par lire ça. Après ça, je vais l'examiner en détails. Je suis très visuel. Je vais tout regarder. S'il y a des pitons que je ne connais pas puis que c'est pas indiqué, là je vais aller m'informer à quelqu'un. »* Par contre, d'autres apparaissent plus audacieux ou empreints de témérité : *« Je jouerais avec puis je l'essaierais. »* Les étudiants connaissent les risques associés à l'utilisation maladroite d'une machine mais, en même temps, ils savent que celle-ci a été conçue pour exécuter des manœuvres contrôlées par des humains. Dès que le mode d'emploi et les

instructions d'usage seront compris, l'hésitation apparente fera place à une plus grande assurance lors de l'utilisation pratique et répétée.

5.2.1.2 La sécurité d'abord

La sécurité en entreprise préoccupe toutes les catégories de travailleurs. Bien faire son travail requiert des habiletés pratiques mais aussi une conscience des risques qui planent constamment autour de ceux et celles qui opèrent des équipements, qui manipulent des produits chimiques ou qui circulent dans un environnement dont le bruit, la poussière ou le manque d'éclairage sont omniprésents. L'individu est soumis à un stress additionnel. Avant de poser un geste, celui-ci doit penser à sa propre sécurité et à celle des autres. C'est le concept de base dans l'industrie. Aussi, ne sommes-nous pas surpris d'entendre les propos parfois hésitants des étudiants devant l'usage d'équipements dont ils connaissent peu ou pas du tout le mode d'emploi : *« Tu n'es pas supposée toucher aucun équipement sans avoir été entraînée à l'utiliser. S'il y a un doute dans ta tête, t'es aussi bien de ne pas le faire. S'il arrivait un accident... »* Savoir opérer techniquement une machine est une chose, mais le faire en respectant les normes de sécurité en est une autre. La tâche exige en effet une connaissance éclairée du fonctionnement de l'équipement, de son rôle, de ses capacités (vitesse, rendement, performance) et de ses limites. Ne pas respecter ces caractéristiques, c'est ouvrir la porte à des risques potentiels et inutiles, soit en bris d'équipements ou en blessures corporelles. Les étudiants sont-ils prêts à prendre de tels risques ? *« Pas dans des affaires de même, qui peuvent être dangereuses. Si ce sont des outils électriques, une pompe qui peut avoir des produits chimiques dedans, il ne faut pas toucher à ça. Si je vois qu'il y a des risques potentiels, j'irais me référer à une autre personne. »* Par contre, il y a des situations qui portent moins à conséquence que d'autres et qui laissent plus de place à l'initiative : *« Ça dépendrait de l'importance de la machinerie. Si ça me semble simple, exemple s'il n'y a qu'un bouton, peut-être que je serais porté à l'essayer. Au pire, ça va être une petite erreur qui se répare facilement. »*

5.2.1.3 La confiance en ses propres compétences

Dans une situation idéale où les personnes-ressources ne manquent pas, l'apprentissage des opérations à effectuer ne pose pas de problèmes particuliers. En effet, le travailleur est rarement seul dans un département. Il est presque toujours entouré d'un ou de plusieurs collègues sur lesquels il peut compter pour une assistance immédiate en cas de besoin. Mais pour des raisons diverses, il peut arriver qu'un individu soit confronté à un heureux dilemme, c'est-à-dire qu'il ne doit compter que sur lui-même pour régler une situation problématique. Plusieurs adorent de tels scénarios puisque c'est souvent une occasion inespérée pour mettre en valeur leurs capacités. Ils cherchent ainsi à se débrouiller, à analyser la situation et à trouver par eux-mêmes des réponses à leurs questions plutôt que de s'en remettre automatiquement à quelqu'un de leur entourage. Ces individus misent sur leurs propres talents et ils aspirent à une plus grande autonomie. Réussir à faire leur travail ou à régler des difficultés professionnelles est source de grande fierté et augmente la confiance en soi : *« Pour commencer, j'essaie toujours de regarder ça par moi-même. Je suis assez débrouillarde que je prendrais les moyens pour figurer comment ça fonctionne. »* Ou encore : *« Si je réussis à le trouver, ce serait un plus pour moi, parce que je l'aurais trouvé moi-même, je serais content. »* Cette attitude requiert une grande détermination et elle pousse les individus à développer l'esprit d'initiative et la persévérance à l'effort : *« J'étudierais l'appareil lui-même pour voir si je peux l'opérer. Je suis pas mal bon avec ça. »*

5.2.1.4 Le recours aux personnes-ressources

Si l'individu estime ne pas posséder les connaissances suffisantes à l'application de la démarche procédurale, il n'hésite pas à demander de l'aide à un collègue ou à un superviseur. C'est ce qui ressort le plus souvent des entrevues : *« J'irais chercher quelqu'un qui le connaît et je lui dirais de me le montrer. J'aime ça que quelqu'un me montre les étapes à suivre pour le faire. Ce serait le plus rapide vraiment. »* Là encore, l'environnement humain est davantage sollicité. L'expérience d'un travailleur

ne s'achète pas mais il est possible de la faire rayonner. Même après leur embauche, les étudiants admettent que leur rôle d'apprenant n'est pas terminé : « *Quand on commence à travailler, le monde le sait qu'on n'est pas habitué. Ils sont ouverts à répondre à nos questions et à nous aider.* » Les erreurs sont aussi plus facilement pardonnées lorsqu'elles sont commises à l'intérieur de la période d'apprentissage. Le recours à ces personnes-ressources rassure les jeunes travailleurs et favorise leur intégration professionnelle. Ils sentent qu'ils sont pris en charge et que le développement de leur savoir-faire fait l'objet d'une réelle préoccupation dans leur entourage. Cette attitude ou cette propension à solliciter l'aide de collègues de travail est intéressante pour plusieurs raisons. En plus d'apprendre « *in situ* » les exigences réelles de la tâche, ils en connaissent la portée, les limites, de même que les éléments de sécurité qui l'accompagnent.

5.2.1.5 L'approche pluridimensionnelle

Pour arriver à connaître et à maîtriser la démarche procédurale, certains étudiants font montre de beaucoup de souplesse et d'ouverture d'esprit dans le choix des moyens et des stratégies employés. Ils sont ouverts à l'utilisation de plusieurs approches en autant que la méthode retenue donne les résultats escomptés. Il peut s'agir d'une combinaison entre la fiche technique, la personne-ressource ou les compétences personnelles de l'individu, selon les circonstances : « *Premièrement, je vais étudier pour voir si je suis vraiment capable de le faire, (1) si je sais comment ça marche. Je vais regarder s'il y a une fiche (2) ou encore, je vais demander de l'information. (3) Celui qui va me donner ça, je vais lui demander ce que j'ai à faire, qu'il me l'explique. Après ça, je vais le faire. (4)* »

5.2.2 La connaissance des standards d'exécution

Ces standards correspondent aux exigences, aux normes et aux seuils d'exécution que doivent connaître les travailleurs. La connaissance des opérations et des séquences d'opération ne sont pas une garantie absolue du résultat. Encore faut-il

que les individus soient en mesure d'appliquer « *certaines critères relatifs aux paramètres d'exécution : précision, vitesse, régularité, force* ». ¹⁸ C'est d'ailleurs à partir de ces éléments que portera l'évaluation des performances et de la qualité du travail des ouvriers papetiers. Conséquemment, la connaissance de ces paramètres est de rigueur.

5.2.2.1 La visualisation de la tâche

Afin d'assurer un résultat optimal à la tâche, celle-ci est accompagnée d'un mode opératoire précis et d'un ordre d'exécution. Pour respecter les normes et les paramètres établis, le travailleur doit préparer son contexte de travail, c'est-à-dire créer les conditions lui permettant d'atteindre l'objectif visé en termes de productivité. Il s'agit dans les faits de vérifier l'état des équipements, de s'assurer qu'il dispose des outils, des fournitures et du temps nécessaire à la réalisation de son travail : « *Je vais préparer les choses dont j'ai besoin, s'il faut des moyens de protection, je vais tout préparer ça. Une fois que je vais savoir comment la faire de A à Z, je vais commencer à travailler.* » Cette planification est indispensable à la bonne marche des opérations. Toute mauvaise préparation ou distraction nuirait à la cadence et affecterait les standards de qualité. Une fois son action entreprise, l'ouvrier papetier doit se concentrer entièrement à sa tâche; les gestes sont calibrés et les mouvements sont précis. Toute fausse manœuvre serait sujette à affecter l'exécution de la tâche dans les délais prescrits et suivant les paramètres établis.

5.2.2.2 Les outils facilitants

Avant de procéder à la phase exécutoire comme telle, certains auront pris soin de noter rigoureusement tous les éléments de la tâche afin de n'oublier aucun détail important et de produire un travail de meilleure qualité : « *Je vais l'écrire et prendre tout ce que j'ai besoin pour la faire. Une fois la tâche faite, je vais la rayer sur ma feuille et passer à la suivante. Si je ne l'écris pas, on dirait que je vais être portée à*

¹⁸ www.discas.ca, Juin 2004

tout faire en même temps puis au bout de la ligne, j'aurai rien fait. J'aime mieux faire une chose à la fois. » Ce commentaire révèle l'importance accordée aux points de repère, ce qui dénote une préoccupation pour le suivi d'une séquence opérationnelle. Il fait aussi ressortir un besoin d'organisation, signe de rigueur dans la planification et l'exécution d'une tâche. Cette méthode s'avère être une excellente pratique pour l'application de normes et de standards exigés par les entreprises. De plus, ces éléments facilitent le suivi et l'évaluation de la tâche et offrent en même temps une meilleure garantie sur la qualité du travail.

5.2.2.3 Le fractionnement de la tâche

Certains étudiants vont morceler leur tâche en ses parties constituantes, de manière à faciliter son accomplissement : « *Tu vois tout le temps global avant et après ça, tu le remets en séquences. Faut que tu voies comme le produit fini et après ça, tu vas jouer avec.* » Cette expression « *aller jouer avec* » signifie démembrer la tâche et la réaliser plus facilement en pièces détachées : « *À mesure que tu élimines un sous-problème, ton problème devient moins gros.* » Cette façon de faire définit et suit une séquence précise d'opérations. « *C'est comme faire un projet. Je décide de faire la tâche en étapes en faisant le plus facile pour faciliter le travail.* » Ceux et celles qui optent pour cette approche se sentent plus confortables à faire une chose à la fois suivant une logique séquentielle et surtout à bien la faire.

5.2.3 L'exécution des procédures

À ce stade-ci, l'exécution d'une procédure signifie la capacité réelle et effective de passer aux actes avec une connaissance des gestes à poser et une manière de faire. « *C'est aussi le pouvoir de faire et de répéter à volonté ces mêmes gestes, chaque fois que requis* ». ¹⁹ La phase opérationnelle devient alors synonyme d'efficacité.

5.2.3.1 Le passage à l'acte

¹⁹ www.discas.ca, Juin 2004

L'exécution d'une tâche commande de la rigueur puisqu'elle est évaluée en fonction de paramètres de précision, de vitesse et de performance. Or, pour maîtriser des procédures, il faut que le sujet ne se lasse pas de parfaire le geste avec le plus d'exactitude et le plus d'efficacité possible. Il s'agit, en fait, d'exécuter la tâche en respectant les normes et les standards établis par l'entreprise. Pour le futur ouvrier papetier, cet exercice est d'une importance capitale. Un manque d'attention de sa part lors d'une inspection de routine, un test de laboratoire fait à la hâte ou un mauvais calcul dans le mélange de produits chimiques peut avoir des répercussions considérables sur la qualité du produit final, sans compter des pertes énormes pour la compagnie. Le travailleur est astreint à refaire les mêmes gestes routiniers des centaines de fois avec la même minutie et le même souci de performance. En d'autres termes, il est condamné à l'excellence sans quoi, les départements situés en amont et en aval de son secteur d'activités en souffriront inévitablement.

5.2.3.2 L'exécution, une responsabilité partagée

La qualité de la pâte transformée n'émane pas seulement de l'équipe qui emballe le produit fini à la sortie de l'usine, mais de toutes les équipes qui l'ont préparée, depuis l'arrivée des copeaux jusqu'à la fabrication de la feuille. L'exécution des procédures, si différentes puissent-elles être d'un département à l'autre, rejoint et implique tout le monde dans l'entreprise. Ainsi, le responsable de la réception de la matière première doit s'assurer de n'accepter que les copeaux qui répondent aux critères de sélection de la papetière (qualité et taille, absence d'écorce, de nœuds ou d'impuretés). Quant au cuiseur, il reçoit les copeaux sélectionnés par son collègue de l'étape antérieure et les cuit selon les instructions demandées. Une fois cette opération complétée, la pâte est nettoyée, tamisée, blanchie et liquéfiée pour être ensuite dirigée aux machines à papier. De là, les dernières opérations consistent à fabriquer la feuille, la sécher et la préparer pour la finition et l'emballage. À chacune de ces étapes, les employés exécutent leurs tâches en fonction des standards établis, des objectifs à atteindre et des mesures de sécurité en vigueur. Un manque

de rigueur à l'une ou l'autre de ces étapes peut provoquer des bris d'équipements, des pertes de production et des clients insatisfaits.

5.2.3.3 La pratique de la minutie et de la précision

La précision, le souci du détail et la minutie sont des exigences fondamentales dans la maîtrise des procédures. Certains individus semblent posséder plus de prédispositions que d'autres pour exécuter des tâches avec habileté et précision. Mais est-ce toujours une question de dextérité manuelle ou plutôt d'attitudes ? Un travailleur qui aime son métier a tendance à persévérer et à mettre le temps nécessaire pour réussir. Il ne se sent pas mal à l'aise de devoir respecter de telles exigences ou de retravailler son projet : *« Non, au contraire. Ça me stimule. »* Si nécessaire, il va multiplier les efforts pour y arriver : *« Je vais donner mon maximum pour que ce soit le plus précis, tel que demandé. »* Cette gratification est valorisante et source de grande fierté. En effet, la capacité de faire sa tâche et de répondre aux exigences demandées renvoie un message positif sur les compétences d'un individu et le pousse à reproduire le geste qui procure une telle satisfaction : *« Je suis rendue que j'aime ça. Avant, j'étais une personne qui faisait vite, très vite. Maintenant, je ne sais pas, j'ai appris. Il faut que tout soit parfait. Quelque chose a changé. »* Dans ce cas-ci, il y a eu modification de comportement. La personne a acquis, par la pratique, une nouvelle façon de faire. Elle a développé le goût de l'excellence et elle en est fière. Ce changement est perceptible, reconnu et valorisé. D'autres étudiants se souviennent, par contre, avoir toujours eu ce souci du détail et de la précision : *« J'ai toujours été comme ça, ça ne pose pas vraiment un problème. Je suis minutieux, un gars de détails, quitte à recommencer même pour quelque chose de banal. »* Par contre, l'individu doit se sentir confortable avec cette notion. Il a besoin d'être alimenté et soutenu par une valeur qui lui est propre, celle de la qualité du travail professionnel : *« J'aime ça, j'adore ça même. S'il faut que ça soit exactement là, tu vas rester une heure pour faire la même chose puis à la fin tu vas être sûre que c'est correct, parfait. T'as l'impression que tu fais bien le travail. »*

Certains se décrivent comme des perfectionnistes attirés par la précision et le souci du détail. Ils n'ont pas de difficultés avec cette notion et ils ne se lassent pas de polir le geste. Ils réalisent qu'ils sont capables, avec le temps, d'améliorer leurs performances : *« J'adore ça. C'est long au début par exemple. Je suis un peu trop perfectionniste, ça va me prendre beaucoup de temps à le faire la première fois. Après ça, ça va aller toujours mieux, plus vite et mieux fait en plus. »* Cette prise de conscience est très importante. Elle confirme les capacités réelles de l'individu d'exceller dans l'exécution de manœuvres spécifiques, elle lui permet de reconnaître ces mêmes capacités et ouvre la voie, en quelque sorte, à la transférabilité de ces habiletés. Les apprentissages autant que les stratégies d'apprentissage sont transférables. Il importe donc d'en prendre conscience : *« J'ai appris à être minutieux. J'ai fait tout le body de mon char, j'ai tout refait. J'aime ça. »* Les étudiants d'expérience ne le savent d'ailleurs que trop bien. Il y a des domaines où l'exactitude ne peut se permettre aucune imprécision, si minime soit-elle : *« Moi je travaillais dans un milieu forestier, avec des bases de données de satellites. S'ils me disent sur la carte que je dois passer exactement là, je dois passer là en forêt. Donc c'est vraiment de précision. Cinq centimètres sur une carte, c'est une grosse distance en forêt. »* Les chefs d'entreprises recherchent d'ailleurs ces qualités chez les travailleurs : *« Les employeurs cherchent du monde compétent et fiable qui peuvent dire ça, ce que j'ai fait, c'est bon, compte sur moi. »*

Dans les réponses obtenues, nous sentons que le souci du détail et de la minutie n'est pas automatique pour tous et que, parfois même, cette notion est source de négligence dans son application : *« Je trouve ça un peu compliqué mais ça dépend de la tâche. Il y en a pour lesquelles ça ne me dérangera pas. D'autres fois, je vais trouver ça dur. »* C'est dans la pratique que les individus découvrent leurs vraies valeurs et leur façon de faire. C'est aussi à ce moment qu'ils sont confrontés aux exigences des autres et qu'ils doivent s'y adapter en puisant dans leurs ressources personnelles. Les constatations suivantes sont éloquentes : *« Je ne suis pas trop*

pire. Je suis une personne qui peut être minutieuse mais pas parfaite. Je vais m'assurer que la tâche est bien faite. Je la fais rapidement; j'aime travailler vite. Je vais repasser par-dessus des fois s'il faut. » Bien que la démarche procédurale crée des difficultés d'application pour les uns, tous les individus rencontrés se considèrent flexibles et disposés à faire leur travail suivant les consignes demandées. Ils sont prêts à apprendre. L'expression « *Ça ne me dérangera pas* » reflète d'ailleurs leur état d'esprit devant les exigences pratiques de leur nouveau métier.

5.2.3.4 Le désintéressement ou l'insouciance ?

Si le goût de la précision et de la qualité du travail rejoint bon nombre de travailleurs, cette même notion apparaît bien secondaire pour d'autres. En effet, le concept du mot « *détail* » n'est pas le même pour tous. Il faut juger les situations à la pièce : « *Des fois, je fais les coins ronds quand ça ne dérange pas le travail.* » Ces individus affirment qu'être minutieux, « *C'est de faire un travail de qualité.* » Mais paradoxalement, ils ne se sentent pas affectés du non-respect des consignes reçues, surtout si leur geste semble sans conséquence apparente : « *Il faudrait que j'en fasse un peu plus, mais ça ne me dérange pas de tourner les coins ronds.* » Dans la maîtrise des procédures, l'application exige le respect des normes et des standards d'exécution. Y aurait-il des zones où ces mêmes standards pourraient être contournés par des travailleurs peu scrupuleux lorsque ceux-ci jugent que leurs initiatives n'entraînent pas de catastrophes majeures ? Faudrait-il voir, dans ces formes d'insouciance, l'ouverture à des manœuvres douteuses qui pourraient donner lieu à des problèmes de qualité de la production ? Que faire avec les travailleurs indolents ? Le problème que nous soulevons ici en est un d'éthique professionnelle. Rien n'indique qu'il y a incapacité physique ou psychologique d'effectuer correctement la tâche demandée. Là où le bât blesse, c'est au niveau de l'attitude manifestement désintéressée et insouciant d'un individu à faire une tâche qui demande un minimum de qualité et d'engagement.

5.2.3.5 La vérification finale de son travail

Avant de considérer leur tâche comme étant terminée, les étudiants font-ils une quelconque évaluation de la qualité de leur travail ? « *Quand on applique une procédure, il y a nécessairement un point de départ, un point d'arrivée différent du point de départ et un corridor étroit d'opérations et de manipulations entre les deux points.*²⁰ » Comment savoir s'il y a eu respect des normes et des standards d'exécution ou si toutes les tâches ont été faites tel que requis ? Pour vérifier cette autre étape de la maîtrise des procédures, nous avons cherché à savoir comment les étudiants réagissent et s'organisent à la fin du processus d'exécution et quelle est leur perception d'une tâche complétée.

Comme mesure de vérification, la liste des opérations et la séquence opérationnelle est nécessaire. Il suffit ensuite de voir si rien n'a été oublié et si les règles d'exécution ont été respectées suivant les normes et les standards préétablis. Le travail n'est véritablement terminé que lorsque l'objectif est atteint. « *Je vais vérifier les points que j'avais à sortir sur un projet. Je vais ensuite vérifier si j'ai tous ces points, je vais lire tout mon projet, étape par étape, pour voir si ça cadre bien avec ce que je devais écrire.* » Cette vérification étape par étape est en fait la comparaison entre l'objectif souhaité et l'objectif obtenu. S'il s'agit de tâches manuelles, « *du nettoyage ou quelque chose comme ça, tu le sais quand t'as terminé de nettoyer que c'est propre.* » Dans ce cas-ci, la différence est facilement perceptible. Dans les autres cas, le sujet fait une « *vérification complète, du début à la fin. Je le reprends de A à Z* », afin de voir si « *tout ce qui t'a été demandé de faire a été fait.* » Sur le plan pratique, certains font cette vérification au fur et à mesure de l'exécution de la tâche. Rien n'est laissé au hasard. Ainsi, les erreurs sont plus rapidement corrigées. Il arrive également qu'une aide extérieure soit mise à contribution pour garantir un travail de qualité. C'est le cas notamment des travaux d'équipe où les membres relisent les textes de leurs consoeurs et confrères

²⁰ www.discas.ca, Juin 2004

afin d'y déceler toute imperfection qui risquerait d'affaiblir la qualité du travail. Cette double vérification fait office de deuxième œil pour ceux et celles qui se préoccupent du travail bien fait.

5.2.3.6 L'évaluation des performances des autres

Une fois que les travailleurs ont appris à exécuter leurs tâches avec compétence, ils arrivent à en connaître les moindres détails. Ils savent comment s'y préparer; ils en connaissent le processus, les mouvements et l'ordre d'exécution. Ils deviennent alors une sorte de spécialistes dans leur domaine, voire des experts, capables de commenter leurs performances et celles de leurs collègues dans la même situation. Dans la pratique, il arrive que certains ouvriers papetiers accompagnent des stagiaires pour quelques jours afin de les initier à leur travail. Le simple fait d'expliquer sa tâche à une tierce personne amène à découvrir une autre dimension du métier.

Comment réagissent les étudiants devant le travail de leurs collègues, en ce qui concerne l'application des normes et des standards d'exécution ? Se croient-ils en mesure d'évaluer leurs performances ou d'apprendre de leurs erreurs ? « *Oui. Beaucoup, beaucoup.* » Ou encore : « *Ça m'arrive souvent de regarder les travaux des autres, de critiquer pas toujours en mal, mais en bien.* » Notre recherche nous apprend que de telles observations sont fréquentes et qu'elles ont un impact direct sur les apprentissages : « *Ceux qui ont fait des erreurs, c'est juste bon pour eux puis c'est bon pour nous. Tu te dis que toi aussi tu l'aurais peut-être faite cette erreur-là.* » Il arrive aussi qu'au-delà des erreurs, la qualité du travail d'un collègue soit remarquée de même que les bons coups et les façons de faire des autres : « *Pierre par exemple. Il faisait des maudits beaux travaux, très complets.* » Les étudiants sont en effet capables de voir et de saisir ces différences et même de récupérer les avantages qui en découlent : « *S'ils travaillent bien, je vais suivre leur manière.* » L'observation les amène ainsi à conclure au mérite que procure la diversité des

approches sur le plan professionnel : *« Je vois qu'il y a différentes manières d'exécuter un travail puis on arrive aux mêmes résultats à la fin. C'est ça que je trouve le fun. »*

Parmi les étudiants, il y a ceux qui emmagasinent le fruit de l'expérience des autres pour améliorer leurs propres performances et ceux qui exercent une attitude proactive en commentant leurs observations. Ces individus expriment sans contrainte des opinions sur ce qu'ils voient et entendent, et ils se sentent très à l'aise de le faire : *« Il fera ce qu'il veut avec mes commentaires. Si quelqu'un ne fait pas son travail correctement, je vais le critiquer, je vais lui dire. S'il travaille super bien, je vais lui dire aussi. »* Les commentaires ou les critiques formulées à l'égard d'une démarche procédurale n'ont pas que des conséquences négatives. Au contraire, ils aident l'individu à progresser. Ils devraient même être sollicités : *« Moi aussi je peux faire des erreurs. Mais il faut être capable de les accepter ces critiques. On n'est pas tous parfait. »* Certains travailleurs sont même devenus très habiles pour aider, suggérer ou commenter le travail de leurs collègues. Ils ont développé, avec le temps, une compétence reconnue dans un domaine et les autres n'hésitent pas à faire appel à cette habileté : *« Mais, je pense que j'ai un bon esprit critique puis on se débrouille assez bien. »*

5.2.4 L'automatisation ou l'exécution des procédures

Dans le domaine des pâtes et papiers, les emplois qui commandent des tâches routinières et répétitives sont nombreux. Selon Discas, l'enchaînement des opérations est invariable dans la démarche procédurale. Et si elles ont fait l'objet d'une procéduralisation, *« c'est qu'elles sont suffisamment fréquentes et répétitives pour faire partie d'un répertoire de gestes techniques »*.²¹ Dans bien des cas, il serait souhaitable que de telles tâches soient effectivement automatisées *« parce qu'elles garantiraient la fiabilité des opérations et libèreraient la mémoire de travail*

²¹ www.discas.ca, Juin 2004

pour des préoccupations qui requièrent plus de jugement ».²² Bien que l'on assiste aujourd'hui à une automatisation massive des postes de travail en milieu industriel, son application n'est pas présente partout. En pâtes et papiers, il y a encore de nombreux secteurs où l'intervention humaine est requise. Et c'est précisément dans ce contexte que la formation professionnelle prépare ses futurs travailleurs. Que pensent les étudiants de cette situation et comment perçoivent-ils les tâches routinières rattachées à leur futur métier ? Y voient-ils une forme d'asservissement ou au contraire une source de défis pour améliorer le rapport existant entre la technique et les tâches professionnelles ? Il n'est pas toujours évident d'automatiser certaines tâches, surtout dans un milieu déjà hautement mécanisé. Par contre, il est parfois possible de combiner des opérations, trouver des raccourcis et augmenter la vitesse d'exécution de certaines manœuvres de manière à être plus productif. Ces initiatives relèvent des individus eux-mêmes et elles méritent d'être encouragées.

5.2.4.1 L'exécution de tâches routinières

La majorité des étudiants rencontrés n'éprouvent pas de réelles difficultés à exécuter des tâches de routine : « *Moi, je n'ai pas de problème avec ça. Pendant des années, j'ai fait exactement la même chose dans une usine à la chaîne. Il faut s'y faire, t'as pas le choix.* » Dans la pratique, « *Tu fais la job, t'es engagé pour la faire, faut que tu la fasses comme du monde.* » Curieusement, il se dégage, de ces commentaires, une sorte d'acceptation des tâches routinières qui échappe à toute contestation, comme si les sujets reconnaissaient d'emblée une nécessité incontournable : « *Disons que c'est pas ce que j'aime le plus, c'est sûr, mais ça ne me dérange pas.* » Ou encore : « *J'aime ça mais je ne ferais pas la même chose toute une vie.* »

La prolifération des tâches routinières et répétitives en entreprise est encore largement répandue et elle n'épargne pas le secteur des pâtes et papiers. Les travailleurs s'y attendent et ils s'adaptent à cette réalité : « *Les tâches routinières, il y en a partout. C'est quand même pas si pire.* » Quelques-uns ne se cachent

²² www.discas.ca, Juin 2004

cependant pas pour affirmer qu'ils n'aiment carrément pas du tout le travail de routine. En plus de son caractère avilissant, monotone et ennuyeux, *« À la longue, il y a toujours le risque de faire des erreurs parce que ça devient trop routinier. »* Sans compter l'impression de stagnation professionnelle qui émane de ces tâches : *« Si tu travailles dans un endroit où c'est toujours la même chose, les compétences s'arrêtent là. Il me semble que tu n'apprends pas. Je le ferais quand même mais avec moins d'entrain et de motivation. »* La seule perspective de se retrouver dans une telle situation empêche certains individus d'en dégager les aspects positifs, ce qui risque d'affecter le rapport qui existe entre eux et leur travail : *« Pour moi, un travail routinier, ce n'est pas un domaine intéressant. Je ne développerais pas de nouvelles idées. »* Pour éviter tout enlisement, les travailleurs qui sont aux prises avec des tâches jugées avilissantes ont besoin d'agir selon des principes et des valeurs qui les transcendent, comme par exemple, le souci du travail bien fait par l'amélioration des outils de travail : *« C'est pas parce que tu fais de la routine que tu peux « butcher » ton travail parce que t'es tanné. La routine, c'est ta job, il faut que tu la fasses et bien faite. Je trouve ça important. »*

Le fait de répéter les mêmes gestes quotidiennement n'a pas que des côtés négatifs. Il peut aussi favoriser une meilleure productivité et améliorer la qualité du travail : *« J'ai peut-être la même chose à faire qu'hier mais il faut que je fasse mieux qu'hier. »* Et encore : *« Tu vas t'améliorer de plus en plus, même si c'est une routine. Tu vas connaître plus ta job. Ça va plus vite une fois que t'es habituée à le faire. »* Sans compter que la manœuvre finit par dégager du temps qui pourra être consacré à d'autres tâches et à de nouveaux apprentissages. Il faut aussi reconnaître que l'exécution de tâches répétitives conduit à développer un côté rassurant. Dès qu'un employé a réussi à maîtriser toutes les facettes de sa tâche, il devient une référence et un expert dans son domaine. Ce qui peut être suffisant pour lui assurer une satisfaction professionnelle complète. Il peut atteindre un niveau de confort et travailler avec une confiance et une assurance accrues, sans se

sentir aliéné. De plus, dans bien des cas : *« Il y en a qui restent toujours à la même place, par peur du changement. »*

Pour certains, même les tâches routinières peuvent être vues comme étant non routinières. C'est là une question d'attitudes. Il y a toujours possibilité de faire les choses autrement, de varier l'approche et la façon de travailler. Aucune journée n'est exactement identique à la précédente : *« Il y a toujours quelque chose qui va se passer pour chambouler ta journée. Des choses à nettoyer à cause d'un dégât, la feuille peut casser sur la machine à papier. Il va y avoir un point dans la journée où tu vas être très occupé, puis d'autres temps, tu vas être assis là à attendre que le rouleau sorte la feuille. »* Les imprévus sont hélas imprévisibles... Que faire pour amener le travailleur à utiliser davantage ses facultés psychologiques et ses habiletés professionnelles tout en ne négligeant pas son efficacité au travail ? Y a-t-il lieu de contrecarrer cette impression de lourdeur qui entoure les tâches répétitives dans une usine ?

5.2.4.2 Le contrepoids des tâches répétitives

S'il est vrai que le travail de routine pullule dans les entreprises modernes, les travailleurs qui y sont affectés en souffrent-ils vraiment ou au contraire, se sentent-ils plutôt rassurés de n'être pas confrontés, jour après jour, à des apprentissages nouveaux et continuels ? *« J'ai toujours plus appris comment les autres faisaient puis je faisais la même chose qu'eux. Je suis pas mal les autres. »* Leur arrive-t-il, par besoin d'oxygénation ou par souci d'innovation, d'améliorer la qualité du travail, leurs performances personnelles ou leur productivité en se permettant quelques variations dans l'exécution de leurs tâches ? Certains admettent être parfois devant une absence de choix et qu'ils doivent faire leur travail tel que demandé. Ils craignent de déroger aux instructions reçues de peur de provoquer un gâchis. Une fois la routine installée, elle devient rapidement un réflexe, voire une seconde nature. Le changement les effraie. Ils estiment donc que la façon de faire apprise

doit être respectée et répétée : *« Tu te fais une manière puis ça devient une habitude. Si tu fais différent, ça peut gâcher la production. L'humain, c'est comme une machine biologique. »*

Il arrive que des méthodes de travail, parfois imposées, ne peuvent s'exécuter autrement que par le respect d'une procédure stricte et unique. Y apporter une modification avec comme seul motif de créer de la nouveauté sans tenir compte du mode d'opération, des normes de sécurité ou des équipements situés en amont ou en aval de son poste de travail pourrait conduire à des catastrophes. Dans les grandes entreprises, plusieurs de ces opérations sont d'ailleurs informatisées ou automatisées de sorte que le travailleur agit davantage comme surveillant ou opérateur de machinerie ou d'équipements. Son rôle est d'abord et avant tout de voir au fonctionnement optimal des opérations dont il a la responsabilité. Par contre, d'autres vont utiliser leurs talents pour ajouter une touche personnelle à leurs interventions sans pour autant avoir le sentiment de ne pas respecter les consignes reçues en autant, bien sûr, que la démarche soit possible. Il y a donc lieu de connaître les circonstances où une telle initiative peut se manifester : *« Quand je peux, oui je vais apporter des petites variantes pour que ce soit moins ennuyant. »* Après avoir pris conscience du caractère routinier et répétitif de leurs tâches, ces travailleurs innovent *« pour que ce soit une routine pas trop plate. »*

Le caractère ennuyeux de la tâche est suffisant pour provoquer un changement. Ainsi, le travail se fait mais dans une perspective différente : *« Je vais essayer de regarder le côté le plus facile de faire la tâche, pour que ce soit moins exigeant, moins forçant ou moins long. »* Une telle approche a l'avantage de permettre au travailleur de s'approprier davantage toutes les facettes de la tâche et de maintenir en action ses activités cérébrales. Cette attitude suggère aussi une capacité de réflexion et d'analyse qui va au-delà d'une simple exécution. Il y a un questionnement continu, un éveil, une prise de conscience du travail et de son environnement. Une fois le mouvement enclenché, il y a répétition, certes, mais la

répétition d'un geste qui évolue et qui s'exprime de façon différente : « *La première fois que je fais quelque chose, c'est jamais pareil comme la deuxième fois.* » Les travailleurs réalisent qu'ils peuvent tirer avantage d'une telle situation en créant des solutions magiques et efficaces d'exécuter leur boulot, libérant ainsi leur cerveau pour des tâches plus essentielles.

5.2.4.3 La recherche de nouvelles procédures

Y a-t-il, chez les étudiants rencontrés, une propension naturelle à aller au-delà de ce qui est demandé, à essayer de faire mieux ou différemment ? Se sentent-ils inspirés par une telle approche ? Ont-ils le goût de créer, d'inventer de nouvelles procédures ou d'automatiser celles qu'ils utilisent déjà ? Et si oui, est-ce que les employeurs permettent ou encouragent de telles initiatives en milieu de travail ? Pas évident de généraliser, comme en fait foi ce témoignage : « *Les superviseurs n'apprécient pas toujours.* » Les changements font peur et ils provoquent de l'insécurité tant qu'ils n'ont pas été apprivoisés et compris. Ce qui exige généralement une bonne préparation mais aussi un plan de communication efficace avec les collègues de travail et le(s) supérieur(s) concernés. Le meilleur plan de match peut demeurer caduque s'il n'est pas préalablement accepté par l'organisation et intégré aux opérations. Dans ce contexte, un superviseur qui apprend soudainement que son employé a décidé unilatéralement de modifier les règles du jeu a le droit d'être surpris. Un tel comportement pourrait ressembler à un manque de considération et de respect des autres : « *J'ai changé plein d'affaires. Là, le boss est arrivé puis il ne comprenait plus rien. Ça ne marchait pas son affaire. Je ne pouvais pas faire mieux que lui. Ça faisait juste un an que je travaillais là.* »

Les changements ont leur place dans l'entreprise mais comme ils bousculent les habitudes, ils peuvent surprendre et déstabiliser ceux et celles qui les subissent. D'autre part, il y a lieu de se questionner sur la valeur réelle qu'accordent les employeurs aux initiatives personnelles des employés. Certains travailleurs sont plus

friands que d'autres à proposer des idées nouvelles, à faire des essais, à innover : « *Il faut toujours que je fasse quelque chose. J'ai toujours aimé.* » Ne pas les écouter ou encore les réduire au silence risquerait d'envoyer un message négatif à l'ensemble des travailleurs de l'usine. Les propositions doivent toutefois s'inscrire dans une logique qui rejoint et complète, sans la mettre en péril, la finalité même de l'organisation. D'autres étudiants considèrent même l'innovation comme l'une des exigences fondamentales dans l'exercice d'un métier. C'est l'implication personnelle d'un individu et sa capacité à s'investir dans sa tâche qui définit la qualité d'un travailleur : « *Dans n'importe quelle usine, n'importe quel domaine, on trouve toujours des solutions pour améliorer. Il faut surtout donner notre idée. Ça, c'est le côté de ma force. J'analyse beaucoup. Et en analysant, je trouve des solutions.* »

Dans cette partie de chapitre, nous avons vu que la maîtrise des procédures se développe au cours d'un processus d'apprentissage qui comprend quatre étapes principales. La première consiste à s'approprier la connaissance de la démarche procédurale, ce qui se fait habituellement par le biais de personnes-ressources dont les formateurs, les collègues et les travailleurs d'expérience. Cet apport est sans doute le plus important pour les étudiants qui considèrent les connaissances et l'expérience des autres comme le meilleur enseignement qui soit. L'application d'une procédure a aussi davantage de poids si elle provient de quelqu'un qui en fait déjà usage. Vient ensuite la connaissance des paramètres et des standards d'exécution qui doivent être compris et intégrés puisque ce sont eux qui déterminent la qualité du travail. L'application des procédures exige une planification adéquate et une bonne préparation. Pour plusieurs, l'accomplissement de la tâche est plus facile lorsqu'elle est fractionnée. La procédure exige de la rigueur et de la concentration. Certains possèdent naturellement l'attitude requise pour intégrer les notions de minutie et de précision qu'exige la maîtrise des procédures et ils s'enorgueillissent même de travailler quotidiennement à parfaire cette habileté. D'autres affirment avoir changé leur perception du travail bien fait au cours de la dernière année et, chose nouvelle, ils éprouvent maintenant du plaisir à raffiner

leurs travaux, contrairement à ce qu'ils faisaient au début de leur formation. Quelque 20 % des étudiants interrogés demeurent cependant tièdes pour une application stricte des notions de minutie et de précision en pâtes et papiers.

La troisième étape est celle de l'exécution. Ce passage à l'acte peut cependant fausser les règles du jeu si des individus font preuve de laxisme ou d'insouciance dans l'exercice de leur métier. L'évaluation de la tâche et du respect des normes d'exécution comporte une analyse comparative du résultat obtenu par rapport au résultat attendu. À cette étape, les étudiants sont en général capables de commenter ou d'évaluer les performances de leurs collègues et de tirer profit des habiletés des autres. La dernière étape se situe à un niveau supérieur d'exécution. C'est ici que le sujet peut choisir entre le statut quo (respect des normes établies) et l'innovation. Discas mentionne que l'application des procédures laisse peu de place à la créativité et que le résultat de l'habileté technique est prévisible en terme d'efficacité et d'efficience. Notre recherche nous démontre cependant que face à l'exécution de tâches répétitives et routinières, certains sujets n'hésitent pas à créer leur propre façon de faire de manière à briser le caractère monotone et ennuyeux de leurs tâches, sans toutefois mettre en péril les critères de rendement (vitesse, performance, etc).

5.3 Le développement *des attitudes*

« Une attitude est basée sur un système de valeurs qui se manifeste par un comportement constant. »²³ L'individu possède, de manière intrinsèque ou apprise, une sorte de prédisposition favorable ou défavorable vis-à-vis les personnes, les choses, les situations ou les événements. Selon Discas : « la maîtrise d'attitudes passe par la recherche d'un équilibre entre, d'une part, des valeurs individuelles axées sur l'affirmation de l'identité et, d'autre part, des valeurs sociales axées sur la découverte et le respect de l'identité des autres. »²⁴

Le domaine des attitudes est de plus considéré par les entreprises dans leurs recherches de travailleurs compétents. Au-delà du simple savoir-faire, plusieurs postes de travail requièrent aujourd'hui d'autres types de compétence que l'on a défini par le savoir-être et qui s'exprime par la personnalité. Ainsi, un employé qui travaille en relations publiques pour une compagnie pharmaceutique doit démontrer une capacité d'accueil vis-à-vis les gens et manifester un minimum de sensibilité pour le mieux-être physique et psychologique des êtres humains en général. S'il ne considère pas cet élément comme important, son action reflétera inévitablement le peu de valeur accordée à cette dimension, traduisant ainsi de l'indifférence dans ses relations avec les clients. L'attitude précède l'action. Il faut parfois lire entre les lignes car le corps peut facilement révéler des états d'âme que les mots ne traduisent que bien maladroitement.

Dans la taxonomie de Discas, le développement des attitudes passe par des processus affectifs qui consistent à « accueillir, à exprimer et à s'engager ».²⁵ Au niveau de l'accueil, l'attitude requise est l'ouverture. Elle fait appel à la tolérance et à la sensibilité des sujets qui acceptent d'être exposés ou influencés par des

²³ Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, page 112.

²⁴ www.discas.ca, Juin 2004

²⁵ www.discas.ca, Juin 2004

éléments extérieurs. Les deux autres processus affectifs qui consistent à exprimer et à s'engager requièrent une attitude commune d'authenticité mais ils diffèrent dans leur définition et leur application respective. L'un traduisant le mieux sa pensée, ses sentiments et ses valeurs par le langage, l'autre par l'engagement. Quand il s'exprime, l'individu fait appel à des critères de pertinence, de cohérence et de transparence; quand il s'engage, il doit surtout participer, fournir un effort et persévérer.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés à six (6) attitudes principales, particulièrement révélatrices de la personnalité des sujets. Ces attitudes sont citées par le Conference Board du Canada (CBC), l'Institut Canadien d'éducation aux Adultes (ICEA) et le Développement des ressources humaines Canada (DRHC) comme étant à la base des habiletés requises pour exercer efficacement et avec compétence son métier. Ce sont : être ouvert, critique, solidaire, autonome, créatif et responsable. Nous avons voulu savoir quelle était la perception des étudiants vis-à-vis ces attitudes, et ce, à partir de situations de leur vie sociale ou professionnelle. Notre objectif étant de saisir l'essentiel de leurs comportements et d'en étudier la concordance par rapport aux attentes des entreprises.

5.3.1 L'ouverture sur le monde extérieur

« L'ouverture, c'est la capacité d'accueil des personnes et des idées. »²⁶ Elle suppose un esprit réceptif et une acceptation des influences externes. S'engager dans cette voie, c'est aussi faire preuve d'humilité et de confiance envers les autres: L'ouverture, c'est une attitude qui reconnaît et qui accepte les limites personnelles et qui place les individus dans une situation d'apprentissage : *« Des fois, c'est eux autres qui ont raison. »* Les étudiants sont-ils enclins à porter une attention particulière aux opinions, aux valeurs et aux expériences des autres ? En quoi donc

²⁶ www.discas.ca, Juin 2004

ces présences des autres les ont-ils influencés dans leurs façons de faire et de penser ?

5.3.1.1 L'opinion des autres

Notre recherche nous apprend que les étudiants ont « *l'esprit ouvert aux autres* », qu'ils sont prêts à écouter leurs opinions mais, qu'en même temps, ils gardent la tête froide par rapport à ce qu'ils entendent. Cette contradiction apparente s'explique par le fait qu'ils veulent demeurer maîtres pour évaluer et juger de la valeur des éléments qui leur sont présentés avant de les accepter ou de les rejeter. Ils reçoivent ces opinions « *différentes pour chaque personne* », et les soupèsent afin de leur trouver un sens qui les satisfasse. Ces nouvelles idées doivent être signifiantes et avoir une résonance positive à l'oreille. Ils reconnaissent à tous le droit de s'exprimer, de commenter ou de critiquer mais ils se réservent le droit de retenir ou non ces opinions après les avoir évaluées : « *Chacun a droit à ses opinions et tout le monde a droit de critiquer les autres.* » Les avantages de cette ouverture d'esprit sont nombreux. Ils favorisent l'accomplissement personnel et l'amélioration de soi : « *Si c'est une mauvaise critique, je prends ça comme un plus pour m'améliorer. Si c'est une bonne critique, c'est sûr, je trouve ça encourageant.* »

Ainsi, toutes les critiques et tous les commentaires, bons ou mauvais, valent la peine d'être écoutés parce qu'ils apportent une nouvelle vision des choses : « *L'opinion des autres nous donne des informations sur des points qu'on pensait connaître mais qu'on ignorait.* » Ces commentaires permettent aux individus de se questionner : « *J'aime bien ça le feedback. C'est comme ça que tu apprends sur toi-même.* » Durant l'année scolaire, certains ont beaucoup évolué sur le plan personnel au contact de leurs pairs. Les interactions multiples et la cohésion au sein des équipes de travail leur ont fait découvrir de nouvelles perspectives. Le narcissisme a fait place à une considération accrue et à plus de respect pour les autres : « *D'habitude,*

mon opinion à moi était bonne puis celle des autres, pas vraiment. Aujourd'hui, je tourne ma langue sept fois avant de parler. » L'ouverture sur le monde extérieur a fait prendre conscience de la richesse des connaissances et des expériences des autres : « *Si son opinion est bonne, ça ne me dérange pas de mettre la mienne de côté puis de prendre la sienne.* » Ce qu'il faut sans doute retenir ici, c'est la force extraordinaire de la pluralité d'expériences et de la vision des choses. C'est une valeur ajoutée pour l'entreprise parce que : « *c'est comme ça qu'on a une bonne communication et qu'on fait une bonne équipe.* » Sur un plan plus personnel, cette considération pour autrui ouvre la porte à des retours d'ascenseur gratifiants et valorisants : « *J'aime écouter les opinions des autres puis savoir ce qu'ils pensent. J'aime ça aussi que les autres prennent mon opinion.* »

L'ouverture dépend aussi de la personne qui se manifeste à nous. S'il s'agit d'un individu dont la crédibilité est reconnue, son opinion aura davantage de poids : « *Quelqu'un qui travaille bien, qui a de belles qualités et avec qui j'ai des affinités, je vais plus m'attarder à ce qu'il dit.* » Les gens d'expérience, les formateurs et les collègues qui ont atteint ce niveau de reconnaissance entrent dans cette catégorie : « *Quelqu'un pour qui j'ai moins de respect ou avec qui j'ai moins d'affinités, ça n'aura pas d'importance et son opinion ne m'intéressera pas.* » L'ouverture que l'on manifeste à l'égard d'une personne reconnue compétente ne fait aucun doute. La compétence attire et elle est une source d'inspiration pour les autres.

Cette attitude « *dépend du contexte et du sujet* » discutés. Elle varie également selon l'image que l'on a de soi ainsi que du niveau de connaissances et de préjugés que l'on entretient à l'égard des gens. Son absence peut provoquer l'apparition d'une barrière psychologique pouvant freiner la perméabilité et la fluidité des échanges dans les relations avec autrui : « *Si quelqu'un me dit quelque chose pas important pour moi puis je sais que j'ai raison, je ne m'arrêterai pas à ça mais je vais l'écouter.* » Les filtres sont fréquents et très présents dans la communication interpersonnelle; ils interprètent les informations reçues à partir des valeurs propres

à chaque individu et de leurs perceptions. L'ouverture aux autres transcende ce mouvement de repli sur soi et impose d'abord l'acceptation du regard des autres avant son élimination.

5.3.1.2 Les valeurs des autres

Le deuxième aspect étudié se situe au niveau de l'ouverture aux valeurs des autres. L'objectif de notre démarche n'était pas nécessairement de connaître ces valeurs mais de chercher à comprendre comment les étudiants réagissent devant les valeurs de leurs confrères de classe ou collègues de travail. Est-ce que leur ouverture de cœur et d'esprit est aussi palpable qu'elle l'est pour les opinions ? Ont-ils conscience de l'existence même de ces valeurs et de leur impact dans le monde d'aujourd'hui ? *« La valeur est plus qu'une croyance. Elle est une adhésion totale de l'esprit à un objet considéré comme absolument vrai. »*²⁷ Elle mesure le degré d'importance qu'un individu accorde aux choses, aux relations humaines, à la famille, etc. En ce début du troisième millénaire, nous sommes confrontés à l'éclatement des valeurs traditionnelles et à la recherche d'une nouvelle stabilité. Certains individus se retrouvent même en parfaite contradiction avec les valeurs familiales ou sociales qui leur ont été transmises. La grande mobilité des chercheurs d'emploi et l'arrivée de travailleurs étrangers ajoutent encore à cette problématique. Les guerres, les conflits politiques, la famine et autres cataclysmes naturels ont depuis toujours causé des déplacements massifs de populations. Ces mouvements migratoires ont généralement fait suivre des coutumes, des mentalités et des croyances différentes de celles véhiculées en terre d'accueil.

Les étudiants se préparent à intégrer le marché du travail et selon l'expérience de plusieurs, ils constatent que les travailleurs ne véhiculent pas tous les mêmes croyances. D'ailleurs, leurs habitudes de vie en témoignent. Mais que faire ? Créer

²⁷ Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, page 1399.

des pressions pour imposer ses propres valeurs ? Développer de la tolérance et de l'acceptation, du rejet, de l'indifférence ? Selon les résultats de notre recherche, environ 40 % des sujets ne sont guère intéressés par cette dimension. Ils concèdent que « *les valeurs des autres, ce sont leurs valeurs* » et que ce n'est pas à eux de changer ça : « *Ils font leur vie, je fais la mienne.* » Que dire de plus ? Les habitudes de vie des autres, « *c'est plutôt intime.* » Ça commande du respect et du laisser-faire, sauf, bien sûr, si ça concerne « *des amis.* » On ne peut rien changer, c'est comme ça. Nous retraçons même dans ce discours une certaine crainte, de même qu'une résistance farouche à l'idée de subir toute influence extérieure : « *Tu peux me dire ce que tu penses de ta religion mais achale-moi pas pour changer. Je suis moi puis toi, t'es toi. On a chacun nos valeurs.* » Ces quelques commentaires nous amènent à penser qu'après la constatation des différences, il n'y a pas d'efforts particuliers pour découvrir ou apprécier ces nouvelles mentalités sauf de les reconnaître comme un état de fait : « *Tiens, c'est drôle, eux autres ont des habitudes de faire que je n'ai pas.* » Au-delà de cette réflexion, le questionnement et la volonté de rapprochement font âprement défaut. À quoi bon s'immiscer dans la vie des autres, « *on a assez de la sienne à s'occuper.* »

Par contre, d'autres commentaires sont plus nuancés : « *Les mœurs, ça m'intrigue un peu. Il y a toujours un petit côté intrigant sur chaque personne.* » Cette vision des choses est plus positive que celle décrite au paragraphe précédent. Elle est empreinte de curiosité et laisse la porte entrouverte pour écouter et recevoir, dans la neutralité, des confidences de toutes natures sans pour autant tenter d'imposer ses propres valeurs : « *Je vais écouter et respecter leur opinion.* » Si les valeurs des autres ressemblent aux miennes ou si les collègues partagent des valeurs qui collent à ma réalité quotidienne, je ne dis pas... « *Si c'est une valeur familiale, moi ça me touche. C'est sûr que je vais plus m'arrêter sur cette valeur-là.* » En d'autres termes, il faut se sentir directement interpellé, soit sur le plan personnel ou professionnel, pour y porter de l'intérêt : « *Si la qualité de vie de mon collègue commence à influencer son travail et le mien, là j'essaie de l'aider.* »

Il y a enfin la troisième voie, celle qui prône l'ouverture aux valeurs et aux habitudes de vie des autres, soit pour des raisons pratiques, par souci de dépassement personnel, de partage d'expériences professionnelles, ou encore pour découvrir des affinités : « *Je trouve intéressant de savoir les valeurs des gens, ce qu'ils ont fait dans leur vie. C'est une façon de s'en rapprocher. Chaque personne vient d'un endroit différent et a des mentalités différentes. Moi, je vais vers les gens.* » Cette volonté de rapprochement est une excellente façon d'éliminer les barrières à la communication et les préjugés qui se dressent souvent par ignorance entre les humains : « *Des fois, le monde est porté à juger à cause de l'âge. Faut pas regarder juste ce niveau-là, t'es une personne entière. Chacun a une partie de sa vie de faite...* » Les relations interpersonnelles et les contacts sociaux permettent l'enrichissement des connaissances sur les valeurs et les habitudes de vie des autres. Ils n'obligent pas le changement de ses propres valeurs. Ils favorisent au contraire la différenciation et l'individualité à l'intérieur du kaléidoscope humain. Cette prise de conscience est révélatrice puisqu'elle situe le sujet par rapport à ses pairs, à l'environnement et à la société dans laquelle il évolue.

5.3.1.3 L'expérience des autres

Nous l'entendons souvent dire, l'expérience ne s'achète pas, elle s'acquiert. Elle est en quelque sorte la somme d'un vécu professionnel, familial ou social, la résultante de l'action du temps et des événements sur soi. L'expérience s'acquiert par le frottement aux événements et elle laisse sa marque chez les acteurs. Elle est le « *contact direct avec un objet ou un phénomène qui contribue à l'élargissement des connaissances et des habiletés d'une personne.* »²⁸ Avoir de l'expérience signifie avoir du vécu. C'est aussi une denrée qui vaut son pesant d'or. Elle est largement utilisée, aujourd'hui, pour la transmission intergénérationnelle des connaissances par le biais des mentors, superviseurs techniques, consultants ou formateurs. Elle se

²⁸ Ibid. page 595.

manifeste chez les sujets comme une seconde nature; leur savoir-faire et leur savoir-être sont coiffés d'une assurance dans le geste et dans le mouvement, ce qui fait l'envie des plus jeunes. Les gens expérimentés inspirent confiance parce qu'ils savent...

De nos jours, les entreprises n'hésitent pas à embaucher des gens d'expérience, au grand désespoir, parfois, des jeunes diplômés. Le domaine des pâtes et papiers n'échappe pas à la règle. Les connaissances théoriques des étudiants constituent la base de ce qu'ils doivent savoir pour entreprendre leur carrière d'ouvrier papetier mais ces connaissances sont parfois incomplètes pour répondre aux exigences de plusieurs postes stratégiques qui demandent des habiletés et des compétences d'un plus haut niveau. En milieu industriel, les tâches sont nombreuses et souvent graduées de simples à complexes au sein des unités de travail. Les jeunes travailleurs peuvent alors apprendre leur métier par phases successives et arriver à en comprendre plus facilement, avec le temps, les tenants et les aboutissants. L'expérience permet aux individus d'avoir une vision élargie des choses. Elle se concrétise dans l'action et les étudiants ne le savent que trop bien. Comment réagissent-ils alors dans une telle situation ? Que pensent-ils de l'expérience des autres ? Voyons voir...

La plupart des étudiants interrogés sont d'abord très réceptifs et ouverts à l'expérience des autres. Ils la considèrent comme un bien précieux qui peut les aider à progresser dans leurs propres apprentissages : « *Les gens qui ont plus d'expérience connaissent plus ça. Ils peuvent me donner des conseils, me dire comment faire. Je sais que je peux leur faire confiance.* » Il y a donc une reconnaissance et une acceptation de ces compétences en tant qu'outil de développement personnel : « *Les gens qui ont de l'expérience, je vais essayer de les suivre, de prendre leur exemple.* » Prendre bonne note et appliquer le savoir-faire des autres permet souvent de « *mieux faire* » son propre travail, à la condition toutefois que la personne expérimentée agisse de façon appropriée et qu'elle fasse

preuve d'un comportement professionnel adéquat dans son rôle de support. Le manque de considération de ce dernier vis-à-vis l'apprenant, une mauvaise communication ou une piètre qualité de la relation entre l'aidant et l'aidé risquerait de bloquer la transmission des connaissances. Ainsi, l'expérience des autres pourrait ne pas apporter les résultats escomptés : *« Ça dépend de la manière. S'il t'attaque personnellement en te disant – Voyons, tata... Là, ça peut être négatif. »*

5.3.1.4 L'analyse critique des modèles extérieurs

L'ouverture à l'expérience des autres ne veut pas dire gober béatement tout ce qui nous est envoyé, sans se donner un temps d'arrêt pour en évaluer la pertinence ou l'applicabilité. Il y a, dans cet heureux dilemme, une valeur à donner à notre savoir-faire par rapport à celui des autres : *« Habituellement, il faut que tu aies de bons arguments pour m'influencer. »* Chaque situation exige une analyse et une capacité de jugement : *« J'analyse si c'est pas stupide ce qu'il dit. Si ça a de l'allure, je l'encaisse. Si ça ne tient pas debout, au diable! »* De façon générale, l'influence de l'expérience des autres est plus marquante chez le sujet moins expérimenté qu'elle ne l'est chez un travailleur chevronné, ce dernier étant plus critique par rapport à ce qu'il voit et entend et ses capacités de discernement est davantage à fleur de peau : *« Si lui a fait correct, d'une autre façon et plus vite, là on peut sauver du temps. Si ce n'est pas bien fait, je ne le fais pas de cette manière-là. »* Le jugement et le discernement s'acquièrent d'ailleurs bien davantage avec l'expérience et ils deviennent des alliés de poids dans l'évaluation des influences extérieures. L'âge des sujets est aussi un facteur qui peut influencer l'ouverture à l'expérience d'autrui. Pour un plus jeune que soi, le savoir-faire semble moins crédible : *« C'est plus dur quand c'est un plus jeune qui vient nous dire quoi faire. Là, j'aurais moins tendance à l'écouter qu'un plus vieux. »*

5.3.1.5 La comparaison des niveaux de compétence

Les étudiants qui admettent leurs limites, reconnaissent et apprécient habituellement les expertises des autres : « *Dans la vie, chaque personne a vécu différentes choses. Moi, j'ai une expérience en arpentage, d'autres c'est en informatique ou en construction. Je trouve que c'est bon d'avoir des informations de ces gens-là. Ça nous enrichit.* » Ces individus sont ouverts au développement de leurs propres compétences par le biais de l'expérience des autres. Ils n'offrent aucune résistance à ces expertises, au contraire. Pour eux, ce sont des outils de formation qui trouvent leur exutoire en milieu de travail, au cœur des apprentissages pratiques.

5.3.1.6 L'ouverture aux nouveaux environnements

En matière de production de biens et de services, la société capitaliste impose ses règles de productivité et de compétitivité, forçant les individus à des adaptations et des ajustements constants. Ces changements sont de plus en plus fréquents et rapprochés. C'est le siècle de la course contre la montre : « *Ajuste-toi ou meurs!* » diront les progressistes. Ce nouvel ordre des choses oblige les travailleurs à se spécialiser et à développer des compétences de plus en plus élevées. Dans le domaine des pâtes et papiers, cette réalité se traduit par la nécessité d'ouvrir encore davantage son champ de connaissances par l'établissement de ponts entre des collègues oeuvrant dans des départements voisins du sien, mais aussi avec ceux d'autres entreprises, parfois concurrentes, que nous appelons, ici, l'ouverture à l'environnement. Il s'agit, dans la pratique, de déborder de son cadre habituel de travail et d'élargir ses horizons en établissant des contacts significatifs avec des travailleurs situés en amont ou en aval de son secteur de production. Cette ouverture permet, entre autres, une meilleure compréhension de la mission de l'entreprise et assure plus de flexibilité et de mobilité aux travailleurs. Les étudiants en « Pâtes et papiers » sont-ils au fait de cette exigence des temps modernes ? Comment la conçoivent-ils et quelle est leur réaction devant cette réalité ?

5.3.1.7 Les liens avec les départements voisins

Les nouveaux environnements concernent également l'ensemble des divisions ou des départements d'une même entreprise. Ainsi, les ouvriers d'une papetière ne peuvent travailler en vase clos. Ils sont les éléments d'une vaste chaîne de production depuis la matière première jusqu'aux produits finis : « *C'est important d'avoir des réunions qui ont rapport avec l'ouvrage. S'il faut que je rencontre des gens d'autres départements, ça ne me dérange pas, je suis capable de m'adapter à ça.* » Pour des raisons professionnelles ou par simple nécessité, la plupart voit d'un très bon œil le développement ou le maintien de liens avec des collègues d'un département voisin. Ils ne voient pas l'usine comme l'addition d'unités de travail distinctes mais plutôt comme une grosse équipe dont les membres ont les mêmes buts et objectifs : « *En pâtes et papiers, tous les départements sont importants et de niveau égal. S'il manque un département, la feuille ne se fera pas à la fin.* » Pour certains, l'équipe c'est « *la compagnie au complet. Savoir ce que fait la section des copeaux, celle des chaudières. Tout le monde est important, du camionneur jusqu'à la finition.* » Dans la pratique, les travailleurs d'une papetière sont tous impliqués, de manière directe ou indirecte, au processus de fabrication de la pâte; ils font partie « *du procédé de A à Z.* » En plus de démontrer un intérêt réel pour le métier d'ouvrier papetier, leur ouverture d'esprit « *permet de mieux comprendre le métier.* » Elle repousse les barrières de l'inconnu et développe le sentiment d'appartenance à l'entreprise : « *Il faut savoir ce que les autres font et être attentif à ce qui se passe. Si un problème survient dans un autre département, il se peut que tu doives aller les aider.* » Sur une ligne de production, où le travail à la chaîne domine, il devient impératif de connaître autant les intrants que les extrants, de même que les exigences du travail des équipes voisines : « *La personne qui s'occupe de la vapeur, si elle ne fait pas sa job, moi j'en ai pas de vapeur puis j'en ai besoin. C'est bon de savoir ce qu'est son ouvrage puis comment elle fait pour faire cette vapeur-là.* » Une telle attitude précède habituellement l'élargissement du champ de compétences. Elle commande un minimum de curiosité, le goût et la volonté d'aller

au-delà de son territoire habituel de travail : *« Oui moi, je suis une personne curieuse qui aime savoir comment fonctionnent les choses. »*

Sur le plan personnel, cette ouverture est aussi porteuse de dividendes. En effet, les candidats qui y souscrivent augmentent leur niveau de connaissances et acquièrent plus d'expérience dans des domaines connexes. Avec ce savoir élargi, ils se sentent en meilleure situation pour de nouvelles affectations, transferts ou promotions : *« Plus je vois de départements, plus je développe mes connaissances. Puis, il n'y a rien qui me dit que je ne travaillerai pas dans ces autres départements un jour. Si on est transféré ou si on veut aller dans un autre département, on va avoir au moins la base des connaissances pour y aller. »* Ainsi, l'ouverture d'esprit par rapport à son environnement de travail a une incidence directe sur de nouvelles perspectives et opportunités en matière de travail. C'est aussi une façon de profiter de l'expérience des autres et d'aller chercher, auprès de ces personnes compétentes, de l'information privilégiée et un savoir-faire reconnu.

5.3.1.8 Le réseau des nouvelles entreprises

De manière générale, les étudiants sont très ouverts au développement continu de leurs connaissances en pâtes et papiers : *« J'aime ça voir des nouvelles entreprises. Premièrement, on voit l'évolution du domaine des pâtes et papiers. Depuis toujours, on veut augmenter notre production, la qualité, la précision. C'est ça qui m'intéresse et qui me motive dans le domaine. Je vais commencer à travailler en 2002 puis, peut-être qu'en 2006, les machines actuelles n'existeront plus ou vont avoir été très modifiées. Je sais qu'on évolue toujours. »*

Les visites à des industries qui fabriquent d'autres sortes de pâtes, grâce à différents procédés, attirent les étudiants : *« Je trouve ça important parce que ça enrichit notre savoir. »* En formation professionnelle, l'accent se veut aussi pratique que possible parce qu'il rejoint davantage les étudiants : *« Visiter des usines, j'en ai*

jamais manqué. Je suis une personne curieuse puis j'aimais aller voir comment ça fonctionnait, puis tous les petits détails. » Ce qu'apporte réellement les visites industrielles, c'est l'intégration du savoir : *« Quand les gens t'expliquent et que tu le vois, tu peux mieux comprendre comment ça fonctionne : « Sur un autre plan, il est primordial pour un étudiant de se voir personnellement dans une situation de travail. Lors de ces visites, il peut sentir les choses par lui-même et vivre le métier d'ouvrier papetier de l'intérieur. Ce qui devrait l'aider, plus tard, à choisir l'entreprise et même le département où il aimerait travailler : « Si on fait des visites, c'est pour apprendre, c'est pour connaître le système, pour voir différentes usines, où on pourrait être le mieux. C'est aussi pour voir comment on se sentirait à la place des employés qui travaillent déjà dans ces usines. »*

Même si elles utilisent la même matière première, les entreprises ne fabriquent pas toutes les mêmes produits et c'est ce qui rend la chose intéressante. Certaines usines se situent au niveau de la transformation primaire, c'est-à-dire qu'elles fabriquent de la pâte brute qui sera récupérée et transformée à nouveau par d'autres entreprises pour une deuxième et même une troisième transformation avant de se retrouver en produits de consommation courante. Ces usines sont complémentaires l'une de l'autre et c'est cette constatation, voire cette prise de conscience, qui ajoute de la valeur aux apprentissages des étudiants : *« C'est toujours intéressant de voir comment marchent différentes usines. Lui fait le produit de base, lui prend le produit de l'autre, une autre usine peut aller chercher les deux produits et en faire un troisième. C'est toujours la transformation en dernier qui arrive qui fait un produit inimaginable. »*

Élargir ses horizons, c'est aussi pouvoir mettre en perspective ses observations et les comparer. Les visites industrielles et les stages pratiques dans différentes entreprises permettent ce type d'apprentissage : *« Moi, j'ai beaucoup aimé ça. Tu vois différentes façons de travailler, différents procédés et quarts de travail, des vieilles usines et des plus jeunes. »* En plus des produits fabriqués, il faut aussi

considérer les équipements et les techniques de production, la dynamique des travailleurs et la culture de l'entreprise : *« On voit comment les autres usines sont modernes, les avantages et les inconvénients de l'une et de l'autre. J'ai vu les différences qu'il y avait entre l'usine de Grand-Mère et celle de Tembec. Il y en a des grosses. Chaque usine fait du papier mais il n'y en a pas une qui se ressemble. »* Sur d'autres plans, ces visites permettent aux étudiants de découvrir, par exemple, comment se vit l'application des règles de sécurité d'un endroit à l'autre. Les constatations sont palpables : *« En premier, je pensais que Tembec c'était beau puis gros puis je me suis rendue compte que c'était la plus sale et la moins sécuritaire de toutes les usines que j'ai visitées. »* Nous avons enfin remarqué qu'une zone d'inconfort était reliée à ces visites : le bruit excessif, reconnu comme étant l'un des agresseurs industriels les plus dangereux pour les travailleurs.

L'ouverture des étudiants pour de nouveaux environnements industriels est donc vérifiable, certes, mais en autant qu'elle soit directement reliée au secteur des pâtes et papiers. Ils n'ont trouvé aucun intérêt, par exemple, pour des entreprises connexes comme les usines de transformation du bois. De toutes les visites qu'ils ont faites, les scieries ont été vues comme des pertes de temps parce que, disent-ils, sans rapport à leur domaine d'études : *« Je pense qu'il y a des visites que je n'aurais pas eu besoin de faire, comme les scieries. »* En ont-ils au moins retiré quelques bénéfices ? *« Tout ce que j'ai appris là, c'est le gars qui ramassait des copeaux et qui les envoyait pour faire de la pâte. Ce n'était pas relié aux Pâtes et papiers. Je m'en serais passé... »*

5.3.1.9 La chronophagie improductive

Au-delà des avantages personnels et professionnels que procurent les échanges et les contacts interdépartementaux, il faut, semble-t-il, se méfier également des voleurs de temps. La justification de telles rencontres doit prévaloir sur les rencontres elles-mêmes : *« S'il est question d'un département qui ne me concerne*

aucunement, faire une rencontre avec ce département-là, je ne sais pas ce que ça pourrait donner. » Les puristes diront qu'il est toujours bon de s'initier au travail des autres et de poser un regard élargi sur les situations et les événements qui nous entourent. Toutefois, cette réalité ne rejoint guère les pragmatiques : « *Moi, quand je travaille, dérange-moi pas, je travaille.* » Le fait de développer ou de maintenir des relations avec les travailleurs d'un autre département se justifie pour des raisons de nécessité, de complémentarité de tâches ou d'affinités professionnelles : « *Si l y a quelque chose qui brise, t'appelles l'homme d'entretien général; si t'as plus d'électricité, t'appelles l'électricien.* » Pour certains, les contacts sociaux n'ont pas la priorité en milieu de travail. De telles manifestations sont acceptées seulement « *si elles se rapportent au travail.* » comme par exemple : « *Comment améliorer la production ?* » Les rencontres interdépartementales sont donc importantes en autant qu'elles donnent lieu à des échanges « *d'informations de l'usine mais pas pour jaser des heures comme certains le font.* »

5.3.1.10 La pratique et les mises à l'essai

Le dernier élément que nous avons analysé dans l'attitude d'ouverture est l'intérêt porté aux activités pratiques telles que les exercices de simulation, le travail de laboratoire et les stages en entreprise. Comment les étudiants considèrent-ils ces exercices ? Leur trouvent-ils une quelconque justification dans le cadre de leur programme d'études ? Quels bénéfices en retirent-ils par rapport à leur employabilité ? Dans les réponses obtenues, ceux-ci sont unanimes à dire et à répéter que la pratique, peu importe sa forme, est encore le meilleur outil d'apprentissage qu'ils aient connu. La participation à des activités les place en situation d'agir. Devant une action à accomplir, tous leurs sens sont en éveil; ils se préparent mentalement, calculent et planifient la tâche à exécuter. Ce passage à l'acte est également vu comme « *un genre d'enseignement* » qui rappelle que la formation professionnelle, « *ce n'est pas juste de la théorie.* » La pratique forme l'individu, sa personnalité et ses compétences. Elle le confronte à lui-même dans

des situations de travail et lui apprend le métier de manière plus convaincante :
« Quand t'arrives en stage, t'es plus à l'aise et moins coincée parce que tu sais quand même un peu comment manipuler les choses. »

La mise à l'essai ressemble en plusieurs points à des situations professionnelles émanant *« de la vraie vie sauf que c'est à une plus petite échelle. »* Les simulations et les tests de laboratoire répondent d'ailleurs parfaitement bien à cette caractéristique : *« En laboratoire, je voyais comment faire les tests sur la pâte. Puis, c'est exactement la même façon que si tu travaillais en usine. »* Initier les étudiants à leur futur métier par des mises à l'essai a quelque chose de magique qui transcende la théorie : *« Je te dirais que les stages en usine ont servi à boucler la boucle. Là, tu l'intègres tranquillement. »*

En milieu de travail, les futurs ouvriers papetiers seront des opérateurs de procédés ou d'équipements. Aussi, apprécient-ils toutes les activités pédagogiques qui leur donnent l'occasion de mettre la main à la pâte. La pratique agit comme un médicament inoculé au malade. Elle fixe dans son organisme une sorte de mémoire active qui réagit de manière appropriée lorsque l'individu est confronté, ultérieurement, à une situation de travail reconnue ou à une tâche déjà apprise : *« Quand tu touches, ça te montre de quoi, ça rentre tout de suite puis ça reste. Tu ne perdras jamais ça. »* La reproduction et la répétition d'un même geste favorisent sa rétention, développent la confiance en soi et augmentent le niveau de compétence. Les visites industrielles, les travaux de laboratoire et les stages en entreprise servent donc d'ancrage majeur aux apprentissages des étudiants en Pâtes et papiers : *« Ça prend ça parce que quand t'arrives sur le marché du travail, si on n'avait fait que de la théorie, pas de stages, pas de pratique, il me semble que ce serait dur. »*

Les étudiants réalisent aussi que leurs apprentissages sont évolutifs, jamais achevés. Comme les outils et les équipements sont de plus en plus performants en entreprise,

leur utilisation doit donc s'ajuster aux nouveaux protocoles d'exécution : *« C'est sûr que c'est plus évolué maintenant au laboratoire. Travailler sur la formette, c'est rendu plus sophistiqué, ça avance tout le temps. »* Bien que très utiles, ces pratiques ne représentent pourtant que la pointe de l'iceberg. Elles sont comme *« une goutte dans un verre d'eau. Il y a tellement de choses à apprendre, c'est impossible de tout savoir. »* Cette réalisation personnelle d'un acquis toujours un peu fuyant et incomplet place l'individu devant la réalité du marché du travail, celle qui exige un enrichissement constant, le développement de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. L'engagement à parfaire ses connaissances devient une nécessité, autant sur le plan personnel que professionnel : *« C'est là que tu décides si tu veux apprendre plus ou donner seulement ce que le superviseur veut avoir. Moi, c'est le contraire. Je veux en donner toujours plus. Premièrement, ce n'est pas juste pour les autres, c'est pour moi. »*

Une fois intégrée à la personne, cette attitude se propage rapidement dans tous les autres domaines d'activités et ses manifestations sont visibles. Elle devient une seconde nature qui qualifie de progressistes ceux qui la développent et les autres d'attentistes. Les apprentissages issus de cette attitude sont également transférables. Ils construisent les connaissances qui, à leur tour, maintiennent actives les capacités d'apprendre et multiplient les possibilités de croissance personnelle : *« Comme en informatique, j'ai commencé ça depuis que je suis ici à l'Envol. Le 4 septembre 2001, je ne connaissais pas tellement ça. Mais j'évolue. J'ai essayé et travaillé des nouvelles choses. C'est beau d'apprendre mais il faut donner l'effort pour apprendre. »*

L'élargissement des connaissances facilite les apprentissages : *« Plus tu connais de choses, plus tu apprends vite. Et plus tu pratiques, plus tu développes. »* Sur le plan social, ces compétences sont reconnues et fort recherchées par les employeurs. En effet : *« L'employeur va dire que lui en connaît beaucoup parce qu'il a mis des heures là-dedans puis c'est ça qu'il va rechercher plus. Les employeurs aiment ça. »*

Ce qui confirme la théorie voulant que les connaissances actualisées, combinées à un savoir-faire et à une pratique reconnue multiplient le facteur d'employabilité de tout individu qui en fait la démonstration.

En résumé, nous constatons chez les étudiants une tendance naturelle à l'ouverture aux autres et à leur environnement. Cette capacité d'accueil est d'ailleurs l'un des éléments essentiels du processus d'apprentissage. Elle révèle une perméabilité aux influences extérieures et, du coup, facilite l'élargissement des connaissances. Être ouvert aux influences extérieures n'élimine pas l'exercice du jugement personnel. Les étudiants sont d'ailleurs prêts à considérer de telles opinions en autant qu'ils les jugent pertinentes, valables et crédibles. Ils font aussi preuve d'humilité en acceptant d'être confrontés et critiqués. Le feedback des autres leur apparaît utile parce qu'il permet de s'améliorer. Il précise le niveau de ses propres connaissances et fait reculer la frontière de l'inconnu et des préjugés.

D'autre part, l'expérience des autres est considérée comme une valeur ajoutée, une richesse professionnelle de haut niveau. Combinée à la maturité et aux compétences personnelles, elle est particulièrement attrayante pour les étudiants. L'expérience mérite le respect; elle inspire confiance et provoque l'envie de ceux qui la recherchent. Elle confirme aussi un savoir-faire fortement recherché par les entreprises. Accepter l'expérience d'autrui, c'est de reconnaître ses propres limites et de pouvoir faire la distinction entre son niveau de compétence et celui des autres. Les étudiants manifestent cependant beaucoup de retenue à l'égard des valeurs des autres, les considérant comme trop « personnelles » et trop « intimes » pour s'en approcher. Les valeurs des autres relèvent du domaine privé, déclarent-ils. Ils sont prêts à les accueillir et à les reconnaître, mais sans plus. Ils ne tentent pas d'influencer qui que ce soit ou quoi que ce soit à ce chapitre et ils résistent même à l'idée de subir, eux-mêmes, une influence extérieure. C'est une question de respect. Chacun a ses valeurs et on ne peut rien y changer : « *Tu fais ta vie, je fais la mienne.* » Ces valeurs font partie d'une zone grise, d'un environnement sensible

aux critiques ou aux commentaires. Comme les sentiments, les valeurs des autres ne sont ni bonnes, ni mauvaises. Elles sont!

Enfin, les nouveaux environnements définis comme étant les visites industrielles, les contacts avec d'autres travailleurs de même que les exercices pratiques sont appréciés et jugés nécessaires. Les étudiants reconnaissent la valeur de ces activités dans leur cheminement académique, personnel et professionnel. Selon eux, la visualisation « *in situ* », les contacts avec le milieu de travail, les mises à l'essai et la manipulation d'équipements sont autant d'occasions pour intégrer efficacement les notions théoriques. Et, à ce titre, ils estiment que de telles activités pratiques devraient être prioritaires dans le cadre de la présente formation.

5.3.2 Le sens critique

Dans le domaine des relations professionnelles ou interpersonnelles, la capacité de pouvoir commenter ou critiquer une idée, une procédure ou une situation indique un niveau de compétence élevé. Selon Discas,

« L'ouverture seule ne suffit pas: elle conduirait à une détermination de la personne par l'extérieur. C'est l'attitude critique ou le jugement personnel qui permet de mettre les interactions personne-environnement au service du développement de la personne. On réfère ici à une capacité de doute et de discernement qui permet de confronter des idées, sentiments ou perceptions à des critères rigoureux.²⁹ »

Le développement du sens critique fait appel à l'authenticité de la personne. Il exige la capacité de prendre position, de se situer personnellement par rapport à ce qui est observé ou entendu. Quelle est l'importance que les étudiants accordent à cette attitude ? La considèrent-ils comme étant présente ou latente dans les rapports qu'ils entretiennent avec les autres ?

5.3.2.1 Les critiques retenues

Au cours de leur formation, les étudiants sont mis en situation afin d'observer, d'analyser et même de comparer les idées ou les manières de faire des autres. Les discussions de groupe, les travaux d'équipe et l'organisation du travail sont autant de circonstances qui peuvent conduire à des commentaires ou à des critiques de la part des participants. À la lumière de leurs commentaires, il semble évident que l'œil de l'observateur soit très avisé pour remarquer ce qui se passe autour de soi : *« Je vois qu'il y a différentes manières d'exécuter un travail pour en arriver aux mêmes résultats. C'est ça que je trouve le fun. »* Par contre, nous remarquons une certaine pudeur à exprimer des commentaires, pour environ le tiers des étudiants rencontrés : *« Je me sens mal de lui dire. »* Ces commentaires tardent à venir ou

²⁹www.discas.ca, Juin 2004

sont atténués par souci de ne pas blesser l'auteur de l'acte observé : « *Des erreurs, tout le monde peut en faire.* » Plusieurs associent au mot « critique » une connotation péjorative et blessante : « *Mais non, je ne critique pas. Si je sais que ça ne va pas le frustrer, c'est OK! Si je le connais bien, je vais le commenter.* » Évaluer le travail de quelqu'un signifie porter un jugement sur la personne qui vient d'exécuter une tâche. Les collègues ou les camarades voient des choses mais préfèrent souvent garder leurs commentaires pour eux. Ils espèrent ainsi éviter d'éventuelles répercussions négatives : « *Il le faut sinon ça peut se retourner contre toi à un moment quelconque.* » Une crainte, parfois irréaliste ou irraisonnée, guide leur comportement. Ce commentaire vient aussi renforcer les tendances individualistes de certains travailleurs : « *Je m'arrange pour que mon ouvrage soit bien fait puis eux autres, qu'ils s'arrangent avec leur travail. Si quelqu'un a un commentaire à faire, ce ne sera pas moi.* »

De façon générale, ces individus n'ont pas développé l'habitude de commenter ou de faire des critiques sur le travail des autres. Selon eux, cette tâche relèverait plutôt de ceux qui ont ce mandat, un superviseur par exemple. En tant que futurs ouvriers papetiers, ils reconnaissent et acceptent la hiérarchie ainsi que le partage des responsabilités dans l'entreprise : « *Je n'ai pas à juger le travail de quelqu'un d'autre. Il y a des gens payés pour ça.* » Par contre, ces observations conduisent souvent à une plus grande vigilance dans l'exécution de leurs propres tâches. En fait, les commentaires positifs qu'ils auraient à exprimer, suite à l'observation de leur entourage, leur servent d'exemple : « *Moi, je ne ferai pas cette erreur-là.* » Ou encore : « *Il y a des gens qui travaillent très bien. Je vais suivre leur manière.* »

5.3.2.2 Les commentaires diplomatiques

Si on doit émettre une opinion reliée au travail d'un collègue, par exemple, il vaut mieux soigner autant le contenant que le contenu. Après tout, nos observations ne sont peut-être pas toujours justifiées, ni tout à fait pertinentes. Et, si c'était les

autres qui avaient raison ? Nos critiques doivent alors faire « pattes de velours » et être exprimées avec respect, délicatesse et doigté. Dans le langage des étudiants, l'expression « dire les choses » est largement préférée aux mots « critiquer » ou « commenter ». Pour eux, cette connotation est plus positive et moins impérative. Elle crée un climat favorable pour faire passer le message sans déchirures. *« C'est sûr que s'il arrive quelque chose, tu vas peut-être aller voir la personne puis lui dire de faire un petit peu plus attention. Mais au point de critiquer, non. »* Faire part de ses observations, donner des conseils judicieux, faire comprendre une situation donnée et expliquer le pourquoi des choses sont d'excellents moyens pour faire accepter une critique. Dans la pratique, il s'agit de proposer des alternatives, de guider et d'orienter. *« Tu peux le faire comme tu veux mais si tu le fais de même, ça va aller mieux. Quand je travaillais à la pharmacie, j'avais l'habitude d'expliquer ça aux nouvelles employées. »* Les messages passent également mieux lorsque le ton qui les accompagne n'est pas agressant, c'est-à-dire *« sans lui crier après. »* C'est une question de civisme et d'humanité. *« Les personnes peuvent toutes faire des erreurs. Mais, il y a une façon de parler aux gens; ce n'est pas en les engueulant. »* Il en est de même pour choisir le meilleur moment pour transmettre ses opinions et ses commentaires. Ne pas suffisamment tenir compte de la personnalité de l'individu et de son degré de réceptivité pourrait créer un effet contraire à celui escompté. Chercher à imposer ses vues dans des situations qui exigent du tact n'est pas non plus très prometteur. Les capacités de jugement et de discernement ont donc toujours une place importante dans les relations interpersonnelles. *« Si je vois qu'ils font quelque chose de mal, peut-être que je vais leur dire, mais pas en avant de tout le monde. »*

5.3.2.3 La politique de la main tendue

Commenter une situation, exprimer un désaccord ou émettre une opinion sur la qualité du travail d'un collègue exigent une bonne dose de diplomatie. Tout manquement à l'éthique pourrait être vite perçu comme une condamnation ou un

manque de respect. Dans de tels cas, une attitude conciliante et respectueuse est tout indiquée. Offrir de l'aide devient ainsi une solution alternative fort enrichissante. *« Si quelqu'un a vraiment de la misère, je vais lui demander s'il a besoin d'aide. S'il le veut, je vais l'aider le plus que je peux. »* En lieu et place de commentaires et de critiques, nous avons plutôt constaté des initiatives aidantes vis-à-vis des camarades qui éprouvaient, entre autres, de la difficulté avec la syntaxe ou l'orthographe lors de la présentation de travaux académiques (rapports de stages, de travaux de laboratoire ou de visites industrielles). *« En écriture, je corrige certaines personnes. Ils ont de la misère à faire leur structure, les fautes d'orthographe sont innombrables, ça n'a plus d'allure. Je les aide puis je suis sûr qu'ils apprennent de leurs erreurs. »*

5.3.2.4 L'approche directe et sans détour

D'autres, enfin, se croient justifiés de dire les choses telles qu'elles leur apparaissent, sans aucun détour, ni artifice. C'est l'application de la ligne droite, le face à face. *« La plupart du temps, je lui dis directement. Il fera ce qu'il veut avec mes commentaires. »* Cette attitude n'est ni hautaine, ni désinvolte puisque ces mêmes personnes acceptent volontiers d'être critiquées à leur tour. Pour que la situation s'améliore, *« il ne faut pas avoir peur de le dire. »* Ces individus considèrent une telle franchise comme une excellente occasion de progresser. *« J'aime ça qu'on me le dise parce que c'est comme ça qu'on corrige ses erreurs et qu'on prend de l'expérience. Je fais pareil avec les autres. »* Il y a dans cette attitude une reconnaissance et une acceptation personnelle de l'erreur, considérée comme normale dans les apprentissages de chacun. Les gens ne sont pas parfaits mais perfectibles. Et, *« Il faut être capable de les accepter ces critiques. »* Enfin, l'expression des commentaires ne s'applique pas seulement aux actions maladroites mais elle touche aussi les bons coups. *« S'il travaille super bien, je vais lui dire. Je peux lui dire un défaut comme une qualité. »*

5.3.2.5 Le bien-fondé d'une critique

Avant de commenter un geste ou de critiquer le travail de quelqu'un, il est nécessaire de faire appel à des critères objectifs, crédibles et rigoureux. Porter un jugement sur une situation donnée exige une capacité d'analyse. Sur quoi porte exactement la critique ? Quels sont les arguments invoqués et comment sont présentées les circonstances du fait observé ? : « *T'as fait une erreur, il va falloir que tu fasses plus attention, que t'analyses le pourquoi. Pour limiter les erreurs, être sûr de ce que tu fais. Puis, si t'es pas sûr, n'aie pas peur d'aller demander des questions.* » Mais, la qualité d'une critique est aussi sujette à des interprétations selon sa provenance parce que la réalité est souvent perçue différemment d'un individu à un autre. Même avec les mêmes critères d'analyse, les événements ne sont pas vus de la même manière par tous les observateurs. La richesse d'une critique dépend alors du degré d'ouverture des individus visés et de leurs capacités d'analyser, à leur tour, ces commentaires externes afin d'y réagir adéquatement.

Le développement du sens critique est une habileté qui fait appel à une capacité d'analyse et à une grande objectivité. Par cette recherche, nous constatons que les étudiants sont très à l'affût de ce qui se passe autour d'eux mais en même temps très sensibles aux effets que pourraient provoquer leurs commentaires chez les autres. Leur volonté de ne blesser personne les conduit à jouer de prudence et de tact dans les rapports qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Ils justifient souvent leurs points de vue lorsqu'ils émettent des commentaires. De façon générale, ils sont davantage portés à parler simplement de leurs observations plutôt qu'à les critiquer et même à proposer un support à ceux qu'ils jugent dans le besoin. Il y a enfin une réaction plus directe qui consiste à dire, avec moins de ménagement, ce qui est observé. Cette attitude s'appuie sur une franchise instantanée qui déconcerte ou qui inspire. Ceux qui prônent cette façon de faire se déclarent très réceptifs aux critiques des autres et les considèrent même comme un facteur de progression sur les plans personnel et professionnel.

5.3.3 Le sens des responsabilités

Être responsable signifie se prendre en charge et répondre de ses actes. Quelqu'un qui reçoit et accepte un mandat doit être en mesure de l'exécuter. La responsabilité est ainsi une « *obligation de remplir un engagement, de répondre de quelque chose, d'en être garant.* »³⁰ Pour un travailleur, cette obligation consiste à « *s'acquitter d'une tâche, répondre de son exécution suivant des critères établis et auxquels il a consenti.* » À ces définitions, Discas ajoute qu'être responsable, « *C'est l'attitude par laquelle on caractérise généralement la maturité socio-affective et le développement moral. Cette valeur fait le lien avec les compétences à communiquer et à prendre des décisions et en constitue une forme de préalable.* »³¹

Dans la pratique, cette maturité doit être tangible et observable. Le sens des responsabilités s'apparente à la fiabilité puisqu'il permet aux autres de pouvoir compter sur soi. Ces qualités sont indispensables pour entretenir des relations professionnelles et interpersonnelles harmonieuses. Elles sont aussi garantes de la qualité du travail, et ce, pour tous les métiers confondus. Dans le cadre de notre recherche, notre objectif était de savoir comment ce concept était compris chez les étudiants en pâtes et papiers et ce qu'ils pensaient de ceux qui ne respectaient pas leurs engagements.

5.3.3.1 La persévérance dans l'action

Avec des responsabilités vis-à-vis eux-mêmes, leurs pairs, le milieu scolaire ou les membres de leur famille, les étudiants sont habités par la finalité de leurs projets et ils y consacrent toute l'attention nécessaire. Pour expliquer leurs points de vue, plusieurs ont pris comme exemple leur formation actuelle en pâtes et papiers. Ça a été leur engagement de l'année; ils s'y sont attelés et ont fait le nécessaire pour y

³⁰ Villers Marie-Éva, Multi Dictionnaire des difficultés de la langue française, Éditions Québec/Amérique, 1992, page 1090

³¹ www.discas.ca, Juin 2004

arriver. Comment ? En misant d'abord sur leurs qualités personnelles : « *Pour avoir un diplôme en pâtes et papiers, j'ai persévéré toute l'année. Je me suis dis que j'étais capable. Quand tu es optimiste, tu te rends au bout.* » La clé du succès ? Le travail et encore le travail. S'il y a des embûches en cours de route : « *Je travaille plus fort, encore et encore.* » En agissant ainsi, les étudiants font preuve de persévérance et de ténacité. Pour atteindre leur objectif : « *Ce n'est pas compliqué, c'est de finir ce que j'ai commencé.* » Et si leurs actions n'aboutissent pas comme prévu, ils essaient « *une deuxième et une troisième fois.* » En toile de fond, nous percevons chez eux une très grande détermination : « *Quand je dis que je vais le passer mon cours, je vais le passer. Je vais faire le maximum pour le faire.* »

Comme la réalisation d'un engagement se réalise dans le futur, il devient important de s'y vouer entièrement. Plus la responsabilité est complexe, plus elle requiert du temps et de l'énergie. Qu'à cela ne tienne! « *S'il faut travailler plus que les autres, je vais travailler plus que les autres, donner plus de temps.* » Personne n'échappe à cette réalité. En milieu de travail, les employés sont confrontés à des situations imprévues qui exigent davantage d'efforts, d'investissement et d'engagement personnel. « *Je ne ménage pas les heures supplémentaires, ni les efforts à mettre sur la tâche. Ce qui compte, c'est le point final.* »

5.3.3.2 La puissance de la confiance en soi

Il est très gratifiant pour les individus de réaliser qu'ils sont capables de respecter leurs engagements grâce à leurs ressources personnelles. La reconnaissance de cet état de fait consolide les habiletés et renforce le sens des responsabilités. « *Quand je réussis un examen, je me donne une petite tape dans le dos puis je continue. Je m'encourage moi-même et je me dis bravo.* » Même réaction si les mots d'encouragement ne fusent pas dans l'entourage immédiat. Il faut alors se résoudre à compter sur ses propres moyens et ses capacités de faire. Les méthodes d'autodiscipline et d'auto gratification deviennent alors la source de récompense

ultime. *« Des fois, je n'ai pas confiance en moi. Je me pousse à le faire et après ça, je viens à bout de passer au travers. Une fois que c'est fait, je suis correcte et bien dans ma peau. »*

5.3.3.3 L'irresponsabilité, un geste à désavouer

S'il est vrai que le sens des responsabilités fait ressortir, chez les individus, la présence d'une certaine maturité devant l'engagement, elle provoque, dans le cas contraire, de l'exaspération. En effet, comment réagir si un collègue est reconnu comme irresponsable dans l'exercice de ses fonctions ou dans ses relations avec les autres ? *« Mi, ça me choque... Je trouve que ce n'est pas correct... Je trouve ça très dur à accepter... »* En milieu de travail, le fonctionnement et le rendement général de l'entreprise exigent de chacun une conscience de plus en plus aiguë des tâches de chacun. Tenter d'éviter toute confrontation avec des individus irresponsables et même de les contourner équivaldrait à une acceptation ou à une tolérance de l'état de fait, ce qui est encore pire. Les conséquences pourraient coûter cher en temps perdu, en inefficacité et en pertes de production. Comme les liens interdépartementaux en milieu industriel sont symbiotiques, un seul maillon faible dans l'engrenage risque de fragiliser la bonne volonté, l'efficacité et la productivité des autres.

Les étudiants considèrent l'irresponsabilité comme un comportement incorrect, tel qu'en font foi les expressions suivantes : *« C'est décevant... Ce sont des gens qui n'ont pas de parole... J'ai un peu de misère avec ça... Je trouve ça plate... Je n'aime pas ça... »* Ces réactions, plutôt négatives, expriment une désapprobation vis-à-vis ceux et celles qui ne tiennent pas leur parole. *« Tant qu'à moi, c'est parce qu'ils ne veulent pas. C'est un manque de volonté et d'intérêt. »* Mais comment se fier à quelqu'un qui promet une chose mais qui ne rend pas l'objet de sa promesse ? *« T'as une parole, t'en a pas deux. Prends-en pas d'engagement si t'es pas capable de le respecter. »* Les gens qui ne remplissent pas leurs obligations laissent de bien

mauvaises traces dans leur sillage. Ils sont mal perçus par leur entourage et n'inspirent guère leurs collègues de travail. Ils portent le qualificatif de « *peu fiables* », ce qui modifie considérablement le niveau de confiance des autres à leur endroit : « *Ils n'ont pas de respect pour les autres, ni pour eux-mêmes.* » Mais pourquoi est-il si important de respecter ses engagements ? « *Parce qu'il y a des gens qui se fient sur toi.* » Le sens des responsabilités est l'une des compétences qui ne doit laisser personne indifférent. Un geste responsable est une action volontaire qui suit un parcours réfléchi. Cette qualité est aussi synonyme d'imputabilité. Conséquemment, les engagements finissent toujours par avoir des impacts sur quelqu'un d'autre. En entreprise, nous ne pouvons soustraire cette exigence aux tâches des travailleurs, ni tolérer ses faiblesses. Elle doit plutôt être renforcée.

5.3.3.4 Les réactions aux comportements irresponsables

Pour expliquer de tels comportements, les uns et les autres cherchent des justifications. Devenir responsable est une compétence qui s'acquiert par l'éducation, par l'exemple et l'entraînement. Malheureusement, l'âge chronologique ne suffit pas, à lui seul, à établir le caractère responsable de quelqu'un. À cet égard, nous constatons qu'il y a des jeunes gens qui font davantage preuve d'engagement que bien des adultes. Si des individus agissent de manière irresponsable, on dira d'eux « *qu'ils n'ont pas de maturité... qu'ils font preuve de lâcheté... qu'ils manquent d'ambition.* » Sans l'ombre d'un doute, ce jugement affecte la qualité des relations interpersonnelles qui en découlent. À la longue, c'est la confiance qui s'effrite et la méfiance qui s'installe. « *Je n'ai pas une grosse opinion d'eux.* » Mais qu'en est-il exactement ? Et pourquoi semble-t-il plus facile pour certains de faire ce que doit, alors que pour d'autres, l'essoufflement, le non-respect des engagements et l'abandon sont constamment au rendez-vous ? « *C'est peut-être parce qu'il y a un manque de confiance et personne de l'extérieur pour les encourager.* » Que faire alors ? On ne peut charger sur ses épaules tous les problèmes de l'humanité.

Responsabiliser les individus signifie leur laisser la place nécessaire devant les choix et les décisions à prendre. *« Quelqu'un de responsable va être capable de faire un minimum, il ne laissera jamais tomber. Faut avoir du courage même si ce n'est pas facile. »*

5.3.3.5 L'accommodation à un état de fait

Au-delà de toutes considérations émotives, il y a des gestes concrets qui sont porteurs d'espoir et de changement vis-à-vis les individus fautifs. *« J'essaie de leur donner une deuxième chance mais il n'y en aura pas une troisième. »* Si cet espoir est anéanti ou si la tâche d'améliorer la situation semble insurmontable : *« Je vais m'arranger pour faire affaire avec quelqu'un d'autre. »* Ou encore : *« Je le fais à leur place. Je suis sûr que ça va être bien fait. Je n'aime pas ça chialer après l'autre. »* Dans un cas comme dans l'autre, la réaction est sensiblement la même. En lieu et place d'un suivi rigoureux auprès de la personne fautive, nous remarquons l'application d'une solution d'évitement qui exprime le ras-le-bol de certains et l'impatience des autres devant l'inexécution d'un engagement selon les critères établis. L'expression : *« Je me tiens loin de ces personnes-là »* résume bien cette tendance.

Faut-il réellement se plaindre d'un tel problème ? Et, si oui, à qui est-il souhaitable d'en parler ? À l'individu concerné, à son supérieur ? *« J'irais voir la personne et je lui dirais que ça me déçoit, que ça m'a dérangée. »* Mais cette façon de faire n'est pas toujours aussi facile, ni automatique. Les circonstances et la qualité de la relation que l'on entretient avec ces gens peuvent être favorables ou défavorables au dialogue. *« Des fois, je le dis. D'autres fois, je laisse passer pour ne pas faire de la chicane. »* Il y a donc lieu de s'interroger sur les conséquences d'une telle réaction. Devant l'inévitable, il y a parfois le fatalisme. Face à quelqu'un qui affiche son irresponsabilité : *« C'est sûr que je trouve ça plate puis que ça dérange. Sauf que c'est la vie et il n'y a pas grand-chose que tu peux faire. »* Défaitisme ou

réalisme ? Difficile de départager... Mais à quoi bon remuer le passé ? *« Ce qui est fait est fait et tu ne peux pas retourner en arrière. Je vais être déçu sauf que je vais surmonter cette déception. »* Dans ces propos, on ne sent pas d'inconfort particulier. Tout au plus, de l'indifférence. Si quelqu'un n'est pas fiable, *« je ne lui donnerai rien à faire, c'est lui le pire. »* En guise de compensation, cette position exige cependant des efforts supplémentaires de la part des collègues. *« Si quelqu'un ne respecte pas ses engagements, le travail va être de moins bonne qualité. Puis lui, si ça ne le dérange pas, moi je vais être obligé de faire une partie de son travail puis lui va avoir perdu son temps. Ça dérange mais il faut faire avec. »* Certains ajoutent même que pour éviter tout problème relié à l'irresponsabilité des autres, il suffit de les contourner en confiant leurs tâches à *« des gens de confiance. »*

De façon générale, nous constatons que les étudiants accordent à cette compétence une valeur de très haut niveau. Être responsable signifie pour eux de ne pas faillir à ses engagements. C'est là un point d'honneur. Quelqu'un de responsable n'a qu'une parole; il est fiable et les autres peuvent compter sur lui. Sa crédibilité se nourrit de gestes réfléchis. Les qualités qui habitent ces personnages sont la ténacité et la persévérance. Ce sont des gens qui n'abandonnent pas facilement. L'objectif ultime d'une personne responsable est de maintenir le cap vers le but visé, quel qu'il soit. Dans la pratique, ces individus sont capables de faire appel à des ressources extérieures mais n'en dépendent pas. Lorsqu'ils ne sont pas suffisamment supportés par leur entourage, ils puisent dans leur arsenal personnel les forces nécessaires dont ils ont besoin pour finaliser ce qu'ils ont commencé. Ils se motivent eux-mêmes, se fixent des objectifs réalistes et ils planifient de façon rigoureuse l'exécution de leur travail. Ils font preuve d'autonomie et ils ne lésinent pas non plus sur le temps à consacrer à leur mandat. Les étudiants désapprouvent l'irresponsabilité mais ne la condamnent pas. Ils cherchent à la comprendre et n'hésitent pas à donner une seconde chance aux individus fautifs. À l'occasion, ils font preuve de fatalisme en répétant qu'il n'y a pas grand-chose à faire pour contrer

de tels problèmes chez les autres. Après avoir rationalisé les comportements de ceux qui ne respectent pas leurs engagements, ils passent en deuxième vitesse et contournent l'obstacle en utilisant des voies alternatives dont l'exécution du travail des autres par eux-mêmes ou par des collaborateurs plus fiables. Ils admettent volontiers qu'il vaut mieux, parfois, user d'imagination plutôt que de provoquer des affrontements stériles.

5.3.4 Le sens de l'autonomie

Tous les parents du monde aspirent à une plus grande autonomie pour leurs enfants. Ils souhaitent qu'ils deviennent, un jour, maîtres de leur destinée et qu'ils exercent leur rôle de citoyens de manière intéressée et responsable. L'autonomie veut dire « *Qui est capable de se conduire et de se déterminer selon ses propres règles.* »³² Les employeurs et les chefs d'entreprise n'ont pas, en général, d'attentes très différentes de celles des parents. Pour des raisons sans doute plus économiques que sociales, ils espèrent qu'après avoir formé et entraîné leurs travailleurs, ceux-ci seront en mesure de penser et d'agir par eux-mêmes, de faire preuve d'initiatives et de participer à la croissance et au développement de l'entreprise. Selon Discas :

*«L'autonomie signifie la capacité de se régir et d'agir par soi-même. Dans une perspective de développement de la personne, on réfère principalement aux capacités de se prendre en charge, de penser par soi-même, de prendre des initiatives et, de façon générale, d'être soi-même l'agent de sa propre vie. C'est l'expression d'une valeur individuelle.»*³³

Les étudiants en Pâtes et papiers se considèrent-ils autonomes ou espèrent-ils à plus d'autonomie ? Afin de mieux saisir la portée et la compréhension de ce concept, nous avons retenu les indicateurs suivants : les initiatives personnelles et les besoins de suivis professionnels. Nous avons demandé aux étudiants de s'exprimer sur les initiatives personnelles qu'ils avaient vécues ou observées en milieu de travail et sur l'importance des suivis professionnels dont ils pouvaient faire l'objet. Peuvent-ils parler d'initiatives heureuses ou malheureuses qui les ont marqués ? En dehors de contrôles supervisés, sont-ils en mesure d'agir avec autant de confiance et d'assurance ? Ont-ils eux-mêmes besoin de suivis rapprochés et si oui, à quelle

³² Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, page 119

³³ www.discas.ca, Juin 2004

fréquence ? Car, il faut l'admettre, l'autonomie est une « *liberté relative d'agir d'un individu sans intervention de l'environnement.* »³⁴

5.3.4.1 L'affranchissement par l'action

Les initiatives n'ont pas la même portée, ni les mêmes conséquences selon qu'elles répondent à des besoins personnels ou professionnels. Dans le premier cas, l'impact est davantage limité à l'environnement immédiat du candidat et de sa famille alors que dans le deuxième cas, les effets peuvent affecter toute une équipe de travail, un département et même l'ensemble de l'entreprise. Est-ce que le geste posé est sécuritaire, utile et nécessaire ? Provoque-t-il des changements aux règles habituelles de fonctionnement ? Si oui, est-il correctement expliqué aux confrères de travail ? Chaque initiative possède, d'une certaine façon, son propre code d'éthique et les règles qui la régissent méritent une application stricte et rigoureuse. Toute action posée par un individu pourrait avoir des conséquences fâcheuses même si elle lui semble, au départ, pertinente et inoffensive : « *Ramasser une corde à terre, c'est une bonne initiative. On n'attend pas que quelqu'un le demande. Mais arrêter une machine sans le consentement de personne, ce n'est pas une bonne initiative.* » Il faut donc procéder à une analyse sommaire de la situation avant d'agir. Le but de l'initiative étant d'aider et non de nuire : « *Si cela a un côté pratique et sécuritaire pour tout le monde, chapeau !* »

Les travailleurs qui agissent sans attendre une autorisation expresse de leur supérieur font preuve de maturité et de débrouillardise : « *Si les gens décident que oui, c'est pertinent, qu'ils le fassent, c'est tout.* » D'ailleurs, l'employeur doit encourager et susciter chez ses employés de tels gestes autonomes. Dans une économie de marché, les chefs d'entreprise ont grandement besoin de la capacité d'agir de leurs employés autant pour maintenir la productivité que pour régler les

³⁴ Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, page 119

problèmes quotidiens de fonctionnement. Leur rôle est de supporter cet affranchissement et de créer les conditions propices à son épanouissement et non de l'étouffer comme le font les régimes dictatoriaux. Avoir de l'initiative, *« c'est la meilleure chose à faire. L'employeur, faut qu'il te donne de la corde si tu veux avancer. Dans le fond, c'est chaque employé qui devrait avoir de l'initiative, faire des petites affaires. »*

En même temps, l'employeur doit s'assurer d'un encadrement efficace pour éviter les gestes maladroits. *« C'est sûr qu'à l'initiative, il y a toujours des limites. »* Certains individus sont plus doués, plus audacieux et mieux outillés que d'autres. *« Il y a des emplois où tu dois prendre des initiatives et te servir de ta logique. Les initiatives de certains n'ont pas vraiment d'allure. C'est un manque de jugement. »* Les réaliser ne peut *« qu'empirer la situation. »* L'employeur doit ainsi identifier les zones à risques et appliquer les mesures de soutien nécessaires afin d'éviter les dommages collatéraux que pourrait créer toute fausse manœuvre : *« C'est pas tout le monde qui est capable d'avoir de l'initiative, ça c'est sûr. »* Dans une usine, il y a des milliers de gestes autonomes et initiateurs qui, ajoutés les uns aux autres, pourraient changer la face de l'entreprise et c'est dans la quotidienneté qu'ils sont surtout importants. *« Tu vois le boyau qui coule à terre, tu le fermes. C'est une initiative. Mais il y a du monde qui vont passer par là et qui ne le verront même pas. Gaspillage d'eau. Des petites affaires comme ça, ça prend de l'initiative. Si, dans une usine, chacun en faisait une petite partie, ça ferait vraiment du bien. »*

5.3.4.2 La prise de décision, un geste de maturation

L'employé autonome doit être à l'aise dans ce qu'il fait, c'est-à-dire se sentir *« capable de le faire »* et en ressentir une satisfaction sur le plan personnel et professionnel. *« Tu ne peux pas aller te planter les deux pieds si t'es pas sûr. »* Dans un tel cas, il faut se référer à quelqu'un d'autre, demander conseil. Faire preuve d'initiative est un geste qui neutralise le *« travail routinier »* et qui permet à

l'employé de s'améliorer. Chacun bâtit son expérience à partir de ses réalisations. C'est également une immense gratification que de pouvoir dire au patron : « *Moi j'ai trouvé cette idée-là, est-ce que ça marcherait ?* » S'impliquer dans son travail et faire des choses par soi-même, avec la seule impulsion de son jugement et de ses habiletés, « *c'est la meilleure chose à faire* ». Cette attitude crée souvent un effet domino dans l'environnement du travailleur et favorise la reconnaissance sociale de la compétence acquise. Ces gestes sont visibles et ils laissent des traces. Les individus autonomes désirent faire les choses par eux-mêmes et ils se sentent capables de le faire, même s'ils peuvent éprouver, à l'occasion, des hésitations fort légitimes avant d'entrer en scène : « *C'est sûr qu'il y a toujours des doutes, une marge d'erreurs. Mais prendre seul une décision, tant qu'à moi, c'est quasiment grandir. T'es capable de le faire, t'es rendu autonome puis c'est ce que veulent les employeurs.* » Et ce faisant, ces travailleurs confirment leur individualité et leur sens de l'autonomie : « *C'est le fun et encourageant pour l'employé de retourner travailler et dire moi, j'ai fait ça. Si tu attends toujours que l'autre te dise quoi faire, c'est que tu n'es pas capable de travailler tout seul.* »

Ceux qui passent à l'action de façon spontanée aiment habituellement ce genre de situation et la liberté qu'elle procure en autant, bien sûr, qu'ils estiment avoir une connaissance et une maîtrise suffisamment grande de leurs tâches, ce qui est rarement le cas pour des jeunes ayant peu ou pas d'expérience de travail dans leurs bagages : « *Si je connais la tâche, si je sais ce que j'ai à faire et que je sais comment, je vais être confortable. Ça va être mon travail et je peux faire des décisions.* » Ou encore : « *Oui, si je suis qualifiée pour le faire.* » Nous constatons aussi qu'il y a un niveau de confortabilité à atteindre avant de pouvoir exercer son autonomie : « *Si je n'étais pas sûre de la décision à prendre, j'en parlerais à quelqu'un d'autre.* » Au-delà de l'action proprement dite, il y a la confiance en ses propres moyens et le sentiment d'être à la hauteur de la tâche. Les individus autonomes ne craignent pas l'erreur toujours possible, au contraire; ils admettent apprendre beaucoup de leurs maladresses les considérant d'ailleurs normales en

période d'apprentissage. « *Oui, très confortable de faire des décisions seul au travail. Si c'est mal, on va recommencer, c'est ça l'affaire.* » Ce qui caractérise surtout un individu autonome, c'est la référence à certaines compétences de base qu'il possède : « *Avoir l'esprit ouvert... être débrouillard... prendre les devants et ne pas avoir peur de ça.* »

5.3.4.3 L'importance de la supervision

Peu importe comment il est exercé, le suivi professionnel possède quelque chose de magique pour ceux qui le réclament. Mais, ce sont surtout les circonstances qui vont dicter sa fréquence. En dépit des opinions déjà exprimées sur le sujet, le suivi professionnel est espéré et attendu. Il peut être fait par écrit mais le face à face demeure encore la meilleure alternative qui soit : « *Faire une rencontre. Il dit ce qu'il a à dire et je dis ce que j'ai à dire. Si quelque chose ne va pas, j'aimerais qu'on me le dise directement.* » Autant il est craint, autant on a hâte de savoir « *ce qu'on fait de bon ou de mal.* » Sans le verbaliser comme tel, les étudiants espèrent que le superviseur sera à la hauteur de la tâche pour transmettre avec tact et diplomatie les commentaires et les critiques qui leur sont attribués. On accorde ainsi beaucoup d'importance à la qualité de la relation entre les employeurs et les employés. Certains souffrent d'ailleurs énormément de l'incapacité des patrons de se rapprocher de leurs travailleurs, de les féliciter ou de les encourager lorsque ceux-ci le méritent : « *Avoir des superviseurs qui viennent te voir de temps en temps pour te dire OK ça va bien, continue, j'apprécierais.* » De tels commentaires sonnent doux à l'oreille et ils sont très valorisants. Dans la définition qui suit, un des étudiants exprime avec éloquence et sensibilité ce que représente pour lui un bon superviseur : « *D'après moi, c'est quelqu'un qui est d'arrière toi. Il ne t'écrase pas, il est là, il te surveille sans que tu t'en aperçoives. Il est discret, il sait ce que tu fais comme travail et il est capable de te le dire si ça ne marche pas.* » Que dire de tels propos ? Sans aucun doute, le désir d'être reconnu et d'être apprécié comme

travailleur. C'est le genre de message qui mise sur la confiance des autres et qui encourage le maintien de l'autonomie.

5.3.4.4 Le sens d'un suivi personnalisé

La véritable question que l'on se pose est de savoir si les futurs ouvriers papetiers ressentent un réel besoin de suivis professionnels de la part de leur supérieur immédiat, que ceux-ci soient réguliers ou ponctuels. Quelle est la place accordée à l'encadrement professionnel en milieu de travail ? Y a-t-il un lien entre le sentiment autonomiste de certains et la nécessité de tels suivis ? Pour plusieurs répondants, le rôle de l'employeur se situe davantage au niveau de la description des tâches, de la fourniture des outils de travail et de la vérification de l'atteinte des objectifs de ses employés. Dans ce contexte, sa présence devrait être plus visible et plus significative au début de l'entraînement mais avec un relâchement progressif par la suite : « *Au début, j'aimerais qu'il vienne me voir pour me dire ce qui est correct ou pas. Par la suite, prends ton bord, moi je vais prendre le mien puis je travaille bien.* » D'autres commentaires similaires viennent confirmer cet état d'esprit par rapport au rôle des superviseurs. « *Qu'il soit là au début pour m'expliquer comment faire. Qu'il revienne une fois ou deux pour voir si tout se déroule bien puis à la fin pour examiner si tout est correct. Mais pas plus.* »

Les suivis systématiques sont parfois vus comme une véritable plaie. S'ils ne sont pas bien compris par les travailleurs, ni gérés efficacement par les superviseurs, ils apparaîtront vite comme étant lourds et paralysants, ce qui aura pour effet d'indisposer tout le monde : « *Quand un boss est à côté de moi, je travaille mal. Je suis plus nerveux. J'ai eu des boss qui étaient super smart puis ça allait bien. Mais d'autres sont plus sévères, ils sont là tout le temps pour te dire tes petits défauts. J'ai de la misère avec ça.* » D'autres étudiants sont cependant plus catégoriques. Ils estiment posséder suffisamment de savoir-faire sans nécessiter de suivis particuliers. En cas de besoin, ils feront eux-mêmes appel à des ressources

extérieures : « *Pas de suivi! Je suis une personne responsable et débrouillarde. Si j'ai de la misère, je vais appeler de l'aide, je vais essayer de m'arranger. Je suis capable de travailler seule sans supervision.* » Par contre, ils souhaitent une grande disponibilité de la part de leur superviseur, comme roue de secours.

La ligne est parfois mince entre le sentiment d'autonomie des individus et les besoins d'un suivi professionnel. Certains étudiants pensent qu'ils seront personnellement jugés lors de ces suivis et ils comprennent mal l'importance d'évaluer l'adéquation entre les normes professionnelles exigées et le résultat final de la tâche. Par ailleurs, nous remarquons une grande ouverture de la part de ceux qui ont en tête le souci de la qualité et du travail bien fait. Ceux-là n'hésitent pas à solliciter des commentaires dans leur entourage, sans pourtant avoir l'impression de fragiliser leur autonomie : « *Ça va m'arriver souvent d'aller voir mon supérieur pour lui demander si ma tâche est bien faite. Je vais y aller 2, 3 et même 4 fois s'il le faut.* Les rétroactions sont importantes. Elles rassurent, confirment les habiletés de faire et renvoient un message positif aux travailleurs : « *Si j'ai des doutes, je vais aller voir la personne qui fait la supervision pour demander du support et un suivi.* »

5.3.4.5 L'appréciation de son autonomie

Les gens autonomes apprécient mettre à profit leurs connaissances et leurs talents. 75 % des étudiants rencontrés sont en mesure de nommer spontanément au moins une initiative qui les a rendus heureux au cours de leur vie. Un geste posé, un projet réalisé, quelque chose de concret dont ils sont particulièrement fiers. Dans la vie quotidienne, ces étudiants se sentent souvent interpellés par des situations qui commandent des actions personnelles. Ils ont confiance en eux et ils estiment avoir la capacité de se débrouiller. C'est avec cet état d'esprit qu'ils regardent en avant et qu'ils prennent toutes sortes d'initiatives. Cette attitude les conduit vers des apprentissages particulièrement riches qui contribuent, en retour, à renforcer l'estime de soi. Ils construisent ainsi leur savoir-faire et développent de nouvelles

compétences : *« Il y a eu les finales régionales des Jeux du Québec en natation où il a fallu accueillir 200 jeunes pendant trois jours. Il y avait l'aspect monétaire à gérer et voir aux spectacles, aux plaques, aux médailles. Cela a été un gros projet que j'ai mis sur pied. »*

Exercer son autonomie, c'est investir dans l'action et se propulser en avant. Les gens autonomes sont attirés et émerveillés par les défis que procure l'inconnu. Ils développent une attitude d'ouverture à la vie. Ceux qui s'y risquent ne savent pas toujours ce qu'ils vont y trouver. Qu'importe!... Ils se sentent transportés à la seule idée de réaliser une œuvre, de participer à quelque chose de grandiose et d'enivrant. En même temps, ils repoussent leurs limites et vivent pleinement l'expérience : *« L'organisation « Grandeur Nature », c'est l'initiative que j'ai aimé le plus. C'est comme une pièce de théâtre, jouée au temps Médiéval. Tu peux accomplir des quêtes, piller et faire de l'argent... Tu peux tout réaliser ce que tu ne feras jamais dans ta vraie vie. »* Très souvent, les individus qui s'impliquent dans ces projets le font d'abord pour eux-mêmes et occasionnellement par philanthropie : *« Ce que j'ai voulu faire, c'était de créer quelque chose pour les jeunes. Je voulais leur donner une fierté. Tu sors de là, t'as fait quelque chose puis ça regroupe un peu plus le monde. J'ai commencé ça, j'avais 14 ans. Ça fait un bon 10 ans que ça marche. »*

Les manifestations d'autonomie sont présentes partout. Pour les faire sortir de l'ombre, il suffit de gratter un peu. Dès que l'on commence à en parler, le visage des uns et des autres s'illumine. C'est le cas de la jeune mère qui a réussi son retour aux études après avoir repensé complètement l'organisation de sa vie familiale. Pour un autre, c'est *« d'avoir commencé à travailler jeune chez un cultivateur, d'avoir démonté mon char puis de l'avoir tout remonté. »* Peu importe les domaines d'intérêt, il y a partout la même toile de fond : la fierté d'avoir fait et réussi quelque chose en misant sur ses propres ressources : *« Au Provigo, j'ai fait cuire des gâteaux puis je les ai décorés pour l'Halloween. Ça s'est vendu. C'est une*

initiative qui a marché puis j'ai aimé ça. » Les exemples de cette nature sont nombreux. Ils confirment tous une grande satisfaction personnelle et le sentiment de liberté que procure un tel investissement dans un projet qui nous tient à cœur : « *J'ai ramassé des fonds pour faire un voyage. Pour moi, le but n'était pas de faire le voyage mais de savoir si on était capable d'atteindre des objectifs. Puis on l'a atteint notre objectif. C'est de ça que j'ai été le plus fier.* » Pour y arriver, ils ont fait preuve d'imagination et d'autonomie : « *J'ai été fier de travailler pour la police de Gatineau. J'ai refait toutes les cartes de la ville pour les patrouilleurs. Les policiers n'avaient aucune idée comment monter leur livre et c'est moi qui ai tout pensé.* » Penser et agir par soi-même. Voilà quelques-uns des ingrédients les plus significatifs de la compétence que nous venons d'étudier.

5.3.5 Le sens créatif

Est-ce que tous les individus sont créateurs ? Si oui, à quel degré ? Ont-ils conscience de leur capacité imaginative ? Celui qui crée sort inévitablement des sentiers battus. Il redonne au monde une nouvelle perspective. Il fait des miracles avec des riens.

« La créativité est l'expression d'une valeur de synthèse, puisqu'elle exige à la fois un dynamisme interne (fondé sur l'intuition et le traitement spontané des informations) et une ouverture aux stimuli du réel. C'est une valeur fondée sur l'imagination, l'originalité et la capacité d'accueil. »³⁵

La créativité, c'est l'imagination à fleur de peau, c'est « l'attitude que quelqu'un manifeste lorsqu'il rompt avec la façon habituelle de penser. »³⁶ Les peintres, les savants, les grands musiciens et les inventeurs de tout acabit font partie de cette catégorie des créateurs de l'humanité. Ils ont dépassé les connaissances populaires de leur époque et ils ont proposé, chacun à leur manière, une nouvelle vision du monde. Qu'étaient Raphaël, Einstein, Leonard de Vinci, Jules Verne, sinon de grands visionnaires ? Il faut voir loin pour avancer de peu... Nos étudiants se sentent-ils des créateurs dans l'âme ? Ont-ils déjà osé se poser la question ?

5.3.5.1 La découverte de son potentiel créateur

Chez environ le tiers des étudiants, les réponses obtenues sont plutôt mitigées. Nous observons chez eux de l'hésitation et de l'hébétement par rapport à cette question de recherche : « *Je n'en ai pas vraiment qui me vienne à l'esprit. Je ne sais pas. Je n'aurais pas été un bon conseiller.* » Est-ce la compréhension du concept de créativité qui n'est pas acquise, le manque de confiance en soi, un excès de timidité, la peur d'être jugé(e) ou le vide complet qui les assaille ? Nous ne le savons pas vraiment. Ce qui ressort surtout, c'est la difficulté de ramener en

³⁵ www.discas.ca, Juin 2004

³⁶ Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, page 277

mémoire et de verbaliser une idée originale qu'ils auraient déjà exprimée et exploitée. Fait surprenant, certains semblent davantage capables de nommer les idées originales des autres plutôt que de reconnaître les leurs. C'est comme si le réflexe de la recherche intérieure manquait d'assurance ou était momentanément bloqué. Force nous est de reconnaître que pour plusieurs, il n'est pas évident de parler de soi : *« L'idée n'est pas venue de moi. On était en tout 35. L'opinion des autres est meilleure que la mienne, alors on a pris pour le mieux. »*

D'autres individus sont, par contre, plus volubiles sur le sujet; ils imaginent des scénarios réalistes et farfelus en même temps. C'est ce que nous avons constaté avec un amateur inconditionnel des *« guerriers valeureux de l'époque médiévale. »* Son idée à lui : *« Faire une forteresse et mettre un restaurant dedans. L'époque médiévale, ça attire le monde. T'as un repas puis tu t'amuses à faire des petits combats dans le milieu puis le monde peut venir regarder ça. »* C'est ce genre de projet qui nourrit l'imaginaire et qui fait carburer. Dans son cas, l'important, c'est de pouvoir rêver, de concevoir des plans et d'espérer les réaliser un jour. Cette forme de créativité ne passe cependant pas toujours à l'étape de l'accomplissement. Entre le rêve et la réalité, il y a parfois tout un monde. D'ailleurs, pour toutes sortes de raisons, il arrive souvent qu'une idée s'essouffle et qu'elle meure au feuilleton. Est-ce là un signe de son inadéquation ou tout simplement une manifestation de son inapplicabilité technique (situation particulière, époque, moyens financiers) ? *« À mon patron à la Pizzeria, je lui ai proposé des idées. Par exemple, de vendre des ailes de poulet, les gens en demandent. Mais lui, il disait non, non. C'est une personne bornée... »*

Celui qui soumet une idée qu'il croit originale et qui, de surcroît, se retrouve en situation favorable pour l'appliquer a de bien meilleures chances de succès qu'un autre dont l'environnement lui est hostile ou défavorable. Un créateur dont les idées originales ne sont ni partagées, ni reconnues et qui ne trouve pas d'exutoire à son talent serait un créateur stérile. Pour mériter leur titre de noblesse, les compétences

requièrent une reconnaissance sociale. En milieu de travail, les occasions sont nombreuses pour celles et ceux qui cherchent à mettre leur imagination au service de leurs collègues. Dès qu'une idée est lancée et dévoilée, elle perd son caractère privé. Elle devient publique. Son appréciation ultime se confirme dès qu'elle est acceptée et intégrée aux activités opérationnelles d'un groupe de travail : « *Pour moi, c'était logique. On rajoutait une ligne de production puis on réglait tous les problèmes. J'ai donné l'idée, je trouvais qu'elle avait du bon sens puis elle a passé et a été appliquée.* »

5.3.5.2 La créativité au travail

Dans le domaine de l'emploi, les jeunes adultes savent aussi que leur matière grise ne doit jamais être au chômage. Trouver des scénarios pour se mettre en selle et y rester requiert parfois un mélange d'intuition et d'opportunisme qui doit être collé à la réalité : « *Patrick et moi, c'est à Tembec qu'on voulait rentrer tous les deux. Quand le monsieur de Domtar est venu nous proposer des stages, moi je ne pouvais pas y aller, j'étais enceinte. J'ai dit à Patrick qu'il devrait y aller, juste pour voir. Puis là, il est engagé. Je suis bien contente.* » Cette décision témoigne d'une capacité d'accueil par rapport à une information subite et spontanée, suivie d'une analyse rigoureuse mais surtout audacieuse de la situation. La décision prise est intuitive parce qu'elle n'était pas nécessairement planifiée comme telle. C'est ce qui en fait d'ailleurs son originalité. Les éléments qui favorisent l'expression de la créativité sont la capacité d'accueil des sujets, leurs compétences à communiquer et à prendre des décisions.

Les imaginatifs entrent souvent en scène lorsqu'ils se sentent interpellés. Ils s'activent aussi lorsqu'une situation particulière devient problématique et qu'elle est source d'ennuis. Ils regardent, analysent et imaginent des solutions. Le problème devient alors un défi : « *On travaillait dans le gros entrepôt chez Sears à Ville St-Laurent. On prenait les rejets de vêtements qu'il fallait retourner au camion de*

livraison. J'ai trouvé une manière plus rapide de faire puis, ça a passé. Après, j'ai vu que tout le monde faisait ça puis ça allait beaucoup plus vite. » Transmettre une idée originale peut parfois être source de tension ou de nervosité en milieu de travail, surtout si elle vient de quelqu'un détenant peu d'expérience ou dont le statut est précaire : *« Je n'étais pas certain si ça allait être bon. Ça faisait seulement un an que j'étais là. »*

La créativité est, par définition, imaginative et originale. Pour se réaliser pleinement, elle a besoin d'être entourée d'autres compétences dont l'initiative, l'autonomie et le sens de l'organisation, qualités qui sont souvent l'apanage des entrepreneurs et des gestionnaires d'entreprises. Dans son projet de créer une nouvelle carte pour les policiers de la ville de Gatineau, un étudiant se rappelle ce qu'il avait dû faire pour y arriver : *« L'initiative a été le montage, le collage d'informations et des photos aériennes. C'a été de la création de A à Z. En 1983, il n'y avait pas les ordinateurs comme aujourd'hui. Il fallait superposer différents plans, couper, coller, ajuster. Méchant montage! »* En plus des exigences reliées à la création, le parachèvement de ce projet a nécessité un mélange de connaissances, d'habiletés techniques, de savoir-faire et de débrouillardise. Ces qualités étant, en quelque sorte, les outils d'expression les plus évidents des capacités créatives d'un individu.

5.3.5.3 L'imagination au service de la création

Dans le domaine des pâtes et papiers, la créativité des travailleurs est devenue une question de survie pour leur entreprise respective. Il faut à tout prix se surpasser, trouver des solutions imaginatives pour améliorer la qualité des produits, diminuer les coûts de production, etc. En fait, c'est *« la nécessité qui fait loi. »* Les grandes entreprises ne le savent que trop bien puisqu'elles investissent annuellement des sommes colossales en recherche et développement. Dans ce milieu, l'originalité et le savoir-faire se doivent de battre la concurrence. La créativité prend alors la forme d'une arme offensive dont se servent les dirigeants pour atteindre leurs objectifs.

Les associations caritatives en font autant pour sensibiliser le grand public aux causes qu'elles défendent. Elles cherchent à émouvoir et à faire vibrer les cordes sensibles du grand public en périodes de campagnes de financement. Même les individus jouent d'astuce et d'originalité dans leur argumentation lorsqu'ils parrainent un projet qui leur tient à cœur. C'est le cas notamment de cet étudiant qui s'est vu confronter à la volonté de sa municipalité de modifier le zonage résidentiel de type « condominiums » où il habitait, afin de permettre la construction d'habitations à loyer modique (HLM) : *« J'ai fait une réunion puis on est allé contre ça. C'était supposé être un secteur de condominiums, pas de HLM. Je me suis fait une équipe puis j'ai rencontré le maire. Grâce à moi, ce secteur est rendu condominiums avec des maisons de mêmes couleurs que nos condos. Quand je passe là, je sais que c'est moi qui l'ai fait. »* Initiative, créativité ou un peu des deux ? Dans cet exemple, nous pouvons déceler une dynamique dont la démarche a été enclenchée par la perception d'une menace anticipée. Entreprendre une action de son propre chef relève de l'initiative. Imaginer la solution idéale découle d'un esprit calculateur, créatif et inventif. La créativité se manifeste ainsi différemment selon les situations et les circonstances. Les individus qui font usage de cette habileté ont souvent besoin de se sentir interpellés ou concernés avant de mettre leurs compétences en action.

La majorité des étudiants rencontrés n'hésitent pas à nous faire part d'une ou de plusieurs idées originales qu'ils ont déjà eu à proposer lors d'activités personnelles, sociales ou professionnelles. Ils parlent avec fierté des propositions qui ont suscité de l'intérêt dans leur entourage; ils sont fiers de leur geste et de leur réalisation. Dans le monde du travail, la créativité est une compétence très recherchée parce qu'elle permet de trouver des solutions dynamiques et originales aux problèmes quotidiens de production et de fonctionnement. Les individus qui possèdent ou qui développent cette habileté, contribuent à assurer la survie et la pérennité de l'entreprise. Sur le plan personnel, la créativité augmente le sentiment de compétence et la confiance en soi; elle renforce les habiletés existantes et facilite

l'acquisition de nouvelles habiletés. Dans son application pratique, cette compétence intervient rarement seule. Elle est, la plupart du temps, associée à d'autres attitudes et qualités personnelles qui lui servent de moteur et de carburant : l'ouverture aux autres, l'initiative, le sens de l'organisation, etc. Quelques-uns ont toujours du mal à s'imaginer qu'ils auraient pu, dans le passé, être derrière une création quelconque ou les initiateurs d'une proposition originale. Pourtant, ils arrivent facilement à percevoir cette compétence chez les autres et à leur faire confiance dans leurs capacités imaginatives.

5.3.6 Le sens de la solidarité

La solidarité est présente dans tous les secteurs de la vie sociale, politique et économique. Elle se manifeste dans nos familles, les entreprises, les organismes communautaires et les syndicats.

« La solidarité, c'est la capacité de lier son accomplissement personnel à celui des autres pour en faire une condition de réalisation. On se réfère ici à l'appartenance consciente, délibérée et active à des groupes sociaux, à une culture et à l'espèce humaine. C'est l'expression d'une valeur sociale.³⁷

La solidarité, c'est la considération que l'on exprime à l'égard des autres; c'est la manifestation d'un support, d'un appui. Dans la pratique, elle est aussi synonyme de réciprocité, de soutien et d'affiliation volontaire. C'est ce concept que nous avons voulu explorer dans le cadre de cette recherche. Comment s'exprime la solidarité chez les participants ? En tant que citoyen, étudiant ou travailleur, ont-ils conscience de l'importance de cette forme d'altruisme ? Savent-ils que leurs gestes et leur préoccupation des autres peuvent contribuer à l'avancement et au progrès de l'humanité ?

5.3.6.1 La solidarité à l'échelle mondiale

Chaque jour, les médias nous inondent d'informations sur les grands problèmes de l'humanité. Nous vivons dans une culture de sensibilisation aux conséquences des conflits armés, à la pauvreté grandissante dans le monde et à la misère. Par signe de solidarité pour les plus démunis, les organisations caritatives tentent de colmater la brèche en investissant temps et argent pour soutenir les populations en crise. Elles sont présentes dans la rue, dans les médias et à la télévision. Elles tentent par tous les moyens d'inciter les citoyens à donner de l'argent afin de fournir de l'eau, des vivres et des médicaments, à garantir un toit et l'accès à une éducation de base

³⁷ www.discas.ca, Juin 2004

pour les familles de ces pays. Leurs efforts sont louables mais très souvent sabotés par les gestes malhabiles de certains gouvernements qui agissent impunément pour satisfaire des ambitions politiques et partisans. L'engagement à soutenir de telles causes est l'expression de la solidarité humaine.

5.3.6.2 L'effritement ou le renforcement de la solidarité ?

Le monde actuel est en profondes mutations. Les valeurs traditionnelles s'effritent et elles laissent un grand vide derrière elle. Les problèmes sociaux sont nombreux, les familles s'essoufflent. De nouvelles marginalisations font surface : le nombre des sans-abri augmentent dans les parcs et les artères des grandes villes, les jeunes sont en déroute face à leur avenir et les personnes âgées sont de plus en plus isolées et vulnérables. Le monde entier semble en crise. Au Canada, la pauvreté chez les enfants continue son ascension en dépit des promesses gouvernementales de s'attaquer au problème. L'écart entre les riches et les pauvres s'accroît. Devant l'instabilité économique et l'insécurité financière, les gens s'organisent et revendiquent des augmentations de salaires et de meilleures conditions de travail. La situation personnelle des individus définit souvent le choix d'une ou de plusieurs causes sociales à défendre. Ainsi, les parents de jeunes enfants se sentent solidairement interpellés par les politiques du ministère du Revenu et de la Solidarité sociale. Aussi, ils n'hésitent pas à manifester leur mécontentement lorsque l'accessibilité à des services de garde leur semble compromise. Ils sont solidaires d'une même cause et ils se soutiennent mutuellement. Nous avons observé le même phénomène lorsque les mères des victimes de la tuerie à l'Université de Montréal ont décidé de faire front commun pour forcer le gouvernement fédéral à adopter une loi plus sévère en matière de possession d'armes à feu.

5.3.6.3 La nécessité d'un engagement personnel

La scolarisation autant que la vie en milieu de travail créent des liens solides entre les participants. Appelés à vivre ensemble, pendant de longues périodes de temps,

ceux-ci développent une fraternité et un sens commun des choses. Au fil des jours, la culture du groupe se définit; les affinités et les points de convergence se découvrent peu à peu. Lentement, les individus développent la conscience de leur rôle et de leur appartenance au groupe et ils contribuent à son avancement selon leurs habiletés respectives. C'est le début de l'entraide et de la solidarité. Tous se sentent vite concernés par les destinées de la confrérie. Lorsque sollicités pour répondre à un besoin immédiat et pressant, ces individus font appel à leurs connaissances personnelles, à leurs compétences spécifiques et à leur savoir-faire. Voici comment ils s'expriment devant les difficultés des autres : « *J'aime beaucoup les aider si je suis capable de le faire naturellement. Je ne les laisserai pas à terre. Comme sur les ordinateurs, je me débrouille un peu mieux que certains. Quand ils ont des troubles, je leur donne un coup de main.* » L'aide apportée par un tiers peut répondre autant à des besoins personnels et académiques qu'à des problèmes émanant du milieu de travail. Pour être utile et appréciée, cette aide requiert une disponibilité de tous les instants et une certaine abnégation : « *S'il a des difficultés à respecter ses engagements, des problèmes d'alcool ou de drogues et que c'est un bon ami à moi, je vais aller voir si je pourrais l'aider.* » Ceux qui reçoivent cette aide doivent sentir qu'elle est apportée sans hésitation, ni contrainte. Elle doit être consciente, généreuse et spontanée : « *Si c'est quelqu'un qui a de la difficulté avec une tâche au travail ou à l'école, je vais aller voir si je peux l'aider à étudier ou à faire la tâche. Je suis très disponible.* » Cette attitude d'ouverture aux autres est constamment à l'affût mais discrète à la fois. Elle ne cherche pas à s'imposer. Elle tend la main lorsque nécessaire, dans une perspective d'assistance et de générosité.

La solidarité est aussi bilatérale et réciproque, c'est-à-dire qu'elle soutient autant les aidants que les aidés. Il faut aimer les autres pour pouvoir s'investir dans une telle démarche : « *Je suis une personne qui aime bien aider le monde.* » Mais en retour, cet altruisme fait ressortir un sentiment de fierté et apporte, à l'occasion, quelques récompenses : « *J'aime ça aussi quand j'ai du trouble que quelqu'un vienne me donner des conseils, m'aider.* » Donner, c'est aussi recevoir beaucoup et c'est très

réconfortant de constater que les interventions sont appréciées et qu'elles apportent des résultats positifs : « *S'il comprend et que c'est grâce à moi, bien c'est le fun.* » Par contre, il peut être décevant de ne pas réussir autant qu'on le souhaiterait, sauf si l'on est en mesure de trouver, ailleurs, l'assistance requise : « *Si je ne peux pas l'aider, je vais trouver ça plate. Je vais aller voir ailleurs pour que quelqu'un vienne nous aider tous les deux.* »

La fibre de la solidarité est présente chez les étudiants rencontrés comme nous l'avons d'ailleurs démontré précédemment sur le partage des connaissances et des talents. Durant l'année scolaire, les étudiants s'entraident; ils partagent leurs connaissances et leurs découvertes. C'est là une attitude d'ouverture particulièrement favorable aux apprentissages et un signe de solidarité liant les individus entre eux : « *On se partage de l'information, on se protège l'un l'autre et le travail se fait plus vite.* » Chacun se sent ainsi davantage épaulé et il peut vivre au même rythme que l'ensemble de ses collègues. Ces marques de solidarité ne sont pas seulement visibles en milieu académique mais elles se poursuivent également en dehors des heures de classe : « *Le soir, ils viennent prendre leur bière chez moi puis ça arrive souvent qu'on parle de ça.* »

La loyauté et l'appartenance à un groupe sont indissociables. Pour cimenter encore davantage ce sentiment d'appartenance à l'équipe, il est utile de rappeler fréquemment à ses confrères et amis qu'ils comptent beaucoup pour nous : « *Les gens aiment se sentir importants, dans le sens de faire partie d'une équipe. Premièrement, tu dis à quelqu'un que tu as besoin de lui, que tu comptes sur lui. Les gens sont normalement sensibles à ça.* » Au chapitre sur les caractéristiques des étudiants, nous avons remarqué que les élèves provenant de l'extérieur de Témiscaming, avaient développé entre eux une sorte de seconde famille, avec ses habitudes et ses règles de vie. En dehors des heures de classe, ils se réunissaient souvent pour festoyer, pour étudier et pour se supporter mutuellement dans les temps difficiles, faisant ainsi preuve de solidarité et d'entraide.

Ces marques de solidarité indiquent une nette ouverture aux autres et une capacité de s'investir personnellement dans une relation d'appartenance à une cause commune. C'est l'élément qui ressort le plus des commentaires reçus. Les expériences rapportées font toutes référence à des actions concrètes alimentées par la spontanéité. Les gens qui offrent leur soutien aux autres ont besoin de sentir que leurs interventions sont utiles et appréciées et ils reconnaissent en même temps la notion de réciprocité qui prévaut dans le concept de la solidarité. L'activation ou le développement de cette attitude est un signe d'affiliation à la condition humaine et à ses manifestations.

5.4 La communication

La communication est « *le fait de manifester sa pensée ou ses sentiments, par la parole, l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre.* »³⁸ Pour les êtres humains, apprendre à communiquer exige un entraînement constant et le développement d'habiletés particulières. La communication est essentielle au maintien des relations interpersonnelles. C'est elle qui scelle la compréhension des idées et des concepts, qui perçoit les manifestations non verbales des messages et qui sait lire les états émotifs des individus :

*« La compétence à communiquer dépasse la seule maîtrise des langages et particulièrement de la langue. Communiquer, c'est plus que représenter le réel: c'est établir un lien global et complexe (cognitif, affectif, social) avec des personnes. La compétence à communiquer suppose donc, d'une part, la compréhension des principales composantes du schéma de la communication (les rôles d'émetteur et de récepteur, le contexte ou la situation de communication et l'intention de l'émetteur) et, d'autre part, la capacité de tenir compte de ces composantes dans la production d'une communication signifiante. »*³⁹

La communication n'est pas un concept défini uniquement par et pour les humains, au contraire. Les insectes de même que les animaux terrestres et marins ont également développé des formes particulières de transmission de messages qu'il est encore difficile pour nous de comprendre et de décoder. Il faut cependant l'admettre, l'homme se situerait au sommet de la pyramide des êtres vivants et le développement de son cerveau lui a permis de mettre au point des formes hautement évoluées d'expression langagières, artistiques, littéraires et picturales propres à son espèce. À ce jour, aucune autre espèce connue sur terre n'a pu égaler ou dépasser ce stade de développement. La représentation mentale des

³⁸ Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, page 216

³⁹ www.discas.ca, Juin 2004

choses, la capacité d'abstraction et la sophistication des outils de communication confirment largement cet état de fait. Toutefois, dans la vie de tous les jours, la qualité des relations interpersonnelles, largement tributaire de la qualité de la communication entre les humains, ne laisse personne indifférent. Dans tous les secteurs d'activités où il y a présence d'hommes et de femmes, la problématique de la communication est omniprésente, d'où son importance. Nous abordons donc ce thème à partir du concept défini au début du présent chapitre, c'est-à-dire dans sa globalité. Communiquer, c'est échanger de l'information sous forme de relation dynamique et bilatérale. Il n'y a pas de véritable communication s'il n'y a pas de rétroaction active, soutenue et encouragée.

Pour bien cerner ce concept, il est important de se rappeler qu'au-delà des mots et du langage, les individus qui s'expriment le font à partir des rôles qu'ils assument dans la société. Ainsi, les rôles respectifs de l'émetteur et du récepteur sont intimement liés. Les messages transmis et ceux perçus, par l'un et par l'autre des acteurs en présence, ont besoin d'une rétroaction continue pour en saisir l'exactitude et toute la subtilité. La communication devient un art lorsqu'elle atteint le raffinement de pouvoir lire entre les lignes et même de décoder les messages parfois inconscients de l'interlocuteur. Les étudiants en Pâtes et papiers connaissent bien cette réalité de la communication. Mais comment s'en servent-ils ? Sont-ils conscients de leurs forces et de leurs faiblesses dans l'art de communiquer ? Possèdent-ils le qualificatif de bon ou de mauvais communicateur ? Comment sont-ils perçus par les autres lorsqu'ils s'expriment et quelle est l'importance qu'ils accordent à la communication dans l'exercice de leur profession ? Pour les fins de notre recherche, nous avons orienté notre questionnement sur les trois éléments de compétence suivants : la compréhension des rôles et des contextes; la compréhension des intentions et des messages et enfin, la capacité de produire ou de formuler un message.

Pour le récepteur, il s'agit de découvrir son habileté à interpréter correctement ce qu'il reçoit de l'émetteur c'est-à-dire de « *dégager le sens d'une information fournie sous une forme symbolique et/ou conventionnelle.* »⁴⁰ Quant à l'émetteur, ses principales habiletés consistent à choisir, c'est-à-dire à « *retenir les éléments pertinents en appliquant des critères de sélection et d'originalité.* »⁴¹ Nous avons choisi d'analyser un exercice pratique de la communication vécu en salle de classe, à savoir des présentations de travaux de recherche sur l'un ou l'autre des procédés de fabrication de la pâte. Les habiletés et les attitudes concernées par le présent chapitre sont les suivantes : interpréter les messages, choisir les éléments pertinents de la communication et produire un message.

5.4.1 La compréhension des rôles et des contextes

La compréhension du rôle dans lequel s'établit la communication permet aux individus de « *moduler* »⁴² ou d'ajuster leurs messages en conséquence. Ainsi, le policier en autorité, le camarade de classe, la mère de famille ou l'animateur d'activités sportives auront tous, dans le rapport qui s'établit entre eux et les autres, un discours approprié à chacune des situations. La compréhension des contextes se réfère ici « *au médium employé (écrit, verbal, graphique) et à l'environnement social (individus, groupes, etc.)* »⁴³ De façon générale, quel rôle les étudiants s'attribuent-ils et comment évaluent-ils leurs performances ? Pour répondre à des questions, nous avons tenté d'établir une corrélation entre leur habileté à communiquer et le rôle joué dans diverses activités sociales et professionnelles.

5.4.1.1 Les notions de dirigeants ou de dirigés ?

L'analyse des données nous révèle que le comportement des étudiants s'identifie à trois rôles principaux : le dirigeant, le dirigé et le socio affectif. Près de la moitié des

⁴⁰ www.discas.ca, Juin 2004

⁴¹ www.discas.ca, Juin 2004

⁴² www.discas.ca, Juin 2004

⁴³ www.discas.ca, Juin 2004

participants rencontrés affirment avoir une tendance naturelle à jouer le rôle de leader. Selon eux, même leurs confrères et consoeurs leur reconnaissent des habiletés en cette matière : « *Ça prend une personne qui regroupe les idées puis qui essaie de les mettre ensemble et ainsi éviter que chacun aille de son côté.* » Le leader possède instinctivement cette qualité naturelle de pouvoir résumer ou synthétiser les opinions entendues et de faire le point sur l'état d'avancement d'un dossier. De plus, cet individu affiche facilement ses préférences : « *J'aime mieux être dirigeant que dirigé.* » Dans la pratique, nous le voyons intéressé par l'ensemble des tâches du groupe. Il s'occupe un peu de tout : « *C'est un bon planificateur* » qui se sent même légitimé de donner son point de vue sur le travail des autres ou encore d'analyser leurs compétences : « *J'aime ça, en partant, avoir une bonne idée sur ce que les gens peuvent faire et où ils devraient être placés.* » Le leader aime diriger et donner l'orientation à un projet : « *J'aime ça quand c'est un peu fait à ma façon. J'argumente pour que les autres prennent mes suggestions.* » Tous ceux et celles qui affichent leurs couleurs de leader se sentent très à l'aise et très confortables à jouer ce rôle : « *Oui. Pas de trouble avec ça.* »

Mais cette franche assurance a quand même ses limites. En présence de travailleurs plus expérimentés qu'eux, ils montrent patte blanche : « *Si je suis avec 3 ou 4 gars qui ont 30 ans d'expérience, je vais être plutôt suiveux. Je vais avoir plus de misère à prendre du leadership que si on est tous du même âge.* » D'autres habiletés sont aussi perceptibles chez les individus qui se décrivent comme leader. Ils peuvent agir comme formateur ou comme entraîneur et trouver du plaisir à aider des jeunes recrues à apprendre leur métier : « *Je suis très patiente et je n'ai pas vraiment de misère à montrer des notions à quelqu'un, à donner de l'information.* » Être un leader, c'est aussi être un bon communicateur et savoir diriger sans écraser, de manière démocratique et respectueuse des autres : « *Il y a plusieurs sortes de leaders : celui qui va écraser tout le monde puis qui veut rien savoir. Puis, il y a celui qui demande des avis. Les gens aiment ça donner leur opinion. Ils se sentent valorisés.* »

5.4.1.2 Le repli volontaire

La deuxième catégorie, regroupe environ le quart des candidats. Bien que ceux-ci puissent, à l'occasion, agir en leader, leur premier réflexe se situe d'abord en arrière-plan, dans l'ombre : « *Je suis vraiment un suiveux. Si on me demande de faire une tâche, je la fais. Je fais partie de l'équipe.* » Pour eux, le simple fait de se projeter en avant, sans assurance préalable, est source de tension. Devant l'inconnu, il vaut mieux s'abstenir. Cette attitude n'est pas seulement présente dans les actions mais aussi dans les opinions. Au sein d'une équipe de travail, « *Si je vois une situation où il y a un problème, j'essaie de le régler par moi-même et je ne donne pas d'opinions si ce n'est pas demandé.* » Celui qui craint la controverse a tendance à se camoufler dans le feuillage, espérant ainsi ne pas être vu. Il cherche la tranquillité et fuit le dialogue, même constructif : « *Le suiveux n'a jamais de problème. Si t'es en retrait, en arrière, jamais personne va t'haïr. Tu ne parles jamais, personne va savoir que t'es là. Dans le fond, c'est ce qu'il y a de mieux.* »

Mais quelle est la véritable contribution de ce personnage lorsqu'une décision importante doit être prise ? Est-il en mesure de s'impliquer, d'émettre un commentaire, de proposer une solution ? Quelle est sa capacité de communiquer avec ses collègues ? « *S'il y a une décision importante à prendre, je ne serai peut-être pas le gars qui va vraiment aller argumenter. Je vais plutôt suivre en arrière et me contenter de la décision qui va être prise.* » Dans le meilleur des mondes, ne serait-il pas plus avantageux d'avoir autour de soi des gens autonomes, capables de prendre des décisions, de répondre de leurs actes et de s'investir réellement dans ce qu'ils entreprennent ? « *La plupart du temps, j'aime ça ne pas avoir de boss, pas avoir de leader ni de suiveux dans une équipe où chacun fait sa part et donne son opinion sans que j'aie besoin de leur dire quoi faire.* » Cette position est plus fréquente qu'on ne le croit. Au cours de leur année scolaire, les étudiants ont tous expérimenté les comités de travail ainsi que les éternels débats entourant le partage des tâches. Certains en ont réclamé une distribution égale pour tous, alors que

d'autres ont plutôt retenu la piste des compétences personnelles. L'objectif étant de « *faire le travail pour que tout le monde soit content.* » Pour y arriver, les participants ont fait état de leurs connaissances, de leurs habiletés et de leurs intérêts et, après discussion, c'est par consensus que la décision fut prise de partager le tout en fonction des capacités réelles des participants.

5.4.1.3 Le manque de confiance en soi

Parmi les réponses obtenues, il faut souligner les commentaires qui placent dans la marginalité ceux et celles qui hésitent à se manifester, à émettre leur opinion, bref à s'exprimer. Ce ne sont ni des dirigeants, ni des dirigés dans le sens où nous l'entendons ici. Leur principal blocage à communiquer provient surtout d'un manque de confiance en soi et d'une timidité excessive. Les personnes qui en souffrent restent à distance et laissent toute la place aux autres. Elles sont souvent oubliées tant elles sont discrètes et effacées : « *J'aimerais être moins gênée pour dire plus ce que je pense. Des fois en classe, même si j'avais des choses à ajouter, je ne le dirais pas juste parce que je suis gênée. Je sais qu'il faut améliorer ça.* » Mais la solidarité et les bonnes relations interpersonnelles prennent souvent le relais pour placer la communication au cœur des mesures de soutien : « *Dans la classe, tout le monde me disait que j'étais capable, pour m'encourager. Ça m'aidait à avoir confiance en moi.* » Il y a aussi les zones mixtes, où les individus sont suffisamment polyvalents pour occuper plus d'un rôle selon le contexte et les circonstances : « *T'as ceux au milieu dans la section grise. Moi, je me considère souvent dans la section grise.* » Ces gens ont des tendances, certes, mais ils sont flexibles et capables d'adaptation. En cas de besoin, ils peuvent occuper plus d'espace dans de nouveaux rôles si les besoins du groupe le requièrent.

5.4.1.4 La bonne atmosphère de travail, une nécessité

Les membres du dernier groupe sont plus enjoués; ils se soucient particulièrement de l'ambiance qui devrait régner au sein d'un groupe de travail. Ils sont préoccupés

par le désir de déridier l'atmosphère, de faire sortir la pression qui est souvent inévitable lors des discussions. À la longue, c'est moins stressant et plus productif, disent-ils : *« Je suis celle qui, habituellement, va toujours détendre si ça vient à se coincer. »* Le stress, un manque d'écoute, l'anxiété et la colère créent des situations émotives souvent responsables de nombreux échecs en communication : *« La bonne humeur, c'est primordial pour moi. »* Pour les experts en dynamique de groupes, il est même prouvé que les rivalités ou les tensions peuvent être réduites considérablement avec quelques doses d'humour bien placées et servies juste à point. Ils considèrent donc non négligeable de porter une attention toute spéciale à cet aspect de la communication chez les humains : *« C'est sûr que je reste concentré sur l'ouvrage. Mais, je suis le genre de gars qui va faire rire les autres, mettre un peu d'ambiance. »*

5.4.1.5 La perception d'un communicateur authentique

Les individus se font connaître par leurs opinions, leurs réactions et par l'interprétation qu'ils font des situations et des événements. Leur façon de s'exprimer reflète, en général, leurs propres valeurs et ce qu'ils sont réellement. Les opinions émises de même que les comportements deviennent leur miroir, se rapprochant ainsi de l'individualité et de l'authenticité que possède chaque être humain. Comment les étudiants sont-ils perçus et qualifiés par leurs collègues en tant que communicateurs ? Est-ce que cette perception est exacte, authentique ? *« Je pense qu'ils ont confiance en mon jugement, mes idées. Ils savent que ce que je dis, c'est songé. Ils me respectent et je les respecte. Je pense que je suis apprécié. »* Ou encore : *« ... Ils ont une bonne opinion de moi. Je peux trouver des bonnes idées, je suis capable d'imagination et de créativité. »* Ces opinions sont très révélatrices de la nature et de la qualité des relations que les étudiants ont entretenu avec les pairs durant leurs études. Le vocabulaire qu'ils emploient pour décrire cette perception des autres à leur endroit est très explicite : *« Je suis sûr que », « ... Je pense que », « ... Ils doivent dire que »*. Aucune certitude absolue

mais une assurance personnelle basée sur des expériences pratiques : « *Je suis sûr qu'ils doivent me trouver assez travaillant, que je fais de la belle job et assez vite.* »

Nos qualités, de même que nos défauts, nous précèdent et nous suivent, disons-nous. Ils nous transcendent même. Notre conduite professionnelle, notre comportement quotidien et nos interventions, quels qu'ils soient, laissent des traces. Ils révèlent notre personnalité. Notre façon de nous exprimer dévoile notre camp d'appartenance. Elle révèle aussi notre habileté et notre capacité à utiliser de manière appropriée les outils de la communication. Les étudiants ont-ils conscience des impacts que provoquent leurs propos ? Est-ce que cette perception des autres a une influence sur leur comportement ? « *Je pense qu'ils me perçoivent comme quelqu'un qui est capable de communiquer assez facilement et d'écouter les autres.* » Ou encore : « *Je dirais qu'ils doivent me prendre comme un bon communicateur. Je suis une personne assez ouverte.* »

Pour certains, une telle opinion vient confirmer l'image qu'ils ont sans doute d'eux-mêmes et renforce le rôle qu'ils jouent déjà au sein du groupe. S'ils me voient comme un leader, j'agis en leader. Par contre, s'ils me perçoivent comme un individu timide, je m'exprime peu. Dans les faits, ces comportements sont observables comme en font foi ces propos : « *Je ne sais pas. Il faudrait que je leur demande. Peut-être un gars qui parle pas gros, qui ne parle pas pour rien dire* » La question semble impertinente parce qu'elle force l'individu à faire une introspection subite et imprévue, sans préparation préalable. Mais, en même temps, elle commande une réaction honnête et authentique de sa part. En effet, comment formuler une réponse exacte si elle n'est basée que sur des présomptions et des perceptions ? « *Les gens ne m'ont jamais vraiment dit comment ils me percevaient. Je me suis souvent fait dire que j'étais un bon gars.* » Dans les activités sociales et professionnelles, nous le sentons bien, commenter les performances des autres en matière de communication est une activité peu fréquente. « *Ce n'est pas un sujet que tu parles à tous les jours.* » Environ le quart des répondants ont émis des

réserves, ne sachant trop comment réagir ou ne pouvant répondre facilement à cette question. Parler aux autres, c'est une chose. Mais se faire comprendre, c'est un art. *« J'aime bien jaser. Mais des fois, j'ai plutôt de la misère à m'expliquer. Trouver mes mots, me faire comprendre... J'ai de la misère avec ça. »*

5.4.1.6 Le profil du parfait communicateur

Par contre, le profil du bon communicateur se dessine relativement bien. Les individus ont conscience de leurs capacités à communiquer, ils parlent aisément de ce qui les caractérise et ils sont en mesure d'appuyer leurs affirmations par des références sûres. *« Je pense que je suis un bon communicateur. J'ai remarqué qu'à tous les exposés que j'ai faits, les gens m'écoutent, ils ne parlent pas. Ils sont attentifs. Je l'apprécie et j'en fais autant pour eux. »* Dans cet exemple, la transmission et la réception du message semblent en harmonie. L'émetteur sait capter l'attention et il reconnaît l'impact de son discours chez ses collègues : *« Le monde m'écoute, je n'ai pas une voix monotone. »* Le succès de ses présentations peut s'expliquer de plusieurs façons. D'abord, le sujet traité rejoint son auditoire. Les étudiants qui y assistent sont dans le même domaine d'études. Les habiletés individuelles et exclusives du présentateur savent faire la différence entre un discours qui enthousiasme ou un discours qui éteint. Ces éléments émanent directement de sa personnalité : une connaissance du sujet, un dynamisme confirmé et une verve singulière. Le discours est pertinent, juste et précis. Les longs préambules ou les détours inutiles sont évités. Aller droit au but, dans un contexte favorable à la communication, est l'un des principes de base dans les rapports interpersonnels : *« Je pense qu'ils pensent que je dis le nécessaire. Je suis directe. Je n'en dirai pas plus qu'il ne faut. Mais si j'ai quelque chose à dire, je vais le dire. »*

Au niveau des relations humaines, les individus apprennent, avec l'expérience, que la communication est encore plus complexe qu'elle n'y paraît à première vue. Elle dépasse parfois l'entendement, les mots et les gestes. Savoir choisir le moment

opportun pour passer un message, contenir ses émotions, lire entre les lignes ou savoir se taire relève d'une forme de communication que l'on pourrait qualifier de « circonstancielle ». Aux acteurs de juger des situations et des circonstances avant de se manifester : « *Ça va dépendre avec qui je vais parler. Il y a des gens avec qui ça va être direct avec l'émotion. Des fois ça va être un peu plus subtil.* » Une trop forte rectitude, si elle est empreinte d'émotions mal contenues, peut aussi provoquer des dérapages : « *Des fois, on me le reproche. Dire ce qui ne fait pas mon affaire, avec un peu d'impulsivité et surtout sous l'effet de la colère, c'est encore pire.* »

Communiquer, c'est émettre des idées, des opinions et des commentaires, nous l'avons déjà mentionné. Mais pour bien communiquer, il faut le faire en adoptant le vocabulaire approprié : « *Ils savent que je suis capable de dire mon opinion, de donner de l'information, d'argumenter. D'après moi, j'ai un vocabulaire assez riche. Certains m'ont demandé où je prenais mes bons mots...* » C'est la qualité de la relation que l'on entretient avec les autres qui augmente notre confiance en soi et notre sentiment de compétence : « *Je suis un bon interlocuteur. J'ai souvent réponse à leurs demandes. Tant qu'à moi, ceux avec qui je parle sont bien contents que je sois là.* » Les étudiants reconnaissent leurs forces autant que leurs faiblesses. L'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes a maintes fois été mise à l'épreuve en diverses circonstances : « *Ils doivent dire que je suis gênée. Au début de l'année, tout le monde disait que j'étais capable de faire un exposé oral devant la classe. C'était encourageant qu'ils me le disent. Je voyais qu'ils avaient confiance en moi et ça m'aidait à avoir confiance en moi-même.* »

5.4.1.7 La recherche de l'équilibre

Les étudiants admettent qu'ils pourraient, à l'occasion, jouer d'autres rôles que ceux qu'ils occupent habituellement. Ils ne recherchent pas particulièrement ce genre de situations qui les insécurisent mais en cas de nécessité, ils sauraient en tirer profit. Pour eux, l'important est de reconnaître leurs propres aptitudes et de faire corps

avec elles. Un bon ajustement entre les habiletés physiques et psychologiques survient normalement après une prise de conscience de ses capacités réelles : *« Moi, je suis la personne qui écrit et qui écoute. Des fois, je vais donner mon opinion. Je ne parle pas gros. »* Les futurs ouvriers papetiers ne se voient pas en hommes de théâtre qui peuvent, à l'image du caméléon, changer de peau et de couleur selon les paysages et l'environnement. Ils se sentent vulnérables mais ouverts à l'idée de travailler avec une nouvelle perspective ou de jouer un autre rôle. *« Oui, parce que j'apprendrais peut-être plus si je jouais un autre rôle et non parce que je suis bien dans mon rôle actuel, je le connais bien. »* Bien qu'ils craignent toujours un peu les situations imprévues, ils laissent la porte ouverte à de nouvelles expériences : *« Parfois, je joue le rôle de leader (Rires). C'est certainement arrivé. Dans ce temps-là, je donne des tâches, sans abuser. »* S'ils avaient à changer quelque chose, ce serait sans doute d'améliorer leurs performances actuelles, sans plus : *« Peut-être dire un petit peu plus mon opinion. Mais à part ça, je suis bien comme ça. »* Leur zone de confort est plus grande lorsqu'ils reconnaissent et respectent les éléments de leur personnalité dans les rapports qu'ils entretiennent avec les autres.

Que ce soit au niveau de l'exécution d'une tâche ou lors d'une intervention en groupe, nous observons de meilleures performances chez ceux qui se sentent bien dans leur peau et qui s'expriment en fonction de leurs connaissances et de leurs habiletés. Occuper le rôle qui nous sied le mieux est source de meilleur rendement : *« Parce qu'on fournit une meilleure qualité de travail et il en découle une plus grande satisfaction personnelle pour tous. »* C'est à la reconnaissance de ce niveau de performances que les individus doivent désormais concentrer leurs efforts. Dans le livre intitulé « Le principe de Peter », les auteurs expliquent que si tout va toujours mal dans les domaines de l'activité humaine, c'est que les individus ont tendance à gravir les échelons de la hiérarchie sociale jusqu'à ce qu'ils atteignent leur niveau d'incompétence. Est-ce là le message qu'il est préférable de miser sur

un savoir-faire reconnu plutôt que de s'afficher avec des habiletés qui ne sont pas encore les nôtres ?

5.4.1.8 La recherche des compétences des autres

La perspicacité, l'ouverture et l'observation sont des éléments très importants dans l'art de communiquer. Ces qualités permettent de détecter et de reconnaître les talents des autres, et ainsi de les positionner dans une équipe en fonction de leurs capacités réelles. C'est l'attribution d'un rôle basé sur les compétences. L'individu qui possède ces qualités de détection se place habituellement dans une zone d'influence par rapport aux autres. C'est lui qui observe, qui écoute et qui oriente : *«J'aime ça, en partant, mettre cartes sur table dans l'équipe. De savoir si telle personne est plus forte dans tel ou tel domaine, comme l'informatique ou écrire des textes. C'est de placer le monde où je pense qu'ils peuvent aller. S'ils sont d'accord, c'est bien tant mieux. Sinon, on va s'arranger autrement.»* Le rôle de ce personnage n'est pas d'imposer un choix mais bien d'évaluer le potentiel de chacun afin de planifier et d'ajuster les tâches qui correspondent le mieux à leurs habiletés. Un individu à l'aise dans son secteur d'activités sera plus confiant dans l'accomplissement de ses tâches et son aptitude à communiquer n'en sera que renforcée. *« Faut prendre les points forts des membres de l'équipe. C'est comme ça qu'on avance dans un projet. Ainsi, tout le monde se sent impliqué et quand on a fini, ils sont heureux parce qu'ils sentent ne pas avoir été mis de côté et que chacun a fait sa part.»* Cet état d'esprit est important dans les relations interpersonnelles. La satisfaction personnelle et la confiance en soi agissent sur le psychique en court-circuitant les blocages socio affectifs qui entravent habituellement une bonne communication. Par contre, dans un groupe, les individus sont-ils empêchés de développer d'autres talents ou de corriger leurs faiblesses ? Certains ont souligné qu'ils auraient pu aller plus loin dans un domaine où ils n'excellaient pas au départ mais les règles du jeu établies par le groupe ne leur ont pas permis cette initiative. Dans ce cas-ci, l'objectif individuel de formation a été

écarté au profit du produit final de l'équipe. *«J'aurais pu développer les tâches reliées aux recherches dans les livres mais c'était là mon point faible. Mais vu que c'était le point fort des autres, on réunissait les points forts de chacun et on faisait de la meilleure qualité.»*

5.4.2 La compréhension des intentions et des messages

*« La compréhension complète d'un message touche évidemment son contenu mais également, de façon intégrée, les rôles, les contextes et les intentions. »*⁴⁴ Dans la pratique, nombreux sont ceux qui réalisent à peine la quantité impressionnante d'antennes et de récepteurs que les individus déploient pour capter et décoder les messages. Les acteurs doivent *« dégager le sens d'une information fournie sous une forme symbolique ou conventionnelle. »*⁴⁵ En fait, ils n'ont pas à construire ce message mais *« à le saisir et à le dégager d'un code. »*⁴⁶ Ce code pouvant être le gestuel, le langage, l'expression corporelle ou graphique. Cette habileté en est une de compréhension au sens large. Il s'agit de l'intégration d'un savoir qui implique des dispositions particulières et une attitude d'ouverture qui se manifeste notamment par l'écoute active, car le vrai message passe souvent par la manière de le dire.

5.4.2.1 L'écoute active, un préalable essentiel

Les enfants disent à la blague qu'ils apprécient l'éléphant parce qu'il a une petite bouche et de grandes oreilles. En communication, nous appelons cette habileté savoir écouter. Cette compétence est indispensable pour saisir l'exactitude et la portée du message. Elle commande une ouverture de cœur, de corps et d'esprit pour décoder le sens du message, lequel est souvent encrypté dans la parole et dans le geste : *« J'essaie d'être attentive à tout ce qu'ils me disent. Il faut que tu*

⁴⁴ www.discas.ca, Juin 2004

⁴⁵ www.discas.ca, Juin 2004

⁴⁶ www.discas.ca, Juin 2004

regardes aussi comment ils gesticulent, l'expression du visage, pas juste ce qu'ils disent. Il faut que tu sois capable de lire entre les lignes. Communiquer, ce n'est pas juste verbalement, c'est aussi tout le corps qui parle. » Cette habileté exige une attention soutenue pour déceler les non-dits, comprendre la charge émotive de l'émetteur, dégager le sens des expressions faciales, etc. Ces signes sont naturellement observables et identifiables par quiconque demeure attentif à leurs manifestations : *« J'écoute attentivement; je les regarde dans les yeux; je reformule dans ma tête pis je fais certain que je comprends. »* Une attitude positive envers les autres crée déjà une disposition favorable à l'écoute. Pour favoriser la communication, il faut garder *« l'esprit ouvert, être disponible et prendre le temps d'écouter. »* Même le regard se doit d'être concentré.

En dehors de ces prédispositions favorables et pour soutenir une communication fructueuse, l'intérêt pour le sujet discuté est primordial. C'est d'ailleurs cet intérêt qui génère de l'enthousiasme et du dynamisme dans les rapports interpersonnels et qui stimule l'expression des opinions et des sentiments. En son absence, le discours est vide et les acteurs sont distraits. En fait, ils ont l'esprit ailleurs : *« J'écoute si le sujet capte mon attention. Quand c'est quelque chose qui ne m'intéresse vraiment pas, je vais être là, mais je vais écouter rien que d'une oreille. »* Certains sont cependant plus catégoriques dans leurs réactions et ils ne se cachent pas pour affirmer qu'ils ferment encore plus les écoutilles si l'intérêt n'y est pas : *« Si ça ne m'intéresse pas, je vais dire Ouin! Ouin!. Je suis de même. J'ai rien compris mais ça ne me tente pas et je veux rien savoir. »* Dans un tel cas, l'émetteur du message doit jouer d'astuces pour rejoindre les intérêts de son auditoire, s'y ajuster et adapter en conséquence son mode de communication. Quelle est donc la qualité de l'information captée par une oreille inattentive et distraite ? Que faire alors avec de telles bribes d'information rapiécées ? *« Non, c'est comme pas intéressant. Tu n'aurais pas le vrai de vrai. Ce serait très vague puis tu ne pourrais pas te fier là-dessus. Habituellement, ces conversations-là, je ne les retiens pas. »*

5.4.2.2 Les blocages à la communication

Il existe de nombreux blocages à la communication. Le manque de confiance en soi, la peur d'être jugé(e) ou l'inconfort ressenti vis-à-vis des personnes de notre entourage poussent parfois les individus à se taire ou à feindre la compréhension plutôt que d'affronter la réalité. En d'autres termes, il faut un minimum de confortabilité avec quelqu'un ou avec le sujet discuté pour être à l'aise et s'exprimer ouvertement : « *Si je suis avec une personne que je connais, je vais lui demander de m'expliquer. Si je suis avec une personne que je ne connais pas vraiment, je vais juste lui dire oui, oui, je comprends. Je vais être un petit peu hypocrite et ce n'est pas bien important.* » Nous croyons, au contraire, que pour maintenir la valeur de la communication à son niveau le plus élevé et pour saisir l'exactitude des messages transmis, il faudrait, à tout le moins, que le véritable communicateur (autant l'émetteur que le récepteur) vise la qualité et l'excellence dans la compréhension des échanges avec les autres. L'intégrité et la transparence sont les qualités à maintenir au-dessus de la vague sinon, c'est l'essence même de la communication qui est remise en cause. Les distorsions et les difficultés de compréhension étant déjà nombreuses dans les relations humaines, « *Si tu n'as pas compris, dis-le. Faut pas dire que t'as compris pour faire plaisir.* »

5.4.2.3 Le décodage et la réaction aux messages

Au-delà des caractéristiques et des qualités de l'émetteur, il est aussi important de considérer les capacités réelles des individus qui reçoivent et qui décodent les messages. Sont-ils vraiment à l'écoute ? Ont-ils les outils et l'intelligence requise pour interpréter correctement ce qu'ils entendent ? Ont-ils développé cette habileté et surtout la pratiquent-ils ? « *Des fois, je vais avoir de la difficulté à écouter les messages des autres, à comprendre ce qu'ils veulent me dire. Je vais les écouter, les laisser parler.* » Malgré les efforts et la bonne volonté des uns et des autres, il arrive que les intentions ne soient pas décodées facilement. L'interprétation peut alors être biaisée par le récepteur et celui-ci pourrait être tenté de conclure à la

clarté du message sans avoir pris soin de s'en assurer, ce qui conduirait à des quiproquo ou à une incompréhension totale de l'intention transmise : « *Quand je ne suis pas capable de saisir, je vais voir la personne puis je lui dis que je n'ai pas compris. Je vais essayer de faire clarifier le message. Peux-tu me l'expliquer ?* » Ce retour n'est en fait rien d'autre que la rétroaction nécessaire à la compréhension des choses. Il permet aux acteurs de s'assurer que la jonction entre l'entrée et la sortie est bien branchée et que le courant passe : « *Tu le fais répéter.* » Ou encore, tu lui dis : « *Explique-moi d'une autre manière, trouve une autre façon de t'expliquer. C'est mieux avec des mots plus simples, moins compliqués, plus près de notre langage.* » La rétroaction rassure et aide à faire passer le message. Par des vérifications soutenues et des demandes de précision, il confirme la réceptivité et la concentration du récepteur sur la communication en cours. Tous les étudiants rencontrés ont admis s'être déjà trouvés dans une situation semblable. Comment réagissent-ils alors ? « *Je me reprends. Je questionne. Je veux savoir ce que j'ai manqué.* » Et pour confirmer, « *je répète ce qu'il m'a dit pour être sûr que j'ai bien compris. C'est important.* »

Ironiquement, les problèmes de communication ne sont pas tous éliminés même si l'intérêt et l'attention sont présents. L'emploi de mots nouveaux ou un manque de connaissances du domaine discuté suffit très souvent à ralentir la compréhension du message. Dans de tels cas, c'est encore la réaction des acteurs en présence qui fera toute la différence. « *Il y a des termes que tu ne comprends pas toujours, comme parler à une infirmière. Elle va me parler de tous les petits cossins qu'elle doit nettoyer. C'est sûr que là, je vais lui demander de m'expliquer à quoi ça ressemble. Je vais lui dire que j'ai pas vraiment compris c'était quoi. Le mot n'est pas pareil. Il y a toujours le mot scientifique.* » La représentation mentale des objets ou des situations nécessite une clarification. L'habileté à communiquer se concrétise par cette ouverture et cette volonté de savoir et de comprendre le message exact. Fait étonnant, des détours sont parfois empruntés pour corroborer la compréhension des messages et c'est par l'usage des tiers que certains y arrivent. Les activités de

groupe et les réunions qui mobilisent plusieurs personnes sont des occasions idéales pour échanger, questionner, confronter les opinions et clarifier les messages. *« Quand la réunion est finie, je m'arrange pour aller chercher d'autres informations auprès de ceux qui ont compris quelque chose là-dedans, vraiment pour décortiquer. Expliqué d'une autre façon, ça va être beaucoup plus facile à comprendre. »*

La priorité accordée à l'écoute varie également en fonction du degré d'importance que l'on accorde au statut de l'émissaire ou encore des conséquences négatives qui pourraient découler d'une mauvaise compréhension de ces messages. L'individu ajuste ainsi ses antennes en fonction de son intérêt, certes, mais aussi en fonction de ses besoins personnels et de sa propre sécurité. Par exemple, il serait sans doute mal vu de sa part de ne pas écouter attentivement le détail des consignes de son supérieur au sujet d'une tâche importante à effectuer. Des erreurs, des pertes de productivité et des coûts importants pourraient en découler, ce qui pourrait même conduire à des mesures disciplinaires ou à un congédiement, selon la gravité du geste. Il en est ainsi pour l'étudiant dont la concentration ferait défaut en salle de classe : *« Les messages des formateurs, je m'efforce toujours de les écouter le plus possible. S'il me dit quelque chose que je ne capte pas, je lui demande de répéter ou de m'expliquer d'une autre façon. C'est sûr que quand c'est un supérieur, je m'arrange toujours pour comprendre. »* Apprendre à communiquer, être attentifs aux paroles, aux gestes et aux expressions corporelles, c'est un choix plus ou moins conscient que font les individus en fonction de leurs préoccupations, de leurs intérêts et de leurs valeurs.

5.4.3 La formulation des messages

La véritable expérience de la communication se mesure dans la pratique, là où les acteurs peuvent jouer tour à tour le rôle d'émetteur et celui de récepteur. « *La compétence à communiquer se traduit, de façon intégrée, par la capacité d'interpréter et surtout de produire des messages correctement.* »⁴⁷ Pour y arriver, l'individu doit adapter son langage et ses outils de communication en fonction de paramètres situationnels et contextuels. Produire des messages « *suppose que l'on a quelque chose de signifiant à communiquer et qu'on le fait en tenant compte des rôles, du contexte et de l'intention.* »⁴⁸ L'individu est ainsi appelé à sélectionner et à choisir les éléments les plus pertinents pour produire son message et ensuite, le faire passer. Comment procède-t-il et comment présente-t-il son information ? A-t-il une préférence parmi les outils et les différents moyens techniques dont il dispose pour appuyer ses prestations ? Si oui, lesquels ?

Pour étudier les caractéristiques de la production des messages, nous avons porté une attention spéciale aux résultats des présentations de projets, réalisées en salle de classe, tels que vus par les acteurs eux-mêmes. Nous avons tenté de savoir comment les étudiants avaient apprécié leurs performances en tant que communicateurs, s'ils étaient satisfaits des réactions de leur auditoire et si leur objectif avait été atteint. Enfin, quels ont été les points forts et les points faibles qui ont émergé de ces expériences en communication ?

Nous constatons d'abord que pour assurer la compréhension de son message, le présentateur fait appel à ses habiletés personnelles qui peuvent être la pertinence et la justesse de son vocabulaire, le gestuel ou l'attention qu'il accorde à tous afin de sentir, à la seconde près, le niveau d'intérêt et de compréhension des participants. Dans un deuxième temps, il met l'emphasis sur le contenu informatif et le support

⁴⁷ www.discas.ca, Juin 2004

⁴⁸ www.discas.ca, Juin 2004

technique : « *Au niveau supérieur de maîtrise, la communication ne sera plus seulement efficace; elle sera personnelle et originale.* »⁴⁹

5.4.3.1 La préparation et la production d'un message

Pour les étudiants concernés par la production d'un message, nous avons retenu l'expérience par laquelle ils devaient faire une démonstration de leurs connaissances en présentant une section de l'entreprise ou un procédé de transformation du bois en pâte. Chacun à leur manière, ils ont ainsi couvert la presque totalité des nombreuses phases de fabrication de la pâte industrielle. Tour à tour, ils ont ausculté, analysé, décortiqué et expliqué à leurs collègues les différents composantes d'une papetière en passant par la transformation du bois en copeaux, le procédé de cuisson et de lavage des copeaux, le blanchiment, l'épuration, la fabrication de la feuille de papier, le séchage, l'emballage et l'expédition du produit fini aux clients : « *On montrait les images, on a donné plusieurs statistiques. À titre d'information, je remettais des photocopies de mes textes aux gens.* » Mais voilà que la production d'un message de nature professionnelle demande beaucoup de préparation : « *J'étudiais les informations pour les savoir et pouvoir répondre aux questions. J'essayais de bien comprendre le procédé.* » Le contenu à transmettre exige de la recherche, une bonne compréhension du thème abordé et des références sûres : « *J'ai fait beaucoup de recherche dans les livres, sur Internet et avec le didacticiel en pâtes et papiers (Devonyx). J'ai transcrit ça dans mes mots, avec les connaissances que j'avais eues dans les usines.* » Cette expérience acquise lors de visites ou de stages en entreprise est effectivement très pertinente et très importante dans la communication. Elle donne du tonus et de la crédibilité au contenu. Par simple rappel de la mémoire, elle fournit les exemples concrets qui viennent donner du poids et plus de véracité au message : « *Je suivais la personne compétente qui faisait ce métier là. J'apprenais sur le tas, ça m'est resté dans la tête. C'était une expérience pratique visuelle.* »

⁴⁹ www.discas.ca, Juin 2004

Le candidat doit se préoccuper des caractéristiques de ceux et celles qui recevront ce message, à savoir leur âge, leur expérience et le niveau de connaissances du sujet présenté. Ces informations l'aideront à adapter son niveau de langage et à sélectionner les outils nécessaires et appropriés. L'environnement physique et la disposition du local doivent enfin être conçus pour permettre aux participants de se sentir à l'aise et confortables pour écouter, regarder et interagir de façon spontanée et sans contraintes.

5.4.3.2 La connaissance du sujet discuté

Dans le cadre de leurs travaux, les étudiants ont tous vécu sensiblement la même expérience de communication : présentations verbales en groupe, appuyées par des outils informatiques dont un traitement de texte, un logiciel de dessin industriel, des photos et des animations audiovisuelles : « *On a pris des machines sur Devonyx et on a réussi à les faire marcher, à les animer. J'étais bien content. Ils ont trouvé ça spécial.* » Ce qui est intéressant d'analyser ici, ce n'est pas seulement le message comme tel mais bien le moyen retenu, le niveau d'aisance des étudiants dans leurs prestations et leur degré de satisfaction par rapport aux résultats obtenus. « *Le projet, c'était la transformation du bois. Le professeur m'a demandé de présenter la Scierie Commonwealth. Il a dit vingt minutes maximum puis j'ai parlé pour une heure. Ça s'est bien passé, je connaissais le domaine.* »

S'il y a une bonne compréhension du sujet abordé, le niveau de facilité à en transmettre le contenu augmente. Le présentateur est plus à l'aise, les mots et les exemples utilisés sont plus fluides. Il y a plusieurs façons de faire comprendre un message à quelqu'un : « *Il y a le visuel, les signes, les gestes. Tu peux parler.* » Mais, ce n'est pas le cas si la maîtrise du contenu fait défaut : « *J'ai changé mon texte et je n'aurais peut-être pas dû. Le fait que j'en connaissais moins, ça a mal été.* » Le niveau de performance est perçu ici comme étant médiocre. L'étudiant concerné ne s'est pas senti à la hauteur parce que mal préparé. Il réalise, sur le

tard, qu'il aurait eu avantage à mieux intégrer son contenu avant de le présenter et surtout, à éviter de le faire s'il ne s'y sentait pas prêt. Une piètre performance équivaut souvent à une mauvaise maîtrise du contenu : « *Il fallait que je décrive les quatre produits chimiques utilisés. Je comprenais mais il y avait trop de choses à se rappeler. Au lieu de l'expliquer, j'étais portée à lire mon document, puis ce n'est pas correct.* » Dans ce cas-ci, le présentateur semble victime des circonstances, dépendant de son texte et de ses outils de travail alors que ces éléments devaient plutôt lui servir de support. Le contact visuel et direct avec les participants, l'assurance personnelle et le dynamisme d'un individu peuvent aussi faire la différence entre une prestation réussie ou ratée. En effet, cette maîtrise du sujet inspire confiance et crédibilité : « *Moi, je suis une personne qui ne fait pas la lecture, je l'explique moi-même. Ça fait une présentation plus intéressante. J'aime ça parce que ça met de la vie et le monde te regarde.* »

5.4.3.3 La rétroaction, un complément indispensable

Pendant que certains se préoccupent de leur niveau de performance, d'autres sont résolument tournés vers les participants pour savoir s'ils comprennent ou s'ils réagissent aux messages transmis : « *Quand je vois qu'ils comprennent moins, je répète sur un autre ton. Je me fais comprendre. J'attends qu'ils me répondent.* » Des stratégies d'observation et de contacts visuels bien orchestrées avec les participants permettent de faire un retour dynamique et de corriger, sur le champ, toute incompréhension manifeste : « *Premièrement, je vais passer mon message et demander après à la personne ce qu'elle a compris. Si elle me sort de quoi tout croche, je vais dire non c'est pas ce que je veux dire.* » Dans un groupe, il y a des auditifs, des visuels et des kinesthésiques dont il faut tenir compte. Susciter leur intérêt dépend largement de la capacité du présentateur à trouver le bon fil conducteur pour les rejoindre. Cette habileté est très constructive sur le plan pédagogique : « *Je vais toujours donner un tactile aux personnes, pour faire une visualisation de ce que je vais dire. Ils vont comprendre plus vite.* » Les auditifs

peuvent se satisfaire d'un contenu verbalisé alors que les visuels l'apprécieront davantage s'il est accompagné d'une image ou d'un graphique : « *On fait un dessin puis on l'explique pour que tout le monde comprenne. Après, on répond aux questions. Si c'est imagé, ils vont accrocher plus.* » Et tant mieux si, pour les kinesthésiques, ils peuvent toucher au produit, le sentir et le manipuler à leur guise. Cette méthode facilite la compréhension du message : « *J'avais des échantillons de bois, des copeaux, des écorces.* » Il y a une différence énorme entre le fait d'expliquer la structure d'un arbre ou ses maladies à partir d'une photo en salle de classe et d'aller en forêt pour voir et toucher les spécimens en question : « *C'est toujours plus facile de voir l'arbre directement. Il faut vraiment le voir pour comprendre le système.* » Quand ils se sentent impliqués, les étudiants réagissent de façon plus positive. Ils s'investissent davantage et ils retiennent mieux l'enseignement : « *Tant qu'à moi, les autres étaient bien intéressés. J'ai eu beaucoup de commentaires positifs. Tout le monde a mis en pratique les explications fournies en classe.* »

Les étudiants réalisent qu'il faut aussi, plus souvent qu'autrement, s'en tenir à l'essentiel dans la production d'un message : « *Je ne prendrai pas une demi-heure pour expliquer comment fonctionne la machine. Je sors les choses les plus importantes. Ça fait un exposé pas endormant et pas trop long.* » Pour garder l'attention de son auditoire, il faut donc éviter le verbiage inutile, les longs détours et aller droit au but : « *Je ne parle pas beaucoup mais je suis très direct. Il n'y a pas de détour. C'est du point A au point B.* » Bien que fortement recommandée, cette approche doit être utilisée avec beaucoup de circonspection afin d'éviter les effets pervers de ses qualités : « *Des fois, être direct, c'est ça le problème. Tu parles peu et après tu envoies une phrase qui peut bloquer les autres.* » À son plus haut niveau d'excellence, l'art de la communication exige sans doute une préparation qui commande, à chaque fois, une bonne dose de discernement, de tact et de discrétion dans le geste, la parole et le comportement.

5.4.3.4 L'évaluation de ses propres performances

Ces expériences en production de messages placent les étudiants devant une réalité à laquelle ils seront régulièrement confrontés en situation de travail. Aussi, est-il important qu'ils puissent jeter un regard critique sur leurs prestations afin d'en dégager les points forts et les points faibles. Ils se reconnaissent facilement dans la façon de produire un message et ils acceptent volontiers d'en parler, ce qui les aide sans doute à exorciser leur malaise : « *J'ai parlé trop vite, comme d'habitude. Je perds des points. Je l'ai toujours su.* » Il n'est pas toujours évident de parler devant un groupe, même si ce sont ses camarades de classe. Le pire, « *c'est de commencer. Après, je suis relax. Je ne suis pas confortable de parler en classe.* » Une fois l'exercice terminé, ils sont soulagés et ils confirment que « *ce n'est pas si pire que ça.* » Ils voient souvent leurs performances selon l'évaluation qu'en font les autres. Ils sont satisfaits si l'auditoire a bien réagi, si leurs collègues ont posé des questions et ont semblé intéressés : « *Les personnes ont trouvé que c'était intéressant puis ils en ont appris beaucoup. Puis nous autres aussi on a appris.* » De surcroît, si le formateur donne une excellente note, c'est la consécration du travail bien fait. « *Très satisfaite. J'ai eu une très bonne note.* » Ce genre d'exercice est particulièrement important puisqu'il donne à l'individu l'occasion de clarifier ses concepts, colliger et regrouper l'information dont il a besoin avant de s'exprimer en termes clairs et compréhensibles. Le résultat est parfois surprenant : « *Je ne pensais pas que j'en savais autant. C'étaient des informations que j'avais gardées ici et là mais il a fallu que je les regroupe et que je les mette en pratique.* » Cette prise de conscience s'inscrit directement dans le processus conduisant à la reconnaissance des outils et des moyens d'apprentissage tels que définis par la métacognition : « *Connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données.* »⁵⁰

⁵⁰ Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, page 834

Peu de choses séparent la perception d'une bonne et d'une mauvaise performance. Les étudiants qui expriment leurs déceptions parlent aussi des causes qui expliqueraient une prestation douteuse. Les expressions « *j'ai manqué de temps, j'étais moins bien préparé, je ne connaissais pas assez ma matière* » sont celles qui reviennent le plus souvent. C'est ce qui rend le présentateur nerveux parce que, dit-il, « *on me posait des questions puis je ne savais pas trop.* » Par contre, c'est tout le contraire pour ceux qui sont satisfaits de leurs présentations : « *J'étais préparé et vraiment bien organisé. Je connaissais ma matière par cœur, de A à Z. Mes dessins étaient bien faits, mon texte était clair et complet.* » Se sentir en confiance, grâce à la maîtrise du contenu suffit largement pour développer ce sentiment de compétence. L'expression « *On s'est beaucoup pratiqué* » témoigne d'ailleurs de ce mérite que les étudiants s'attendent d'obtenir, suite aux efforts qu'ils ont fournis. D'autres associent leurs bonnes performances à leurs méthodes de travail : « *Pour commencer, je fais un plan et j'ai mis mon projet en sous-objectifs.* » S'ils sont confrontés à un véritable défi, ils déploieront plus d'efforts pour réussir : « *Plus c'est compliqué, mieux sera ton résultat personnel et plus tu vas apprendre. Tu te dis après que t'as réussi à passer au travers* », et la gratification est encore plus grande.

5.4.3.5 L'acceptation de ses habiletés

Les étudiants qui sont fiers de leurs prestations admettent qu'elle est due en grande partie à la qualité et à la quantité de l'information transmise : « *Je pense que j'explique bien. J'ai été capable de trouver beaucoup d'information.* » Ironiquement, les conséquences heureuses de ces exposés n'ont pas été profitables qu'aux seuls participants. Même les présentateurs ont confirmé de nombreux apprentissages découlant de leurs recherches : « *J'ai beaucoup appris sur le procédé du séchage, l'équipement, les personnes, les positions.* » Parmi les autres éléments forts à considérer, mentionnons la capacité d'utiliser l'humour comme moyen de détendre l'atmosphère, de capter et de retenir l'attention des participants : « *Je sais*

comment faire pour que le monde m'écoute. Je les fais rire, je détends l'atmosphère. Ça aide beaucoup. »

Les points faibles se concentrent autour d'un contenu non suffisamment détaillé, d'un manque de temps pour la préparation de l'exposé ou encore d'une expérience pratique insuffisante. Pour s'améliorer, il est nécessaire « *d'avoir du temps pour se préparer.* » Les trous de mémoire, causés par un excès de nervosité ou une surabondance d'informations à transmettre, sont aussi une hantise pour plusieurs. Afin de prévenir ces amnésies ponctuelles, des notes personnelles agissant comme points de repères seraient à considérer : « *Peut-être plus d'écrits, mettre plus de points de repère qui aident à te retrouver dans la situation.* » Pour les personnes timides qui cherchent à finir leur exposé avant de le commencer : « *parler moins vite, plus fort, être moins gêné, foncer davantage et ne pas avoir peur.* » L'inconfort qui tenaille ces individus provoque souvent du stress, « *la tendance à bégayer et à répéter.* » Cette manifestation n'est pas liée à une incapacité réelle de livrer un contenu mais plutôt à un manque de confiance en soi. Autre point d'amélioration, être « *à l'écoute des autres. Travailler à capter plus leur attention.* » En d'autres mots, être attentif aux questionnements, disponible et ouvert en tout temps à la rétroaction.

5.4.4 L'importance de la communication en pâtes et papiers

En quoi la communication est-elle importante dans les papeteries ? Quel est donc ce rapport qui existe entre les opérateurs, les produits fabriqués et la communication ? Il faut simplement se rappeler ici que le bon fonctionnement de l'entreprise dépend de sa capacité d'établir et d'entretenir un réseau de communication efficace à tous les niveaux hiérarchiques. Le travail à la chaîne exige des ordres d'exécution et des paramètres précis. Les messages et les consignes doivent être suffisamment clairs et détaillés pour ne laisser place à aucune interprétation. La qualité des produits en dépend : « *Tous les départements sont reliés ensemble. C'est très important de*

bien communiquer. » Peu importe la nature de l'entreprise, la qualité du travail se mesure toujours par la capacité des travailleurs à se brancher sur la même fréquence, à agir de manière cohérente et concertée.

5.4.4.1 La communication dans les papeteries, une mesure à soutenir

« *Dans le moulin, ça ne marche pas à une seule personne, ça marche à mille personnes à la fois. Il faut que tout le monde se parle pour que ça marche en bas.* » Une erreur humaine dans un secteur spécifique provoquera inévitablement des répercussions sur la qualité du produit à la sortie de l'usine. La production n'est pas seulement un enchaînement de tâches répétitives. Elle est, au contraire, une association nécessaire d'entités départementales dont les tâches des travailleurs sont toutes orientées vers un objectif commun. Pour se comprendre et s'entraider, les ouvriers papetiers ont besoin de lignes de communication actives en tout temps : « *Si ça brise au bassin d'entrée, le déroulage ne se fait pas puis t'as pas de paquets de feuilles à sécher. Donc, il y a trois départements qui sont arrêtés. C'est un enchaînement.* » Il en est ainsi pour la qualité et la clarté des centaines de messages qui circulent quotidiennement entre les différents départements de l'entreprise : « *Il faut savoir écouter et parler aux autres.* » Pour des raisons évidentes de bon fonctionnement, il est primordial que les travailleurs puissent se parler fréquemment de tous les événements d'importance qui surviennent durant leur présence au travail et plus spécialement lors des changements d'équipes : « *Quand tu changes de quart de travail, faut que tu dises à l'équipe de remplacement comment a été ta journée. C'est la même chose aussi quand tu reprends ton boulot le lendemain. C'est important de savoir ce qui s'est passé durant ton absence.* »

C'est dans la compréhension de cette réalité complexe que les individus doivent miser sur l'art de bien communiquer. L'entreprise ressemble à une immense toile d'araignée dont chacun des fils est tissé de manière à télégraphier instantanément

toute vibration porteuse d'une nouvelle... Dans ce cas-ci, la moindre secousse provoquée par la présence d'un malheureux insecte sur la toile provoque une réaction immédiate du prédateur. En usine, les travailleurs sont également reliés par un tel réseau, formel ou informel : *« Quand ils effectuent un nouveau grade de papier, il faut que tout le monde des autres départements s'ajuste à ça. Ça prend une bonne communication. Les travailleurs sont toujours au téléphone. La plus petite erreur puis ce sont des pertes considérables de temps et d'argent. »*

5.4.4.2 L'implication de tous les travailleurs

La bonne communication entraîne chez les sujets le goût du travail et la motivation. Dans une entreprise, *« Tout se fait en équipe. S'il n'y a pas de communication, ça n'ira pas fort. Ça ne te tente pas de rentrer travailler, ça n'avance pas. »* Cette motivation émerge d'abord des individus mais elle provient aussi de l'entourage et de l'atmosphère de travail. S'il y a présence de solidarité et d'entraide, de considération et de compréhension, il est déjà plus réconfortant de retourner au boulot. La qualité de la communication en entreprise soutient et cimente la qualité des relations interpersonnelles et elle est source de solidarité : *« Tu vas te lever le matin puis tu vas te dire YÉÉÉ, je m'en vais travailler. Moi je vais plutôt communiquer. »* Cette habileté à échanger avec les autres rapporte des dividendes d'une valeur inestimable tant pour le rendement et la productivité que pour le climat de travail. Il n'est pas toujours nécessaire d'avoir recours à des spécialistes pour régler les problèmes courants. Parfois, l'expertise et le savoir-faire des collègues suffisent largement. C'est dans l'exercice de cette dynamique qu'une entreprise construit des équipes fortes, expérimentées et habituées à cerner les caractéristiques et l'environnement du travail et à trouver, par elles-mêmes, des solutions appropriées : *« Si tu as un problème, tu peux en parler à quelqu'un, ça peut t'aider. »* En plus d'être très utile, cette démarche *« peut aussi rendre ton emploi plus agréable. »* Dans la pratique, toute incompréhension d'un message doit être signalée. C'est une question de sécurité et d'efficacité : *« Il est important de le*

dire si tu ne comprends pas. » Durant leurs stages, les étudiants ont constaté des faiblesses au niveau de la communication non pas parce qu'elle était absente mais plutôt inefficace dans son application : « *Non, la communication c'est quelque chose qui n'existe pratiquement pas en usine. Même entre personnes, il y a du travail à faire.* »

5.4.4.3 La communication, un geste d'engagement

Chaque individu est un acteur dont le rôle est d'assumer ses responsabilités professionnelles et de participer sans restrictions ni contraintes aux activités de son équipe de travail. Pour réaliser son mandat, il doit s'investir activement dans la transmission des messages et apporter sa contribution personnelle en perfectionnant l'art de bien communiquer. Cet engagement est plus une question de nécessité et de devoir que de choix : « *Bien, les pâtes et papiers, c'est un travail d'équipe. Tu n'as pas le choix d'en avoir de la communication, d'échanger des affaires. C'est essentiel.* » Les modes de communication étant aujourd'hui très variés, les futurs ouvriers papetiers doivent faire preuve de flexibilité quant au choix de l'outil à privilégier, selon le contexte et les circonstances. C'est la connaissance personnelle de ces outils et leur usage qui définiront le mieux le communicateur de demain. Il n'y a pas que la parole ou l'écrit qui compte : « *Il faut aussi que tu lises les gestes.* »

Pour ceux qui sont naturellement ouverts aux autres, bien communiquer permet aussi de qualifier et de quantifier les apprentissages : « *C'est important si on veut apprendre.* » Le dialogue et les échanges en milieu de travail sont habituellement riches en opportunités d'apprendre. Un seul étudiant de la cohorte a minimisé l'importance de la communication dans le domaine des pâtes et papiers. Selon lui, la formation théorique reçue en classe n'avait aucun rapport avec le travail lui-même et qui plus est, il soutenait déjà tout connaître en la matière. En fait, il n'a retenu que l'épisode traitant de la manière de régler des conflits interpersonnels, sans plus. De toute évidence, le transfert de connaissances et l'application de celles-ci n'ont

pas eu lieu comme prévu. Ses commentaires personnels sont à l'image de son attitude sur le rapport qu'il définit entre la tâche de l'ouvrier papetier, les collègues de travail et les responsables de l'entreprise. *« D'après moi, la communication n'a pas vraiment d'importance en pâtes et papiers. C'est sûr qu'il faut que tu communique avec le monde dans l'usine mais même à ça, t'as ta tâche à faire. Si tu ne veux pas parler à personne, tu te bloques les oreilles, tu fais ta job puis tu rentres chez vous le soir. »* Ces commentaires font ressortir de l'indifférence et un manque d'intérêt par rapport au métier et à ceux qui le pratiquent. L'individualisme est une arme sournoise qui démontre un manque de solidarité et d'investissement personnel au travail. Si la préoccupation de l'individu est à ce point faible sur les questions qui touchent les collègues ou l'environnement de travail, ce sont d'autres habiletés comme l'initiative, le sens des responsabilités et l'entraide qui peuvent faire défaut. L'entreprise a souvent de la difficulté à gérer la passivité, parfois incrustée, de ses travailleurs. Devrions-nous voir dans cette attitude une réaction de défense contre le statut dépersonnalisant des travailleurs dans les entreprises soumises aux conséquences de la mondialisation ou plutôt un manque de bienveillance et de sollicitude à l'égard des autres ? Pour certains, le travail n'est toujours qu'une activité de subsistance alors que pour d'autres, il se veut un outil d'accomplissement et de dépassement personnel.

En résumé, on ne peut sous-estimer l'importance de la communication en milieu de travail puisqu'elle est l'oxygène de l'entreprise. Les grandes papetières embauchent des centaines, voire des milliers de travailleurs qui seront en interaction constante les uns avec les autres dès leur entrée en fonction. La cohésion et le bon fonctionnement des équipes de travail seront scellés par une communication efficace qui assure la compréhension des messages, des idées et des concepts. La communication perçoit les manifestations non verbales et lit les états émotionnels des individus. Près de la moitié des étudiants que nous avons rencontrés se perçoivent comme des leaders et ils estiment être perçus comme tels par leurs confrères de classe. Dans la pratique, ils agissent en leaders et exercent beaucoup d'influence

sur les autres; ils sont proactifs et enthousiastes, détectent les forces de leurs collègues, planifient et organisent les activités du groupe.

Les membres du deuxième groupe, soit environ le quart des étudiants, se considèrent plutôt comme des « dirigés », préférant rester dans l'ombre et suivre les consignes déjà établies plutôt que de travailler à les définir. Ils cherchent la sécurité, s'expriment peu mais aiment le travail d'équipe. Parmi eux, certains sont affublés d'un manque de confiance en soi. Pour s'exprimer, ils ont surtout besoin de support et d'encouragement. Quant aux individus du troisième groupe, ils s'intéressent particulièrement au climat de travail. Ils cherchent à mettre de l'ambiance, à détendre l'atmosphère et à faire évacuer le surplus de stress qui plane parfois dans l'air. Tous les individus se déclarent heureux dans le rôle qu'ils jouent habituellement et ils l'exercent en toute confiance. Plutôt que de s'attaquer à cumuler ou à jouer le rôle d'un autre, ce qui serait réalisable mais non souhaité, ils préfèrent encore être bien dans leur peau en respectant les éléments dynamiques de leur personnalité. Pour eux, l'important est de reconnaître leurs habiletés et leurs aptitudes et de faire corps avec elles.

Pour comprendre les intentions et les messages, les étudiants misent autant sur l'écoute active que sur les messages non verbaux, les mimiques faciales et sur toute autre forme de communication expressive. Le véritable message se situe parfois « *entre les lignes* ». Le décodage consiste donc à repérer et à découvrir le sens exact de l'information à travers son code, ce qui exige une attention de tous les instants et une habileté à rétroagir au fur et à mesure de l'avancée des échanges. Comprendre un message demande enfin de l'intérêt et une grande ouverture d'esprit. Toutefois, le test ultime de la communication réside dans la capacité de l'individu à produire un message en choisissant les éléments les plus pertinents pour bien le faire comprendre. Cela suppose qu'il faille avoir quelque chose de « *signifiant à communiquer* » et que l'exercice tienne compte « *des rôles, du contexte et de l'intention*. » La production d'un message exige cependant beaucoup

de préparation, une bonne compréhension du contenu et les outils appropriés : informations pertinentes, images, spécimens, animation ou exemples concrets afin de rejoindre les récepteurs (auditifs, visuels et kinesthésiques). Les émetteurs des messages se doivent également d'être très réceptifs à la rétroaction.

Le dernier élément de ce chapitre consiste à promouvoir le maintien d'une communication efficiente à tous les paliers de l'entreprise. Cette position est en effet primordiale pour orienter les troupes dans la même direction, maintenir la productivité et la motivation des travailleurs. Le fonctionnement et la survie des entreprises modernes requièrent, sans l'ombre d'un doute, un réseau de communication efficace. La responsabilité de soutenir ce réseau n'incombe pas uniquement à l'employeur mais également à l'ensemble des travailleurs. À chaque niveau d'intervention, ceux-ci doivent s'investir personnellement dans la démarche puisque celle-ci constitue, en plus de son caractère positif pour l'entreprise, une excellente occasion de multiplier les apprentissages. Ce sont les efforts conjugués de chacun qui consolident et renforcent les maillons de la chaîne. L'art de bien communiquer est une habileté qui se développe dans la pratique. Elle est nécessaire pour maintenir des relations interpersonnelles harmonieuses et pour assurer une meilleure qualité de vie au travail. Bref, « *Il faut que le monde se parle pour que ça avance.* »

5.5 La prise de décisions

Dans la vie de tous les jours, de nombreuses décisions sont prises couramment, de façon quasi naturelle, sans nécessairement faire appel à une analyse approfondie de chacune des situations concernées. Au fil des ans, le cerveau enregistre un certain nombre de « patterns » qui sont réactivés chaque fois que l'individu se retrouve confronté à une situation pour laquelle il a déjà défini des paramètres d'exécution. Nous constatons cependant que ce mécanisme n'a pas réponse à tout. En milieu de travail, on ne peut imaginer la répétition infinie des mêmes scénarios. Aussi, les travailleurs sont-ils constamment obligés de s'adapter aux réalités changeantes de leur environnement avant d'agir. Cette compétence relève du domaine de l'action et elle fait appel à des habiletés pratiques : choisir, synthétiser et s'engager. Décider, c'est agir. C'est aussi comprendre les raisons qui incitent à l'action et prévoir la portée d'un tel agissement.

« Ce qui caractérise l'être humain et définit sa capacité supérieure d'interaction avec l'environnement, c'est son pouvoir d'agir en fonction d'un objectif clairement défini, à partir de représentations opérationnelles du réel et en anticipant le résultat de sa propre action. »⁵¹

Quelle est la nature du problème posé ou du projet à réaliser ? Comment analyser les éléments problématiques ? Sur quoi la décision est-elle fondée et que faire si la décision prise s'avère une erreur ? *« On dispose là des quatre conditions de la prise de décision: une information pertinente, une intention explicite, une capacité de prévoir et une stratégie opératoire. »⁵²* L'exercice de la prise de décisions suppose le *« rappel et le réinvestissement d'autres compétences »⁵³*, comme la compétence à communiquer. Mais son résultat final est moins tangible et plus abstrait, comme par exemple, dans le cas de l'utilisation d'une stratégie. Pour les fins de notre

⁵¹ www.discas.ca, Juin 2004

⁵² www.discas.ca, Juin 2004

⁵³ www.discas.ca, Juin 2004

recherche, nous avons cherché à analyser le concept même de la prise de décision et la manière dont les étudiants utilisent leurs habiletés pour la rendre opératoire. Les premiers commentaires obtenus concernent d'abord leur appréciation et leur réaction devant un problème à résoudre ou un projet à réaliser. Ensuite, ils font état des moyens utilisés pour comprendre le problème, l'analyser, trouver et appliquer une solution, et enfin, évaluer les résultats.

La prise de décisions n'est pas une fin en soi. Elle est plutôt une nécessité situationnelle ou circonstancielle déclenchée par un individu lorsque celui-ci souhaite modifier une situation, réagir à son environnement ou tenter de solutionner un problème auquel il est confronté. Une fois l'action posée, il cherchera à savoir si le but visé a été atteint en mesurant l'écart qui existe entre la situation de départ et la situation d'arrivée. Cette zone constituera, en quelque sorte, l'unité de mesure du changement désiré.

5.5.1 La recherche de l'information pertinente et utile

Le choix des actions à entreprendre est fonction d'une analyse de la situation et de la recherche d'une information juste et pertinente. Avant de résoudre un problème ou d'entreprendre un projet, les étudiants cherchent souvent des modèles ou des références qu'ils trouvent dans la littérature ou auprès de personnes-ressources dont les collègues de travail, les formateurs et les travailleurs d'expérience. Que font-ils avant de prendre une décision ? *« Je veux en savoir le plus possible sur le projet à exécuter, savoir le matériel qu'il faut, les procédures à suivre, le temps que ça va prendre, les outils. »* La première source de renseignements origine souvent de l'entourage immédiat : *« Les informations que j'avais reçues venaient du professeur. »* La seconde provient de l'expérience pratique. Comme nous l'avons déjà mentionné, les visites industrielles et les stages en entreprise sont très riches en dividendes pour les participants. C'est encore la réalité du milieu de travail qui les alimente le mieux dans leur quête d'information : *« Poser le plus possible de*

questions à ceux qui ont fait le travail avant moi. » Les décideurs ont besoin d'une perspective extérieure, d'un œil critique et objectif avant d'agir. C'est d'ailleurs cette capacité de trouver, de sélectionner et d'utiliser adéquatement ce type d'information qui les caractérise le mieux : « *Ce sont des informations que j'ai acquises au travail où j'ai vu des gens faire d'une manière puis j'ai aimé cette manière-là.* » La compétence à prendre des décisions suppose que l'information obtenue est organisée de manière utile, « *dans la perspective d'une action à accomplir.* »⁵⁴ Pour être utilisable efficacement, il faut cependant « *la trier et la mettre en ordre.* »

5.5.1.1 La compréhension de la tâche avant tout

Il est intéressant de noter que la décision prise est souvent contextualisée. C'est le cas de cet étudiant qui a réalisé des expériences de laboratoire sur une pâte cartonnée juste avant son entrée en stages. Son objectif était de se familiariser avec la réalité de l'entreprise qui allait bientôt le recevoir. Il voulait être prêt avant le début de sa formation pratique : « *J'ai été chercher les informations sur la machine à papier, cherché des échantillons sur les produits fabriqués; j'ai mélangé la pâte mécanique avec de l'eau et fait des petites formettes que j'ai fait sécher.* » Cette initiative personnelle origine d'une intention explicite et d'une appropriation de l'information pertinente, des outils et équipements dont il avait besoin. C'est suite à cette volonté d'agir que le plan d'action fut enclenché.

5.5.1.2 L'analyse de l'information recueillie

Avant d'être jugée utile ou pertinente, l'information recueillie doit être évaluée et jugée au mérite. C'est l'étape de l'analyse. Le décideur a devant lui un choix à faire et c'est sa capacité à sélectionner la meilleure solution qui constitue le point d'ancrage le plus important du processus de prise de décisions. En quoi la solution retenue répond-elle aux exigences demandées ? Est-elle applicable avec ou sans restrictions ? Quel est le résultat prévisible ? Pour finaliser la démarche, il y a une

⁵⁴ www.discas.ca, Juin 2004

méthode à suivre et une rigueur dans son application : « *Je prends une idée à la fois puis je reformule dans mes mots pour faire certain que je comprends bien.* » Lors de l'analyse des solutions, plusieurs étudiants ont mentionné se référer préférentiellement à leur instinct et à leur expérience personnelle pour détecter ce qui serait acceptable ou non : « *C'est bien beau l'expérience des autres mais d'après moi, il faut aussi se fier à ce que l'on pense. Ça prend un peu d'initiative personnelle.* » Ils réagissent ainsi avec ce qu'ils sont et ce qu'ils ont : « *Avec ce que tu sais, les acquis que tu as.* » C'est souvent la compréhension personnelle qu'ils ont des choses qui prime dans le choix d'une décision à prendre : « *Je vais regarder ce que j'aimerais puis c'est de même que je vais trouver mes outils. Je regarde vraiment en détails et par moi-même comment faire.* » D'autres, par contre, vont compléter l'analyse en s'inspirant « *dans les livres* », auprès de leurs collègues ou de leur supérieur.

5.5.2 L'établissement d'objectifs

« *C'est ici que se traduisent les intentions pour entrer sur le terrain opérationnel. C'est le quoi du processus de prise de décisions.* »⁵⁵ Définir ce que l'on veut obtenir et choisir les outils pour y arriver sinon, « *on n'avancerait jamais. Si tu t'en vas toujours sans but, ça ne t'avance pas. Il me semble que tu recules.* »

5.5.2.1 La définition des objectifs de travail

Pour clarifier les actions à entreprendre, les objectifs doivent être correctement définis et réalistes. Ils doivent aussi tenir compte des ressources et des capacités réelles des individus impliqués sans quoi ils ne seront que rêves ou fantasmes. « *Je me fixe continuellement des objectifs et je travaille fort autant sur le plan personnel que professionnel.* » Voilà une dimension intéressante à regarder : l'exercice d'une compétence qui s'active autant dans les activités de la vie quotidienne qu'en milieu de travail. Un heureux transfert qui donne du poids aux acquis expérimentiels. Les

⁵⁵ www.discas.ca, Juin 2004

objectifs sont l'expression mesurable de ce que l'on veut atteindre. Ils définissent ce que l'on cherche et ils orientent les actions vers un but précis. D'ailleurs, les entrepreneurs voient souvent le produit final avant même d'avoir commencé le projet. Ils visualisent d'avance le parachèvement de leurs travaux et en perçoivent tous ses détails : « *En partant, je vois le produit fini comme je l'aimerais.* » Toutes les étapes de réalisation du projet ainsi que l'atteinte des objectifs se concrétisent par l'établissement d'un plan de travail réaliste.

5.5.3 Le plan de travail

Un des outils indispensables pour atteindre son but est sans aucun doute la capacité de définir et de visualiser l'ensemble des tâches à accomplir. Une fois cette étape franchie, il suffira de les prioriser et de planifier leur exécution dans le temps. « *Je planifie d'avance. Je fais certain que c'est là que je vais, puis les chemins à prendre. Je me fais un horaire, je me dresse des échéanciers. Je suis très exigeant. Je vais en faire un petit peu à la fois. Il faut que j'avance. Je vais travailler, sauf que je ne le ferai pas en me brûlant.* » Même l'emploi du temps se planifie. Si la tâche ne peut être réalisée à court terme, elle sera échelonnée sur une plus longue période de temps. « *Habituellement, je m'arrange toujours pour atteindre ce que je veux. Des fois, c'est plus long que prévu; je prends des détours.* »

« *Faire un plan suppose un travail préalable d'analyse de la réalité; mais cela exige ensuite, et par essence, d'envisager non pas l'ensemble de la réalité, mais l'ensemble de ce qui devrait se passer au cours d'une action intentionnelle.* »⁵⁶ Les étudiants savent qu'une fois la direction tracée, ils perdent moins de temps dans leur progression et ils peuvent plus facilement se concentrer sur chacune des étapes en minimisant les erreurs. C'est une question d'organisation. « *Au lieu de chercher comment exécuter, on a notre plan. Oui, ça va toujours mieux de savoir où l'on s'en va.* » Les étudiants reconnaissent les vertus d'un plan de travail mais ils ne

⁵⁶ www.discas.ca, Juin 2004

l'appliquent pas tous de façon aussi formelle. Pour certains, un plan de travail est une activité mentale définissant en gros la marche à suivre, sans plus. Si le plan de travail n'est pas fourni par le formateur ou le superviseur, ces étudiants préfèrent s'en passer : « *C'est rare que je vais m'en faire un avant. Je devrais parce que c'est la meilleure façon. Je n'en fais pas, je ne suis pas fort sur ça. Ce n'est pas vraiment ma façon de travailler.* » Cette absence de méthode est moins risquée pour des projets peu complexes mais elle serait considérée comme erratique et inefficace pour des projets de plus grande envergure.

5.5.3.1 La visualisation des séquences d'opération

Passer aux actes requiert un plan d'action et son utilité est loin d'être négligeable. Il aide considérablement la progression d'un projet dans la mesure où les séquences d'opérations sont placées dans un ordre temporel, logique et intentionnel en fonction d'un objectif à atteindre :

« Faire un plan, c'est essentiellement faire preuve d'anticipation pour organiser ses intentions dans une séquence d'opérations qui dépasse la seule application de procédures. On entre ici dans le domaine des stratégies et des processus de synthèse. »⁵⁷

Les étudiants interrogés appellent ces séquences d'opération « *des étapes.* » Le plan de travail est en fait un outil de référence qui permet de mesurer l'état d'avancement des travaux, de les évaluer et de leur apporter des correctifs immédiats, si nécessaire. Grâce à ce plan, « *tu es capable de voir si tu vas chercher tous les éléments dont tu as besoin pour réaliser ton projet. Ensuite, tu peux faire une vérification pour voir s'il te manque quelque chose.* » Le plan de travail structure la pensée, fixe les échéanciers et établit les moyens pour atteindre les objectifs. Indéniablement, il est un outil plus efficace et plus productif : « *Tu peux résoudre un problème au lieu d'en créer un autre si t'es bien organisé.* »

⁵⁷ www.discas.ca, Juin 2004

5.5.3.2 L'établissement d'un plan d'exécution

Il y a de nombreux avantages à se soumettre à cette méthode de travail. D'abord, parce que l'exercice clarifie les intentions et aussi parce qu'il définit l'ordre d'exécution des actions à accomplir. De plus, l'outil ne ferme pas la porte à des modifications en cours de route, au contraire. Il indique surtout « *les étapes à suivre.* » Il oriente. Il permet de savoir « *où tu t'en vas.* » C'est comme « *faire une recette ou suivre un mode d'emploi.* » Lorsque les choses sont claires, il y a moins de risques d'erreurs, d'oublis et surtout de pertes de temps. Même la qualité du travail s'en trouve améliorée : « *Faire le travail de façon méthodique, c'est la façon dont ça doit fonctionner.* » En pâtes et papiers, de nombreuses opérations requièrent déjà l'application d'un protocole opérationnel rigoureux pour obtenir une pâte de qualité, tant du côté du blanchiment, du lessivage et de l'épuration que dans les laboratoires où les analyses sont faites d'une suite ininterrompue de gestes précis et ordonnés : « *C'est une manière de suivre ce que tu fais. On franchit les étapes une à une et on est sûr de ne pas en oublier.* »

S'il est plus simple d'exécuter son travail grâce à un plan clairement détaillé, celui-ci aide aussi à « *mieux comprendre* » la tâche et le but visé. Une fois établi, il sert de balises pour rediriger, ramener les troupes à l'essentiel advenant des dérapages accidentels ou des écarts de conduite : « *C'est pour ne pas te mélanger toi-même. Il faut planifier les choses d'avance.* » Plus la charge de travail est grande et les responsabilités nombreuses, plus élevés sont les risques d'erreurs : « *Tu viens que tu te mêles. C'est toujours mieux d'avoir un plan de travail et d'être en ordre.* »

5.5.3.3 La priorisation des actions

Pour atteindre son objectif, il faut le diviser en objectifs spécifiques et les réaliser par séquences, dans un ordre précis. C'est la phase de la priorisation. Par exemple, l'objectif A doit précéder l'objectif B et ainsi de suite : « *Oui. Je vais faire un plan de priorités.* » Il faut distinguer ici les décisions faciles et routinières qui font surtout

appel à un rituel autorégulé et celles qui exigent un temps de réflexion plus prononcé : « *Ça dépend du problème* ». Là où les conséquences d'une décision sont plus importantes, il faut ajuster ses visières pour couvrir tous les angles. Comment retenir une solution plutôt qu'une autre avec la certitude que ce soit la bonne ? « *Peut-être par expérience personnelle, par l'expérience des autres et aussi avec mes connaissances et mon jugement.* » De plus, « *On y va beaucoup par logique. Si cette logique ne marche pas, on va en essayer une autre.* »

En milieu de travail, il arrive souvent qu'une décision importante soit prise par la bonne vieille méthode des essais et des erreurs. Si ça marche, tant mieux. Si ça ne marche pas, essayons autre chose. Cette approche peut s'avérer efficace dans certaines circonstances, surtout si elle peut s'appuyer sur des références sûres : « *J'ai eu ce problème-là avec cette machine-là, j'ai fait ça comme ça... Si ça a marché une fois, peut-être que ça va marcher encore.* » Mais, est-ce la meilleure façon de faire ? Un acte irréfléchi ou imprudent pourrait aussi avoir des conséquences désastreuses pour l'entreprise. Le danger guette les travailleurs qui pourraient être tentés d'agir négligemment, soit par paresse ou par insouciance : « *S'il y a un problème que je ne veux pas vraiment résoudre mais que je n'ai pas le choix de résoudre, je vais essayer de couper les coins ronds et finir au plus vite.* » De telles décisions bâclées, causées par un désintéressement manifeste, risquent d'ajouter du sable dans l'engrenage et de créer des problèmes encore plus graves. En agissant de la sorte, les travailleurs concernés font une énorme entorse au code d'éthique dont ils ont pourtant le devoir moral de respecter en tout temps.

5.5.3.4 La démarche procédurale

Cette stratégie d'action consiste à fractionner le projet en ses parties constituantes, c'est-à-dire, à « *diviser la tâche en étapes et en faire une partie à la fois. C'est la meilleure façon.* » L'intervention est facilitée parce qu'elle est orientée vers des sous-objectifs, plus facilement réalisables. C'est l'étapisme, la politique des petits

pas. Le travail se fait par avancement graduel et les résultats sont plus rapidement observables. C'est aussi une façon de mieux se concentrer sur la tâche, d'oublier le reste et de « *faire face au projet* » avec une stratégie d'intervention simplifiée. Cette approche a le mérite de faire paraître le projet global comme étant moins ardu : « *Une décision, c'est la même chose.* »

5.5.3.5 L'anticipation des résultats

Toute décision requiert, au départ, une prévision de résultats. Il s'agit, en fait, d'anticiper les répercussions probables de son application. Avant de procéder, un temps d'arrêt est souvent utile. Il permet notamment de valider ou d'invalidier la décision prise avec plus d'objectivité : « *En prenant du recul sur ce que tu fais. T'arrêtes un peu, tu prends une petite marche puis tu reviens.* »

Les grandes décisions relèvent surtout de la haute direction, des personnes clés de l'entreprise ou des consultants externes. Rarement une décision d'envergure ne sera prise sans une consultation élargie provenant de la haute direction : « *Jamais tu vas partir et appliquer une solution sans consulter quelqu'un d'autre. T'es jamais tout seul sur un problème. Il y a toujours une personne plus expérimentée que toi qui va venir t'aider.* » Pour vérifier si la décision appliquée a corrigé le problème, l'exercice consiste à comparer le résultat réellement obtenu par rapport à celui anticipé. Plus cet écart est mince, meilleures sont les chances d'avoir atteint son objectif. Par contre, la meilleure solution est parfois, impossible à appliquer pour des considérations humaines, matérielles ou financières. Que faire alors ? Il faut s'en remettre à des solutions alternatives et « *essayer au moins une autre solution. Et si je vois que ce n'est pas la bonne direction, on recule puis on recommence.* »

5.5.3.6 L'expérience au service de la prise de décisions

Les étudiants reconnaissent l'importance de se sentir à l'aise avec leurs décisions et les solutions retenues doivent leur paraître comme étant les plus plausibles et les

plus prometteuses. Devant « *différentes solutions, je prendrais toujours celle qui me frappe le plus, celle qui m'apparaît comme étant la meilleure.* » D'autre part, le remue-ménages qui favorise la recherche de solutions est souvent alimenté par l'expérience personnelle provenant de zones d'expertise connues : « *Je vais aller là où j'ai des acquis.* » Les étudiants aiment travailler sur des projets même si, à l'occasion, ils doivent y mettre les bouchées doubles. L'ampleur de certains travaux et le manque de temps les forcent parfois à être plus imaginatifs dans le choix des moyens d'action : « *Ah, je vais en faire chez nous le soir, je n'ai pas le choix. J'arrive toujours à m'en sortir.* » Certains admettent qu'ils « *trouvent ça facile de fouiller pour des affaires.* » Il y a aussi une immense gratification personnelle rattachée à l'atteinte d'un objectif grâce à son propre talent, sa persévérance et son savoir-faire. « *Très fière parce que ça demande beaucoup d'efforts, d'imagination, de temps. Puis, quand t'arrives au bout, mon Dieu, c'est la meilleure paie qu'on ne puisse avoir.* »

5.5.4 La résolution de problèmes

Les problèmes à résoudre n'ont pas tous le même ordre de grandeur. Certains peuvent paraître bénins mais être en réalité explosifs. D'autres, au contraire, apparaissent comme insurmontables alors qu'ils n'exigent que peu d'investissements et de ressources. Dans la pratique, les réactions diffèrent selon la personnalité de l'individu et la perception qu'il a du problème à résoudre. Ainsi : « *J'ai été entraînée pour ça. C'est sûr que c'est stressant mais je vais m'arranger pour me débrouiller, travailler sous pression.* » La vie répand son lot d'épreuves et de difficultés mais c'est dans l'action que les travailleurs apprennent à les maîtriser : « *Quand il y a un problème, il faut que tu t'arranges pour qu'il soit réglé. Tu n'as pas le choix.* »

5.5.4.1 Les réactions devant des problèmes à résoudre

Les gens peuvent décider de passer à l'action ou s'abstenir d'agir. S'ils choisissent l'action, ils s'investissent et s'engagent dans le processus de résolution de problèmes

avec la perspective de pouvoir régler en totalité ou en partie les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Si, au contraire, ils n'interviennent pas, ils risquent des conséquences encore plus grandes. En effet, un repli excessif sur soi ou l'absence d'actions concrètes, lorsque requises, ouvre la porte à un sérieux questionnement sur leurs capacités d'exercer leur métier. D'une certaine façon, le travailleur est condamné à poser des gestes qui démontrent un minimum d'initiative et de bonne volonté dans toutes situations qui l'exigent. Les travailleurs ont-ils tous cet appétit d'affronter de tels défis ? Ont-ils les habiletés nécessaires pour s'engager dans cette démarche ? Encore faut-il qu'ils se sentent interpellés, qu'ils soient prêts à bouger et surtout qu'ils ne craignent pas l'action : « *Pour moi, c'est un défi, pas un problème. D'habitude, quand je suis en pleine forme, c'est toujours le fun de relever un défi.* » Parce qu'au-delà du défi à relever, il y a les opportunités de vivre de nouvelles expériences, d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs : « *C'est quelque chose de nouveau que je vais faire, que je vais apprendre.* »

C'est souvent le manque de confiance en soi, la peur des difficultés et surtout des erreurs quasi inévitables qui gênent et entravent les capacités d'agir d'un individu : « *Quand je ne trouve pas, je panique, je bloque puis je ne comprends plus. Je me sens tout le temps découragée au début.* » Ce malaise est profondément ressenti par certains travailleurs et la présence subite et inattendue d'une difficulté les place souvent en état de choc : « *C'est sûr au début, t'es un peu tendu.* » Ou encore : « *Sur le coup, peut-être un peu de crainte. Mais ça ne dure pas longtemps.* » Dès que la période d'angoisse est reconnue et digérée, la raison reprend le dessus : « *Ça dépend. Si c'est très gros, je me décourage. Mais j'y vais.* » Ils réalisent alors que d'autres avant eux ont sans doute réglé bien des problèmes identiques. Cette constatation rassure et donne des ailes : « *Après ça, il faut trouver des moyens de réussir le projet. Si quelqu'un avant moi l'a réussi, pourquoi ne serais-je pas capable moi aussi ?* » Cette attitude prédispose à l'examen de la situation et à la recherche de solutions. Elle apaise les tensions, aplanit les aspérités et rend l'individu

davantage capable d'une intervention éclairée. Ses chances de réussite sont également meilleures : « *Premièrement, il ne faut pas s'affoler. Il faut faire ça avec calme. Il faut essayer de trouver la solution appropriée et y aller étape par étape.* »

À l'analyse des commentaires recueillis, nous constatons que les réactions des étudiants diffèrent selon que les difficultés rencontrées sont associées à un problème extérieur, donc indépendant de leur volonté, ou à un projet qu'ils doivent eux-mêmes accomplir. En effet, ils semblent plus embarrassés d'intervenir face à une mauvaise surprise, un problème subi et imprévu. Par contre, s'il s'agit d'un projet à réaliser, les outils dont ils disposent sont plus nombreux, logiques et rationnels. Ils s'inscrivent plus rapidement dans une démarche préparatoire à la prise de décisions. D'une façon ou d'une autre, nous constatons que l'atteinte de l'objectif est toujours reliée à la persévérance au travail : « *Tu continues, tu n'arrêtes pas. Un travail qui n'est pas fini, il me semble que c'est inacceptable.* »

5.5.4.2 La compréhension précède l'action

Les étudiants ont maintes fois été confrontés à des situations problématiques provenant d'un travail de recherche, d'une expérience de laboratoire non réussie ou de l'usage d'un équipement informatique dont ils ne maîtrisaient pas toutes les notions. Ils ont aussi passé de nombreuses heures en stages où le niveau de connaissances de leur futur métier a été soumis à de rudes épreuves. Il est intéressant ici de faire ressortir comment ils réagissent et se comportent habituellement dans de telles situations. Pour plusieurs, la première réaction exprimée devant une difficulté est « *de voir ce qui a causé le problème. Éplucher et décortiquer le problème. Le regarder dans le détail. Voir ce qui ne marche pas.* » Pourquoi agir de manière précipitée, si l'origine du problème demeure vague ou méconnue ? « *Je prends de l'information avant.* » Il faut d'abord identifier correctement la situation problématique, trouver sa cause, analyser les éléments qui la composent et comprendre les conséquences qui en découlent. C'est la première

étape : « *Je m'informe, je fouille pour savoir c'est quoi, pour comprendre le problème.* » Avant toute chose, il faut dresser un diagnostic. C'est la phase qui précède et qui prépare l'action, l'engagement.

5.5.5 La réalisation de projets

Entreprendre un projet et le réaliser, c'est d'abord et avant tout être animé(e) d'une intention de changement, d'une volonté de faire. Les réalisateurs, les hommes de sciences et les chercheurs de tout acabit sont continuellement sur leur planche à dessin pour réaliser l'impossible : un nouveau film, un vaccin contre la maladie, des équipements moins polluants, etc. Ils ont en commun la même énergie, les mêmes qualités : l'effort et la persévérance. Pour réaliser leur rêve, ils s'investissent, s'impliquent et s'engagent sans compter. Ce sont là, les principales habiletés et attitudes qui caractérisent la compétence à prendre des décisions : « *La capacité d'action de l'être humain ne se limite pas à réagir efficacement aux défis et aux problèmes que pose l'environnement, elle permet aussi de transformer la réalité par le biais de réalisations complexes.* »⁵⁸ Nous entrons ici dans le domaine de la mobilisation de ressources et d'habiletés inspirées par une volonté d'agir. Les individus qui s'investissent dans un projet le font à partir d'un objectif clairement défini. Par la suite, ils établissent « *un plan de travail* » et ils suivent une démarche opérationnelle. C'est dans cette capacité de se projeter en avant que l'on définit le mieux la présente compétence : « *L'étymologie même du mot projet (ce qui est lancé en avant) décrit bien ce passage de l'action à l'accomplissement qui caractérise l'aboutissement de la compétence à prendre des décisions.* »⁵⁹

5.5.5.1 La définition ou l'intention du projet

Les étudiants de la présente cohorte ont tous connu les grands moments de satisfaction entourant la réalisation d'un projet, qu'il eut été personnel ou

⁵⁸ www.discas.ca, Juin 2004

⁵⁹ www.discas.ca, Juin 2004

professionnel. Pour connaître la manière dont s'exerce leur compétence à prendre des décisions, nous avons opté pour des projets académiques, imposés et réalisés en salle de classe. Nous estimons que la manière de faire des étudiants, le processus et la démarche procédurale qu'ils ont retenus dans ces cas précis reflètent la personnalité, le comportement et l'attitude qui les caractérisent généralement dans toute situation commandée par l'engagement.

La première réaction qui les habite devant un tel projet consiste généralement à s'enquérir de la nature exacte de la tâche, de son objectif. Il faut connaître l'ampleur du mandat et en mesurer les limites : « *Je commence par le début. Je vais aller chercher en quoi consiste le projet.* » À ce stade, les étudiants cherchent déjà à comprendre ce qui les attend et à prévisualiser le résultat de leurs propres actions : « *Je vais regarder les pour et les contre, ce que ça va occasionner de bien ou de mal. De là, je vais prendre la décision de le faire ou pas et avertir les gens qui pourraient être affectés.* » Une compréhension claire du projet est primordiale. Il faut d'abord savoir « *c'est quoi l'objectif à atteindre.* »

5.5.5.2 La sélection de l'information requise

L'action proprement dite est toujours précédée d'une phase réflexive intentionnelle qui permet à l'individu de se positionner par rapport aux gestes à poser. Il regarde, étudie, se questionne et s'informe. Il prépare son engagement. Pour y arriver, il a besoin de colliger toute documentation pertinente, juste et fiable avant de passer en mode opératoire : « *Après ça, je vais aller étape par étape, chercher les informations puis je vais mettre mon projet à exécution.* » Notre recherche nous apprend que les ressources informatives les plus influentes et les plus importantes font partie de l'environnement immédiat des étudiants : camarades de classe, professeurs, travailleurs d'expérience ainsi que toute la littérature disponible. Devant un projet à réaliser, ces personnes sont le plus souvent sollicitées : « *S'il y a des difficultés, faut que tu ailles chercher des ressources. Comme étudiant, t'apprends; tu sais pas tout.* »

Tu vas voir tes professeurs ou de la documentation. » De telles requêtes sont devenues un réflexe normal en cours d'année scolaire : *« On peut trouver la solution tout seul mais moi je trouve que l'équipe est là pour t'aider. »*

5.5.5.3 Le choix d'une méthode de travail

Les outils dont on dispose pour réaliser un projet ne sont pas étrangers à sa réussite. Au contraire, ils peuvent faire toute la différence entre de piètres résultats et une réussite complète. Il faut avoir les moyens de ses ambitions, dira-t-on. Ces moyens seront tantôt des sommes d'argent considérables, de l'équipement de pointe, un encadrement professionnel adéquat ou encore l'utilisation judicieuse d'aptitudes personnelles. Tout dépend de la situation. Dans le cadre de ce projet de recherche, la plupart des étudiants se sont référés à leurs travaux académiques et à quelques expériences de travail pour commenter leur positionnement par rapport au processus décisionnel. Selon eux, l'atteinte de l'objectif passe par une démarche rigoureuse et le suivi d'une séquence de tâches. C'est par une vérification soutenue de l'avancement des travaux à chacune des étapes du projet que l'objectif final se mesure. Par exemple, lors de la rédaction d'un rapport de recherche, certains font des arrêts stratégiques pour des lectures ponctuelles, question de s'assurer si les chapitres sont cohérents, complets et suffisamment claires : *« En relisant mon texte et en m'évaluant moi-même. Est-ce bien ? Est-ce assez clair ? Ai-je parlé de tout et bien équilibré mon texte ? »* D'autres font plutôt appel à l'expertise et aux commentaires de collègues dans le même cheminement : *« Avant de remettre un travail, je demande souvent l'opinion des autres pour savoir si c'est bon. »* Cette approche permet, à tout le moins, de vérifier la compréhension des idées et de valider le contenu d'un document avant son dépôt final.

5.5.5.4 Le sens des responsabilités dans l'action

Prendre une décision, c'est s'engager à soutenir sa propre action et à la compléter. Plusieurs étudiants ont mentionné l'importance de s'investir personnellement et

d'assumer ses responsabilités jusqu'au bout. C'est le sens véritable de leur engagement. Le travailleur doit savoir qu'une mauvaise décision de sa part implique un redressement qu'il doit assumer : *« C'est là que tu fais face à la musique. »* Dans le cas où une mesure de correction s'avère utile, nécessaire ou indispensable, celui-ci devra fournir des efforts supplémentaires dont *« faire de l'overtime. C'est ça être un employé disponible. »* Cette responsabilisation des employés est primordiale. Elle fait appel au concept d'imputabilité dont le sens est de plus en plus galvaudé dans notre société moderne. L'anonymat, le manque d'intérêt, la dépersonnalisation des tâches et l'absence de sentiments d'appartenance auraient donc des effets directs sur la qualité du travail. La banalisation des erreurs serait son corollaire. Devant une mauvaise décision ou une erreur commise, nous avons recueilli cet aveu surprenant : *« Il va falloir que je recommence, puis de couper les coins un peu moins ronds. Je suis une personne qui cherche des raccourcis vis-à-vis des problèmes que je ne veux pas vraiment résoudre. »* L'insouciance, le manque de rigueur et l'indifférence que certains accordent au parachèvement de leurs projets sont un couteau à double tranchant pour les entreprises. En effet, celles-ci risquent de perdre des sommes colossales en baisses de productivité, en coûts de réparation pour des bris qui auraient pu être évités et en accidents de toutes sortes parce que, dans la chaîne de production, sévit un laxisme incontrôlé et inconvenant.

La responsabilité de l'engagement, ce n'est pas sorcier : *« C'est de finir ce que j'ai commencé. »* S'il arrive que l'objectif n'est pas atteint : *« Je suis déçu, c'est sûr. Ce sont des choses qui arrivent. Je vais me fixer un autre objectif. Si je peux, je vais recommencer mon travail. »*

5.5.5.5 L'atteinte des objectifs

Pour ceux et celles qui prennent des décisions, la gratification ultime, c'est l'atteinte de l'objectif visé et, parfois même, son dépassement. Qu'il s'agisse de régler des problèmes relationnels, de corriger le mauvais fonctionnement d'une pièce

d'équipement ou de réaliser un projet personnel, le résultat attendu doit être mesurable et suffisamment convaincant : « *Mon objectif est atteint lorsque j'ai créé au départ une base de ce que je voulais avoir à la fin.* » Il arrive aussi que le résultat final dépasse les aspirations, c'est-à-dire qu'il soit au-delà des espérances personnelles. Ce fut le cas notamment de quelques étudiants qui avaient projeté un retour aux études après de longues années passées au travail. Compte tenu de leur âge et de leur manque d'habiletés à composer avec les nouveaux outils d'apprentissage, ils craignaient de piètres performances sur le plan académique. Dans la réalité, leur surprise a été totale : « *Jusqu'à date, je suis très satisfaite de mes résultats personnels. Je ne pensais pas avoir des notes aussi hautes, ça faisait quand même vingt ans que je n'étais pas retournée sur les bancs d'école.* »

Une décision qui aboutit au changement souhaité est habituellement synonyme de réussite et sa reconnaissance est vite observée, autant par l'auteur de l'action que par les membres de son entourage : « *Si je vois qu'il y a une réussite au bout, c'est que mon objectif a été atteint.* » Dans le cas contraire, il faut chercher l'erreur afin de « *savoir ce qui a fait défaut dans le cheminement.* » Sur le plan personnel, cette réussite consacre les capacités d'agir de l'individu et renforce la confiance en soi. Au-delà de la reconnaissance de cette capacité de faire et d'agir, c'est souvent le sentiment de compétence qui agit directement sur l'estime de soi : « *Si j'ai trouvé le problème puis c'est moi qui l'ai réglé, je vais être fière. C'est que j'ai réussi.* »

En milieu de travail, les décisions qui aboutissent à des résultats positifs ont un impact considérable dans l'environnement immédiat du travailleur. Elles confirment ses capacités d'analyse et d'engagement. Il en résulte une sorte de prestige personnelle et une légitimation desdites compétences. L'objectif est également atteint lorsque les autres se manifestent pour en témoigner. C'est souvent « *par le feedback des autres personnes* » que s'exprime avec le plus de crédibilité la reconnaissance et l'appréciation d'une bonne décision. Lorsque celle-ci est remarquée par un supérieur immédiat, c'est encore plus gratifiant et rassurant : « *Si*

le travail est bien fait et que la machine fonctionne, c'est que j'ai réussi et que le problème est réglé. Si aussi, le boss vient me dire que c'est correct. »

5.5.5.6 L'évaluation des résultats de son engagement

La rétroaction permet à un individu d'évaluer la qualité de son intervention et d'en mesurer les résultats. S'il n'est pas satisfait des conclusions, il devra revoir le processus et vérifier où il y a eu dérapage, question de savoir s'il s'agit d'une fausse manœuvre, d'un moyen inapproprié ou d'un temps d'action mal calculé ? Considère-t-il ce devoir comme un signe de faiblesse ou une façon élégante d'améliorer sa méthode de travail ?

Selon les commentaires reçus, il semble que les étudiants ne soient pas trop affectés devant un échec. Nous entendons souvent et très spontanément ce genre de commentaires : « *C'est sûr que je vais être déçue.* » Ou encore : « *J'essaierais une autre solution, une autre méthode comme aller de A à Z. Disons il y a sept solutions, sept méthodes, bien faudra peut-être les faire toutes. Peut-être que la bonne est la septième.* » Il ne faut donc pas s'en faire outre mesure si une solution ne marche pas. Il vaut mieux accepter l'erreur comme faisant partie des apprentissages et s'armer de ténacité et de persévérance au travail : « *Je vais prendre d'autres manières pour que ça fonctionne. Je n'étais pas correct, j'avais tort. C'est ça acquérir de l'expérience.* » D'autres n'hésitent pas à avoir recours à des ressources extérieures comme solutions alternatives dans leurs démarches décisionnelles. Leur inexpérience les pousse ainsi, par prudence, à éviter les fausses manœuvres. À cet égard, les pairs ou le superviseur immédiat sont souvent les premiers visés par la démarche : « *Il y a des gens qui sont mandatés pour aider à régler ces problèmes-là. Si tu ne peux pas le régler toi-même, tu vas chercher de l'aide.* » Mais attention aux abuseurs et aux dépendants chroniques! En cas de difficultés : « *j'appelle tout le temps quelqu'un pour venir m'aider si ça ne marche pas. Il y a tout le temps quelqu'un autour si t'as de la misère ou des difficultés. J'ai*

l'habitude de faire ça. » Le recours systématique aux collègues de travail développe aussi ses effets pervers. Il neutralise, à la longue, l'utilisation de ses propres ressources et risque de mettre au rancart d'autres compétences dont l'initiative, les capacités d'adaptation, le sens des responsabilités et de l'organisation.

Ne pas atteindre le but visé est parfois vécu comme une déception qui provoque tout un questionnement. Les individus cherchent alors à comprendre les raisons de l'échec afin de réagir promptement. Reculer pour mieux bondir, diront certains. Cet échec est plus facilement acceptable si l'individu a pleinement conscience d'avoir fait « *son possible* » pour réussir. S'il est constaté que le résultat visé échappe à sa volonté ou à ses capacités personnelles, il n'y a pas à s'en faire, en autant que rien n'ait été négligé dans la préparation ou l'exécution de la tâche. On peut toujours se reprendre à d'autres occasions : « *J'étais déçu de ne pas avoir la job pour NALCO mais je me suis dit qu'il y aurait d'autres opportunités. Il ne faut pas s'arrêter sur une affaire banale comme ça. La vie continue puis demain est une autre journée.* » La situation est cependant différente si l'échec est causé par un manque d'efforts ou de travail personnel : « *Si je sais que j'aurais pu en faire plus, là je me choque contre moi-même, je suis déçu de moi.* »

En résumé, nous constatons que les problèmes à résoudre sont souvent vus comme des défis qui incitent les gens à s'investir dans l'action. Ils stimulent l'imagination et la créativité. D'entrée de jeu, certains étudiants reconnaissent les facteurs de stress reliés à ces problématiques mais ne les craignent pas. Leur formation en Pâtes et papiers les armes nécessaires pour réagir adéquatement aux problèmes de leur futur métier. Décider, c'est agir pour changer une situation ou pour réaliser un projet. Les étudiants savent qu'ils ont plus à gagner en s'engageant dans une action réfléchi qu'en faisant preuve de laxisme ou d'évitement. Pour maintenir leurs compétences à niveau, ils n'ont d'autre choix que de garder l'esprit ouvert, faire de leur mieux et ajuster leurs décisions selon les événements et les circonstances. Les humains sont des êtres de décisions. Ils avancent souvent par réflexe ou par

habitude et ils déploient toute l'artillerie nécessaire lorsqu'il s'agit de situations plus complexes.

La première difficulté à laquelle ils sont parfois confrontés, provient d'eux-mêmes. Elle est alimentée par le manque de confiance en soi et la peur de l'échec. Par contre, l'intensité diminue à mesure que progresse l'engagement. C'est donc par l'action que les travailleurs apprennent à maîtriser leurs capacités à prendre des décisions. S'outiller pour régler des problèmes et relever des défis favorise les apprentissages, développe de nouveaux savoirs et de nouvelles expériences de vie. Pour arriver à solutionner des problèmes ou pour réaliser des projets, les étudiants favorisent la séquence opérationnelle. Cette méthode est plus simple et plus rapide et elle s'appuie sur la progression des résultats. Leur engagement dans l'action fait suite à l'identification et à la compréhension du problème, à la mise en place d'un plan de travail et à l'anticipation d'un résultat escompté. L'information dont ils ont besoin dans l'analyse de la situation problématique provient souvent des personnes-ressources de leur entourage. L'utilité d'un plan de travail n'est aucunement contestée par les étudiants qui le reconnaissent comme un outil de saine gestion, sans pour autant l'appliquer automatiquement à toutes les sauces. Ne pas atteindre l'objectif visé serait, bien sûr, source de frustrations mais n'empêcherait pas la révision de sa propre démarche opérationnelle.

L'expérience personnelle des individus est une source de référence très prisée dans le choix des pistes de solutions. Il s'agit, en fait, de laisser place à son instinct et à son savoir-faire dans le processus décisionnel. Dans la pratique, nul ne peut prédire l'efficacité d'une décision à 100 %. Les habiletés individuelles, le réseau complexe des relations humaines, les considérations politiques et économiques sont des éléments qui peuvent autant aider que nuire au processus décisionnel. Les étudiants réalisent alors que si l'action ne donne pas les résultats escomptés, elle doit être revue et corrigée. La prise de décisions est une compétence perfectible qui se qualifie avec le temps et qui prend du galon avec l'expérience.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Le présent travail a été guidé par trois éléments principaux : le cadre de référence, la taxonomie de Discas et des entrevues réalisées auprès d'un groupe d'étudiants en Pâtes et papiers. Les deux premiers éléments ont servi de toile de fond pour structurer et orienter l'objet de la recherche, alors que les entrevues ont fourni le matériel nécessaire à l'analyse et à la compréhension des compétences étudiées. La recension des écrits nous a permis de colliger plusieurs points de vue sur la définition même des compétences, leur acquisition, leur développement et leur application pratique. Sur le plan conceptuel, la terminologie et les caractéristiques des compétences sont particulièrement riches et intéressantes. Dans leurs travaux, les auteurs consultés parlent de compétences de base, fondamentales, génériques, transversales, essentielles, etc. Bien que ces habiletés soient différentes l'une de l'autre, notre analyse nous permet de comprendre qu'elles se ressemblent et s'entrecroisent en plusieurs points. Elles sont toutes, à leur façon, considérées comme fondamentales et préalables à l'acquisition d'autres habiletés et compétences. La plupart d'entre elles prennent racines directement dans la personnalité des individus et leur absence limite considérablement leurs capacités de faire, d'être ou d'agir.

Pour des raisons personnelles, nous avons choisi de travailler avec l'appellation de « compétences génériques » parce qu'elles symbolisent, dans notre esprit, les habiletés essentielles qui caractérisent l'être humain et qui le rend capable de créer des liens significatifs avec son environnement. Le qualificatif de générique (Tremblay, 1990, p. 26) s'explique aussi par la transférabilité d'une compétence dans des situations diverses. L'habileté développée dans une situation spécifique

devient une sorte de passeport qui construit de nouveaux savoirs à partir d'acquis antérieurs. Nous reconnaissons une forme de dichotomie entre les appréciations de la formation technique ou professionnelle et celles de la formation à la citoyenneté. À notre avis, les travailleurs ne sont pas qu'une accumulation de connaissances utilitaires au seul bénéfice des entreprises mais bien des êtres à penser, capables de réaliser des projets, de s'investir dans l'action, d'entretenir des liens de solidarité avec d'autres individus et d'agir selon des schèmes de valeurs qui leur sont propres. Sur le plan pratique, c'est dans le rapport qui s'établit entre eux et leur conception de l'environnement que se définit le mieux l'être humain, et ce, dans toutes ses dimensions.

Les étudiants consultés nous ont fait part de leurs commentaires à partir d'une compréhension personnelle du concept de compétence. Notre intervention s'est située dans un moment précis de leur vie, soit au sortir d'une formation professionnelle en Pâtes et papiers. Ceux et celles qui bénéficiaient d'une expérience de vie et de travail plus riche ont pu appuyer leurs dires d'un vécu étoffé et crédible. Il est possible que les réponses obtenues proviennent d'expériences personnelles, de l'éducation reçue ou qu'elles aient été alimentées par leur imaginaire. Tout en admettant que les compétences génériques sont évolutives et qu'elles s'acquièrent par le vécu au sein de la famille, en milieu scolaire, en milieu de travail, au contact de ses pairs ou par l'engagement professionnel, nous espérons que leur passage à l'Envol aura contribué de façon significative à leur enrichissement.

Le cadre de référence nous a fourni plusieurs points de vue sur le concept de compétence, mais ce sont les treize compétences génériques de l'ICEA (Institut canadien de l'éducation des adultes) qui ont d'abord retenu notre attention. L'ICEA les définit comme des préalables à l'emploi pour toute personne souffrant d'analphabétisme ou aux prises avec des difficultés à l'écrit. Après considération, nous avons remarqué que ces mêmes compétences rejoignaient aussi les

préoccupations des principaux acteurs économiques et sociaux, et ce, pour toutes les catégories de métiers confondues. Ces habiletés relèvent du domaine des connaissances, du savoir-faire, des attitudes, de la communication et de la prise de décisions, ce qui nous intéressait particulièrement. Comment définir et mesurer concrètement ces habiletés ? Plusieurs taxonomies offraient de bonnes perspectives sur le plan cognitif, psychomoteur ou affectif mais aucune d'elles ne regroupait sur un même plateau tous les aspects de notre étude, sauf celle de Discas. En effet, la taxonomie de Discas présente une catégorisation comprenant sept grandes familles de compétences, elles-mêmes définies en « éléments de compétence », mesurables à partir d'habiletés et d'attitudes acquises lors d'activités personnelles, sociales, académiques ou professionnelles. C'est la maîtrise de ces éléments qui confère à l'auteur l'acquisition de la compétence recherchée. Les exemples d'activités figurant dans cette taxonomie servent alors d'indicateurs, d'unités de mesures.

Pour les fins de notre recherche, nous n'avons retenu que cinq des sept compétences de Discas, plus précisément celles qui nous apparaissaient le plus directement reliées au métier d'ouvrier ou d'opérateur en pâtes et papiers. Ce sont : la maîtrise des contenus, la maîtrise des procédures, le développement d'attitudes, la communication et la prise de décisions. Le questionnaire d'entrevues a d'ailleurs été rédigé dans cette perspective.

Le métier d'ouvrier papetier exige beaucoup de connaissances que l'on peut catégoriser ainsi : des connaissances théoriques (savoir), pratiques (savoir-faire) et expérientielles (savoir-être / agir). Ce métier requiert aussi des habiletés relationnelles, une capacité de composer avec les règles, les valeurs et la culture de l'entreprise. Si ces habiletés sont déjà acquises à l'embauche, elles faciliteront le déploiement de nouvelles compétences. Sinon, on se penchera sur les aptitudes ou le potentiel des candidats pour les développer. L'intégration des nouveaux savoirs est favorisée par une ouverture d'esprit et une attitude positive chez les apprenants. Mais pour être considérés, ces savoirs devront déborder des individus eux-mêmes

pour rayonner dans leur environnement immédiat. En effet, c'est au niveau de la reconnaissance sociale (Le Boterf, 1995) que les compétences prennent tout leur sens. Ainsi, nous pouvons aisément concevoir qu'un individu est compétent à partir des résultats ou de l'évaluation que l'on fait de la qualité de son travail. S'il a su performer, atteindre ses objectifs en termes d'efficacité et d'efficience, on dira de lui qu'il sait bien faire les choses, qu'il est devenu expert dans son domaine, qu'il a su intégrer les manœuvres requises et développer une habileté particulière. Cet individu aura démontré, dans l'exercice de son métier, un savoir-faire dont la reconnaissance confirmera son statut de travailleur compétent.

La taxonomie de Discas nous a fourni les principaux outils de recherche, en orientant notre questionnement. Ainsi, pour confirmer la maîtrise des contenus, appelés aussi « *connaissances déclaratives* », Discas a fractionné cette compétence en deux éléments : la connaissance d'informations et la connaissance de concepts (généraux et spécifiques). Les habiletés qui servent d'instruments de mesures consistent à identifier et à décrire des choses, des phénomènes et des situations, ce qui se fait généralement par simple rappel d'informations en mémoire. Pour maîtriser cette compétence, les candidats doivent développer leur sens de l'observation, adopter une stratégie particulière pour capter et conserver l'information pertinente, la catégoriser et la classer afin de pouvoir la repérer ultérieurement.

Selon les réponses obtenues, les étudiants disposent d'un arsenal plus que varié : ils parlent d'attention et de concentration en situation d'apprentissage, de prise de notes, de jeux d'associations de mots, de moyens mnémotechniques, d'exercices de mémorisation et d'observation « *in situ* ». Les sources d'informations privilégiées proviennent surtout de l'entourage immédiat, des confrères de classe et des gens d'expérience. Cette réalité nous ramène directement à la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky, dont nous avons parlé antérieurement, qui met l'emphase sur l'importance des pairs, sur les échanges avec les autres et sur le travail d'équipe comme éléments dynamiques de la construction des connaissances.

Pour les étudiants, les travaux de recherche et la volonté de comprendre les notions transmises servent également à imprimer dans leur mémoire les nouvelles connaissances. Il en est ainsi pour l'expérience pratique. Les stages, les visites industrielles et les travaux de laboratoire scellent l'acquisition et la rétention des notions apprises. C'est, en effet, par une implication et par une participation directe à des activités pédagogiques que l'étudiant peut le mieux intégrer ces nouveaux savoirs. D'ailleurs, la plupart d'entre eux n'ont eu aucune difficulté à décrire en détails tout le processus de transformation du bois en pâte, depuis la forêt jusqu'au client. La compétence étudiée nous confirme même le développement d'autres habiletés concrètes, dont celle de recourir avec plus de dextérité et d'assurance aux outils de recherche qu'ils ont appris durant leur année scolaire.

La deuxième compétence étudiée, la maîtrise des procédures, s'exprime au niveau du savoir-faire, donc de l'exécution. Parmi les treize compétences génériques définies par l'ICEA comme étant favorables à l'employabilité, on y retrouve la capacité de faire des tâches répétitives, le sens de l'organisation et la minutie. En plus des connaissances déclaratives à acquérir, le métier d'ouvrier papetier exige des habiletés d'ordre technique que l'on retrouve dans la conduite d'équipements, le contrôle de la qualité, la mesure et le dosage d'additifs chimiques, le respect des temps de cuisson, etc. Les travailleurs sont donc appelés à prendre conscience de cet état de fait et à apprendre toutes les séquences d'opérations que requièrent leurs tâches. Discas regroupe ces habiletés dans la maîtrise des procédures qui impose au travailleur la connaissance et l'application de règles, de normes et de séquences opérationnelles. Cette maîtrise exige structure et ordre. Sur le plan professionnel, elle développe chez l'individu la fiabilité, la précision et la rapidité d'exécution. Pour mesurer l'habileté à maîtriser des procédures, Discas a recours à la capacité d'appliquer une démarche opérationnelle. Notre questionnaire de recherche a donc été orienté de manière à faire ressortir la façon dont les étudiants considèrent leurs tâches, préparent et exécutent les différentes manœuvres qui leur sont attribuées en milieu de travail.

Lors de l'analyse des données, nous avons constaté que l'application d'une procédure opérationnelle s'effectuait au cours d'un long processus : l'appropriation du mode opératoire, l'étude du mode d'emploi, l'examen de manœuvres de sécurité et une planification exécutoire stricte. Avant de passer à l'acte, les étudiants regardent, analysent et se questionnent sur la démarche à adopter. Ils planifient ensuite leurs gestes et les organisent en séquences. Ils reconnaissent aussi que leurs interventions ont des répercussions immédiates, soit sur la qualité du produit ou dans les départements situés en amont ou en aval de leur poste de travail. Le respect des normes et des standards d'exécution est de rigueur. La maîtrise d'une procédure est une responsabilité, autant individuelle que collective, qui conduit au maintien des niveaux de qualité, de précision et de performance.

Pour Discas, l'aspect de la créativité est absent dans l'application d'une procédure, dénotant ainsi le caractère routinier de certaines tâches en milieu de travail. Certains étudiants s'accommodent de cet état de fait, stipulant que la répétition d'une manœuvre en continue a, dans les faits, un impact direct sur la qualité de leur travail, en termes d'efficacité. D'autres ont cependant mentionné se sentir plutôt enclins à inventer de nouvelles façons de faire, en autant, bien sûr, que de telles initiatives soient réalisables, qu'elles n'enfreignent en rien les règles de sécurité et qu'elles n'aillent pas à l'encontre des objectifs de production. Ces étudiants révèlent ainsi des tendances autonomistes qui leur permettent d'innover dans leur secteur d'activités. La maîtrise de cette compétence amène les sujets à reconnaître, à apprécier et à évaluer leurs propres performances ainsi que celles de leurs collègues, sans compter qu'elle renforce le sentiment de compétence relié à leur savoir-faire.

Dans le cadre de référence, le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du Revenu (1988) parle de la compétence générique comme d'« *un ensemble de qualités personnelles qui s'énoncent en termes de savoir-être, d'aptitudes et de comportement.* » Cet énoncé est particulièrement intéressant parce qu'il fait ressortir toute l'importance des qualités personnelles de l'individu dans le

développement de son employabilité, ce qui rejoint notre objectif de recherche. Le marché du travail commande plus qu'un simple diplôme. Il requiert des gens de tête, de corps et de cœur intéressés à apprendre et ayant une attitude d'ouverture; des gens capables de s'engager, de travailler en équipe et de résoudre des problèmes. Discas place ces capacités sous la compétence « *développer des attitudes* » qui comprennent les éléments suivants : être ouvert, critique, autonome, solidaire, créatif et responsable.

Pour l'un ou l'autre de ces éléments de compétence, les habiletés requises commandent des attitudes particulières au niveau de l'accueil, de l'expression et de l'engagement. L'accueil se définit par l'ouverture aux autres, à leurs opinions, valeurs et manières de faire. Cette ouverture est source de perméabilité et aide les individus à progresser. L'habileté à s'exprimer se réfère aux capacités de traduire ses sentiments, ses opinions ou ses valeurs au moyen du langage. En plus de se faire connaître aux autres tels qu'ils sont, les individus qui s'expriment développent aussi leurs capacités de commenter ce qu'ils voient dans leur entourage, stimulant ainsi leur esprit critique. Quant à l'engagement, il confirme l'habileté de s'investir dans un projet ou une cause quelconque par l'action. Ces attitudes constituent la base des habiletés nécessaires aux apprentissages, à la bonne communication, au processus de résolution de problèmes et à la prise de décisions. Bourdieu (1980, 1987) parle de manières d'être ou de faire qui s'incarnent dans le corps et qui s'expriment aussi bien par des attitudes que par des comportements. Pour cet auteur, le savoir-être requis est celui qui est adapté à un environnement particulier. Notre questionnaire d'entrevues a précisément ciblé ces compétences, ce qui nous a permis de recueillir des informations précieuses sur la perception qu'avaient les étudiants des éléments observés et surtout sur la manière dont ils en faisaient usage dans la vie de tous les jours.

Les réponses obtenues indiquent une grande ouverture par rapport aux opinions et à l'expérience des autres. Les étudiants reconnaissent qu'ils sont en situation

d'apprentissage et qu'ils ne maîtrisent pas encore toutes ces notions professionnelles reliées à l'exercice de leur métier. Ils sont donc prêts à apprendre. Ils accueillent ainsi favorablement toutes formes d'influences extérieures sans toutefois s'y sentir astreints. Devant l'argumentation des autres, ils laissent ainsi toute la place nécessaire à leur sens critique et à leur capacité de jugement. Ils sont très intéressés à l'élargissement et à l'enrichissement de leurs connaissances en établissant des liens significatifs avec des travailleurs provenant d'autres usines de transformation et même avec des collègues d'unités voisines, dans la même entreprise. Leur ouverture est également très perceptible vis-à-vis les applications pratiques de l'enseignement théorique (stages, visites industrielles, travaux de laboratoire). Selon eux, de telles activités devraient même être inscrites en grande priorité dans les projets d'études en Pâtes et papiers. Cet élargissement de leur horizon est significatif puisqu'il indique une ouverture au changement et une volonté d'adaptation à de nouveaux contextes de travail, ce qui est devenu un incontournable dans la société d'aujourd'hui.

L'analyse des données nous permet également de constater que le sens critique des étudiants s'exerce, mais de façon très feutrée. Ils observent ce qui se passe autour d'eux; ils sont très sensibles à la réalité de leurs collègues de travail tout en faisant preuve de beaucoup de prudence dans l'expression de leurs commentaires à l'égard des autres, par peur de les blesser. Ils n'apprécient guère l'usage du mot « critiquer », lorsqu'il est question de commenter le travail ou les opinions d'un collègue, qualifiant même ce terme de prétentieux. Ils pratiquent plutôt la politique de la main tendue. Ils justifient et expliquent leurs positions, proposent de l'aide mais sans toutefois s'imposer.

Quant au concept d'autonomie, il est défini à partir d'une compréhension personnelle et circonstancielle des événements. N'est pas autonome qui veut... Bien qu'en principe chaque individu doive tendre à un pourcentage élevé d'autonomie, les étudiants réalisent qu'en milieu de travail, il subsiste souvent des zones grises où la

prudence, le discernement et le bon jugement sont davantage prioritaires. L'autonomie commande une capacité d'agir par soi-même. Elle est l'expression d'une valeur individuelle et n'exclut pas, pour autant, une analyse réfléchie du geste à poser. Pour cette compétence spécifique, nous demandions aux étudiants de s'exprimer sur des initiatives personnelles en milieu de travail et sur la notion de supervision professionnelle. Leur niveau de confortabilité face à ces notions devait révéler une juste appréciation du concept d'autonomie. Les résultats de la recherche nous confirment que l'autonomie est une notion qui réjouit et qui indispose en même temps. Pour ceux et celles qui ont une grande confiance en soi, elle est source d'initiatives, de dépassement et d'enrichissement personnel. Pour les autres, elle implique une responsabilité supplémentaire difficile à supporter, sans un suivi et un encadrement serrés de la part d'un superviseur.

Le développement du sens des responsabilités, autre élément clé pour favoriser l'employabilité de tout candidat, a été traité suivant deux angles diamétralement opposés : agir de manière responsable ou pas. Les étudiants se sont exprimés sur la question en décrivant les effets heureux ou malheureux qui découlent de tels comportements. Ils ont ainsi indiqué ce qu'ils pensaient des gestes irresponsables et comment ils réagissaient s'ils en étaient directement affectés. Ils ont aussi parlé des conséquences sociales du désengagement de certains individus face à leurs responsabilités familiales ou professionnelles. Être responsable commande un engagement et la capacité d'assumer les conséquences de ses gestes. Les effets d'un comportement irresponsable sont immédiats. Ils affectent la qualité des relations interpersonnelles, sèment des doutes sur les compétences réelles des individus et coûtent cher aux entreprises en pertes de temps, bris et baisse de productivité. Selon le CBC (Conference Board du Canada), l'ICEA (Institut canadien de l'éducation aux adultes) et le DRHC (Développement des ressources humaines du Canada), être responsable signifie devenir un pilier pour l'entreprise, un travailleur sur qui celle-ci peut compter en tout temps. Le sens des responsabilités

accompagne souvent le niveau de maturité des individus et cette compétence figure toujours parmi les plus importantes dans le recrutement des employés.

Discas nous a également fourni les outils pour comprendre et analyser les notions de « *créativité* » et de « *solidarité* » en milieu de travail. Ces deux éléments sont source de dynamisme et de cohésion dans l'entreprise. Le premier est lié à la capacité des individus de faire preuve d'imagination dans la recherche de solutions et de nouvelles façons de faire alors que le deuxième sert de support à une cause commune dont la loyauté est sa principale qualité. Fait étonnant, les commentaires reçus semblent indiquer une plus grande facilité à reconnaître la créativité chez les autres que chez soi. Excès de pudeur, timidité, méconnaissance ou manque de confiance ? Nous ne saurions dire. Mais plusieurs ont donné des exemples d'idées originales dont ils étaient particulièrement fiers. Quant à la solidarité, elle a maintes fois été exprimée par l'aide et le soutien apportés aux uns et aux autres durant l'année scolaire, autant pour des raisons académiques que personnelles et sociales. Le groupe était soudé; les membres avaient des objectifs communs. Ils se sentaient tous liés par les mêmes préoccupations académiques et professionnelles.

L'habileté à communiquer et la prise de décisions sont les deux dernières compétences que nous avons étudiées. Elles se retrouvent à tous les niveaux de l'activité humaine. La communication est à la base des relations interpersonnelles. Elle est également indispensable au bon fonctionnement de toute organisation sociale, politique ou économique. Discas divise cette compétence en six éléments distincts mais complémentaires, allant de la compréhension des rôles et des contextes en communication, à la compréhension et la formulation de messages. Pour valider ces notions, notre questionnement a porté sur des activités pratiques, réalisées au cours de l'année scolaire, et qui ont mis en évidence les habiletés des étudiants dans ce domaine. Ces activités consistaient à présenter et à expliquer, aux membres du groupe, divers procédés de transformation et de fabrication de la pâte. L'exercice de la communication leur a permis de jouer alternativement le rôle

d'émetteur et de récepteur de messages et d'apprécier leur niveau de compétence à communiquer. L'activité a fait ressortir leurs points forts et leurs points faibles, mais elle a surtout fait prendre conscience des nombreux obstacles à franchir avant de la maîtriser pleinement. S'exprimer, échanger des idées et des états d'âme est pourtant un geste naturel mais très complexe chez les humains. La réussite peut dépendre des habiletés personnelles de l'émetteur et de son niveau de préparation, de l'intérêt pour le sujet traité, de l'état d'esprit du récepteur mais aussi de nombreuses autres raisons circonstancielles.

Dans la maîtrise de la compétence à communiquer, Discas parle des habiletés à interpréter, à choisir et à produire des messages. Le premier de ces éléments est relié à la compréhension du contenu du message (récepteur) alors que les autres se réfèrent plutôt au choix des éléments à retenir dans la production d'un message (émetteur). Aubrun et Orifiamma (1990) considèrent les attitudes relationnelles et de communication comme des savoir-faire sociaux, indissociables des autres habiletés et compétences. Selon ces auteurs, ces habiletés prédisposent à l'écoute, à la coopération, à la négociation et à la capacité d'argumenter. Communiquer de façon appropriée est également une habileté que le MEQ (1999a) définit comme une compétence transversale, parce qu'elle « *permet d'agir efficacement dans une large variété de situations* ». Notre recherche a vérifié la manière dont les messages étaient produits et le niveau de satisfaction des participants sur la qualité de leur production. L'analyse des données fait ressortir, hors de tout doute, l'importance pour les étudiants de bien maîtriser un contenu avant de le présenter aux autres. Ils sont aussi d'avis que la communication en milieu de travail doit être au centre des préoccupations quotidiennes de tous les employés puisqu'elle est souvent la cause première de nombreux problèmes au niveau des relations interpersonnelles, de l'ambiance au travail et de la productivité.

Quant à la prise de décisions, elle est considérée comme une compétence de haut niveau qui combine à la fois des habiletés d'analyse, d'établissement d'objectifs, de

plan de travail et d'anticipation de résultats. Elle suppose aussi le réinvestissement d'autres compétences. Discas la définit comme une « *capacité supérieure d'interaction avec l'environnement* ». Dans le cadre de cette recherche, nous avons envisagé deux situations différentes dont le mode opératoire est sensiblement le même. Il s'agit de la résolution de problèmes et de la réalisation de projets. Nous avons d'abord cherché à connaître comment les étudiants réagissaient devant des situations fictives diverses. État de panique, crainte d'agir ou perspective de défi à relever ? L'analyse révèle plutôt des capacités d'analyse et des habiletés dans la recherche de solutions, à partir de leur environnement. La prise de décisions leur paraît utile, nécessaire et indispensable dans l'exercice du métier d'ouvrier papetier. Par contre, l'inexpérience les freine encore. Pour cette raison, ils n'hésitent pas à recourir à l'expertise des autres pour éviter des erreurs de manœuvre. Par ailleurs, certains expliquent que la prise de décisions les stimule, les incite à se dépasser et à être plus imaginatifs.

Discas fait référence à trois habiletés particulières pour atteindre la compétence à prendre des décisions. Il s'agit de choisir, de synthétiser et de s'engager. Tout comme dans la compétence à communiquer, l'option de choisir permet à l'individu de sélectionner, parmi les pistes de solutions, la meilleure avenue possible. Il exerce ce choix après avoir analysé la situation et évalué ses options. Il passe ensuite en mode opératoire; il s'engage dans une action qu'il a lui-même préparée. L'habileté qui se distingue ici est celle de pouvoir synthétiser, c'est-à-dire intégrer, de manière organisée et permanente, diverses habiletés pour définir une problématique et résoudre des problèmes.

Le CBC (Conference Board du Canada, 2004) soutient que les employeurs recherchent des gens « *dynamiques, créatifs et flexibles, capables de s'adapter, de communiquer efficacement, de travailler en équipe et de résoudre des problèmes* ». Ce passage à l'acte est souvent possible, grâce à des compétences de base (Barré, 1997) qui créent une plus grande facilité d'adaptation et une certaine polyvalence.

Selon cet auteur, ces compétences sont même des préalables indispensables à la formation technique. Un employé bien outillé a davantage confiance en lui. Il s'adapte plus facilement et passe plus volontiers à l'action. De plus, son aptitude à gérer la nouveauté ou à être créatif dans son emploi « *n'est pas tant la possession de compétences techniques spécifiques que sa maîtrise d'un ensemble de capacités et stratégies cognitives pour apprendre et maîtriser des situations professionnelles* » (Loarer, Huteau, Chartier, Lautrey, 1997, p. 125).

Tous les auteurs que nous avons consultés soulignent que les habiletés acquises et intégrées renforcent le sentiment de compétence des individus et les prédisposent au développement de nouvelles habiletés. Les apprentissages deviennent aussi de plus en plus faciles à acquérir à mesure que les outils se multiplient ou se complètent. Nous touchons là un des aspects fondamentaux de l'approche cognitiviste en éducation qui insiste davantage sur l'appropriation d'outils pour acquérir des compétences que sur les connaissances elles-mêmes. C'est la stratégie qui consiste à « *apprendre à apprendre, à connaître, à faire et surtout à être* » telle que définie par l'UNESCO (1995), pour faire face aux exigences de la société moderne.

Il n'est pas évident de connaître avec exactitude le degré d'influence qu'auraient subi les étudiants en pâtes et papiers durant leur séjour à l'Envol, au sujet du développement des compétences génériques. Nous ne savons pas non plus quelles compétences auraient connu une progression plus forte que les autres en raison de l'approche pédagogique et des activités variées que les enseignants ont initiées durant l'année scolaire. Par contre, il n'est pas faux de prétendre que tout le contexte d'apprentissage a été favorable à leur cheminement professionnel. L'approche pédagogique participative, les contacts significatifs avec le milieu de l'entreprise et les échanges avec les pairs ont certainement contribué à la maturation des éléments suivants : le constat de son potentiel, de ses habiletés et la prise de conscience des attentes des entreprises dans le domaine des pâtes et papiers.

Notre analyse serait plus complète, si nous pouvions revoir ces étudiants aujourd'hui, quelques années après leur entrée sur le marché du travail, afin de connaître leurs opinions actuelles par rapport à celles exposées par la présente recherche. Compte tenu qu'ils accordaient tous une très grande importance à la pratique et au travail pour le développement des compétences, la nouvelle question de recherche pourrait se concentrer autour de l'établissement d'un parallèle entre leur perception en juin 2002 et celle d'aujourd'hui. Selon nos informations les plus récentes, 85 % des étudiants de cette cohorte travaillaient déjà dans une papetière seize mois après la fin de leur formation professionnelle. Parmi les exceptions, mentionnons la présence d'une jeune femme qui a donné naissance à son premier enfant à l'automne 2002 et qui a choisi de consacrer son temps à sa jeune famille au lieu de chercher un emploi.

CONCLUSION

Dans la description de notre problématique, nous exprimions le souhait de découvrir s'il y avait concordance entre la conception des étudiants en pâtes et papiers (cohorte 2001-2002 de l'Envol) et les attentes des entreprises sur les compétences génériques qui influencent l'employabilité. Au premier abord, nous constatons que cette cohorte se définit d'abord comme un microcosme dont la durée de vie s'est échelonnée sur une période de dix mois seulement. Inévitablement, la provenance des membres du groupe, leur différence d'âge et d'expérience de vie ont contribué au développement d'une dynamique particulière sur le plan relationnel et à l'établissement de règles de fonctionnement propres à ce groupe. Au point de départ, leur seul point en commun était la même volonté d'obtenir un diplôme d'études professionnelles en Pâtes et papiers et d'obtenir un emploi le plus tôt possible au sortir de leur formation.

L'analyse des données fait ressortir des attitudes, des réactions et des comportements qui ressemblent étrangement à ce que l'on observe ailleurs dans la société. Certains de ces comportements sont innés, d'autres sont appris ou intégrés en tant qu'éléments structurants de leur personnalité. Parmi ces étudiants, nous avons décelé des leaders, des initiateurs de projets et des supporteurs d'équipes. Nous avons aussi trouvé des individus au profil bas, ayant peu de confiance en soi, en retrait et moins enclins à l'effort que d'autres. Le reflet de la société, quoi! Tous les étudiants de cette cohorte sont arrivés avec un bagage personnel de connaissances provenant de leur milieu familial et social. C'est à partir de ce bagage qu'ils ont construit de nouveaux apprentissages. Ont-ils changé durant l'année scolaire ? Ont-ils su profiter de l'expérience des autres pour avancer sur le plan personnel, reconsidérer leurs valeurs, découvrir leurs préjugés, s'ouvrir aux autres et s'approprier de nouveaux outils ? Sans aucun doute. Nous croyons aussi que le milieu d'apprentissage et le jeu de l'influence sociale ont fait leur marque durant

cette période de temps et que la force du groupe a été déterminante dans les apprentissages de chacun. Les commentaires recueillis en témoignent d'ailleurs largement.

Y a-t-il concordance entre les attentes des entreprises et la conception des étudiants sur les compétences génériques qui influencent l'employabilité ? Oui, mais à des degrés divers, selon les individus. Ce qui ressort surtout de l'analyse, c'est que le potentiel des étudiants est présent dans chacune des compétences étudiées mais que leur développement n'a pas atteint sa pleine maturité. Il nous faudrait plus de temps pour en évaluer l'ampleur. Certains ont manifestement compris les besoins de leur futur employeur et y souscrivent entièrement. Ils montrent beaucoup d'intérêt à leur métier; ils expriment avec vigueur leur volonté de faire; ils sont prêts à s'ajuster aux équipements et aux méthodes de travail de l'entreprise et à travailler très fort pour réussir. Il semble évident que le travail et la réussite professionnelle occupent une place importante dans leur vie. D'autres sont par contre plus discrets sur le sujet. Ils se montrent un tantinet distants, plus indépendants et moins enclins à épouser toutes les exigences des entreprises, à cause d'un manque d'assurance ou de leurs valeurs propres. Feraient-ils pour autant de mauvais ouvriers papetiers ? Pas nécessairement. Dans le contexte actuel des choses, les entreprises ne recherchent pas un profil unique de candidats. S'il y a intérêt et capacités latentes chez un postulant, il se peut fort bien qu'une fois retenu, il réponde favorablement aux exigences d'un poste spécifique. L'expérience prouve d'ailleurs que le faible rendement scolaire ou les performances médiocres d'un élève ne sont pas des critères absolument fiables pour qualifier un rendement en milieu de travail. En matière d'employabilité, il n'y aurait donc pas de désavantage marqué et systématique pour les élèves dont les caractéristiques ne sont pas calquées sur les attentes strictes d'une entreprise. Certaines compagnies privilégient même l'embauche occasionnelle de candidats dont les critères de résidence ou les liens de parenté avec un travailleur de l'usine s'avèrent plus importants que leurs compétences personnelles ou que leurs performances académiques.

Au cours de cette recherche, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de comptoir unique de formation, c'est-à-dire pas de formule standard qui garantisse, à coup sûr et à elle seule, la qualité des apprentissages, autant sur le plan personnel que professionnel. Selon les commentaires des étudiants, la formation théorique agit surtout comme un outil de démarrage à l'exercice d'un métier. Par contre, la véritable connaissance qui s'incruste est surtout reliée à la pratique, à la mise à l'essai, à l'observation « *in situ* » et aux contacts directs avec des gens d'expérience. Tous les étudiants rencontrés ont, sans exception, confirmé que c'est lors des visites industrielles, des stages en entreprise, des travaux de laboratoire et de recherche personnelle qu'ils ont le plus appris. C'est sous cette forme d'implication directe, par l'action et l'engagement personnel que chacun se réalise pleinement. Il est vrai que la formation théorique ouvre la porte au marché du travail et qu'elle est nécessaire. Mais une fois diplômé, le candidat doit prouver qu'il est à la hauteur, qu'il possède les compétences pour satisfaire les exigences de l'entreprise et qu'il a la volonté de parfaire continuellement ses connaissances. C'est aussi lors des contacts avec ses pairs et par les nombreuses interactions entre lui et ses formateurs que s'est développée une grande partie de ses connaissances. Dans ce contexte, nous reconnaissons que l'environnement académique, les ressources variées et les stratégies pédagogiques ont eu, pour les étudiants, un impact significatif aussi important que le contenu de la formation.

Les centres de formation professionnelle ne disposent que de peu de temps, durant une année scolaire, pour transmettre un contenu pédagogique à ses étudiants et pour leur inculquer les valeurs attendues par l'entreprise, fussent-elles importantes. Leur rôle principal consiste à former des individus, à les socialiser et à les qualifier en vue de les rendre capables d'exercer leur rôle de citoyens et de travailleurs. Le mandat de la formation professionnelle est, par définition, plus large que le cadre étroit des intérêts économiques des entreprises. Les connaissances techniques s'apprennent et s'actualisent souvent sur le tas, nous l'avons constaté. Par contre, l'entraînement à la vie civique et le développement du savoir-être prennent leur

source dans les familles, en milieu scolaire, dans l'engagement social et communautaire et également en milieu de travail. Il en est de même pour l'acquisition de nombreuses autres compétences génériques qui sont transférables parce qu'intrinsèquement intégrées à la personnalité de l'individu. En matière d'employabilité, il ne peut y avoir qu'un seul partenaire en proue. C'est la combinaison de plusieurs éléments qui concourent à son développement maximum. En ce qui concerne la formation en Pâtes et papiers, le centre l'Envol, autant que les entreprises d'ailleurs, ont le devoir moral de partager cette responsabilité selon leurs habiletés respectives.

Les compétences reliées à la personnalité et au savoir-être ont été répertoriées et analysées depuis longtemps. Au Québec, et dans un cadre plus spécifique, l'organisme CRAIE (Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement) a initié de nombreuses recherches pour identifier les compétences les plus importantes et les plus significatives en formation professionnelle. L'objectif de CRAIE cherche à définir un code d'éthique propre à chaque métier, accompagné d'une reconnaissance officielle des entreprises provenant du secteur d'activités concerné. Ainsi, en plus d'obtenir son diplôme d'études professionnelles, l'étudiant qui souscrit à la démarche se voit décerner une mention spéciale à la fin de sa formation, attestant de ses compétences génériques acquises ou développées. L'évaluation de ces compétences se fait progressivement au cours de l'année scolaire. Les formateurs et les étudiants ont à leur disposition toute une série de stratégies et de moyens pour en faciliter l'acquisition ou le renforcement. Le code d'éthique peut alors servir de passeport ou de rampe de lancement pour épauler l'insertion sur le marché du travail. Plusieurs des compétences à acquérir se retrouvent d'ailleurs dans la liste des compétences transversales déjà utilisées dans le réseau de l'éducation aux niveaux primaire et secondaire. Bien que l'approche de CRAIE n'ait pas force de loi et qu'elle soit actuellement utilisée de façon libre et volontaire par certaines commissions scolaires, il n'en demeure pas moins qu'elle

crée une relation directe entre les futurs diplômés de formation professionnelle et leurs employeurs.

En lieu et place de cet outil de travail, l'Envol dispose d'une formule de suivi périodique auprès des élèves, visant à évaluer leur comportement, leur rendement scolaire, le respect de leur engagement et des règles de vie du centre, etc. Tout écart avec les attentes établies est sujet à un redressement immédiat. En « Pâtes et papiers », trois seuls modules font référence à la personnalité des candidats, au savoir-être, aux attitudes, aux relations interpersonnelles et à la communication. L'évaluation de ces modules et du rendement des élèves est basée sur leur participation réelle aux activités éducatives. Notre présomption s'appuie sur le bien-fondé de l'élargissement de ces éléments dynamiques de la personnalité à tous les autres modules de la formation en « Pâtes et papiers ».

À l'automne 2004, nous avons voulu tester notre approche sur les compétences génériques en insérant le « Suivi du code d'éthique » dans le module traitant de « L'utilisation d'un poste informatisé ». Ce que nous voulions vérifier, c'était la capacité de l'élève à reconnaître et à développer une douzaine de compétences cibles faisant l'objet de l'étude et considérées comme indispensables dans la vie de l'ouvrier papetier. Comme environnement de travail, le domaine de l'informatique répondait bien à nos exigences parce qu'il commandait l'acquisition de nouvelles connaissances théoriques et une application immédiate de ces notions dans divers travaux de recherche et autres projets académiques. Notre présomption était à l'effet que ces habiletés pourraient facilement être transférées par le sujet en milieu de travail ou dans toute autre activité professionnelle. Ces compétences regroupaient les domaines de l'attitude, des communications et des stratégies d'apprentissage dont voici les détails :

Suivi du code d'éthique appliqué au module

Utilisation d'un poste informatisé

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

(Usage de l'information reçue, matériel requis disponible, compréhension de la tâche, démarche cohérente, progression et vérification des résultats)

RESPECT DES CONSIGNES

(Breuvages, vêtements, balladeur, téléphone cellulaire)

MOTIVATION AU TRAVAIL

(Démontre de l'intérêt, s'implique et participe)

DÉSIR DE S'AMÉLIORER

(Questionnement, recherches d'outils et lectures personnelles)

RELATIONS AVEC LES AUTRES

(Respectueux et attentif, collabore au climat de travail)

ASSIDUITÉ

(Participation régulière et soutenue)

ATTITUDE FACE À LA TÂCHE

(Ouverture d'esprit, curiosité, confiance en soi et concentration)

RESPECT DES ÉQUIPEMENTS

(Usage et rangement)

AUTONOMIE

(Travail individuel, choix de ses outils, cherche par lui-même)

QUALITÉ DU TRAVAIL

(S'efforce d'améliorer le travail, présentation soignée)

SENS DES RESPONSABILITÉS

(Respect de ses engagements, fiable, s'acquitte de sa tâche)

PONCTUALITÉ

(Respect de l'horaire établi)

Il nous semblait pertinent de situer l'étudiant dans le cadre d'une nouvelle approche avec, en arrière-plan, une dimension plus humaine et moins technique des apprentissages. L'évaluation a été complétée après une période d'essai allant de septembre à décembre 2004. Deux formateurs ont fourni une évaluation de chacune des compétences observées et l'élève a fait de même. À la fin de la période concernée, ces compétences étaient soit en voie d'acquisition ou définitivement acquises. Lors de son auto-évaluation, même l'élève reconnaissait que celles-ci n'avaient pas toutes un niveau égal de développement et qu'il devait continuer à y travailler. Le suivi du code d'éthique a été comptabilisé pour fins de notation et a représenté 20 % de la note finale du module.

Pour l'Envol, cette expérience pédagogique est significative à bien des égards. Elle confirme d'abord sa préoccupation et son intérêt pour le développement d'outils et de stratégies d'apprentissage en parallèle avec le développement de la personnalité des individus. Elle introduit ensuite une nouvelle dimension de l'évaluation des compétences en formation professionnelle et ouvre ainsi la voie à son élargissement dans les autres modules du programme d'études. Cette démarche s'inscrit d'ailleurs tout à fait dans le sillon des buts et des objectifs de la formation en « Pâtes et papiers » et elle est très inspirante comme mesure de reconnaissance d'un travailleur compétent. Sur le plan pratique, il faut cependant accorder, à cette approche, plus d'attention. Pour être efficace et véritablement concluante, elle exige de la rigueur dans son application et un support soutenu auprès des élèves.

En matière de concordance, nous avons ajouté aux annexes 4, 5 et 6 des tableaux indiquant le niveau d'importance accordé par des étudiants, des formateurs et des représentants d'entreprises sur les compétences les plus recherchées pour exercer efficacement le métier d'ouvrier papetier. Pour les étudiants et les formateurs, nous n'avons ciblé que les sept compétences qu'ils jugeaient les plus importantes alors que pour les entreprises, nous avons colligé la totalité des éléments de compétence dont ils se servent dans le recrutement de leur personnel. Ces tableaux sont très révélateurs sur le positionnement actuel des principaux acteurs dans le domaine des pâtes et papiers.

Nous y apprenons en fait que les enseignants sont unanimes pour retenir, comme valeur première, les habiletés de travailler en équipe, suivie de l'autonomie, l'assiduité, le respect de l'horaire de travail, la capacité de jugement, la communication et l'aménagement de son poste de travail. Quant aux étudiants, ils indiquent également en première place l'esprit d'équipe et l'autonomie alors que la persévérance et l'initiative sont classées comme deuxième compétence importante à développer. Les trois entreprises consultées retiennent l'esprit d'équipe et l'autonomie comme premières compétences mais elles y ajoutent la capacité de

prendre des décisions justes et appropriées. Elles parlent ensuite de la communication, des capacités d'apprentissages et des habiletés techniques, d'honnêteté professionnelle, d'intégrité, du sens de l'initiative, du respect, de la maturité, de la persévérance et de la qualité du travail. De toutes ces perceptions, les éléments en commun sont le travail d'équipe, l'autonomie et les habiletés en communication, ce qui rejoint en grande partie les préoccupations de l'ère moderne.

La société évolue et change à un rythme effréné. Les citoyens, les travailleurs de tous les milieux et les futurs ouvriers papetiers ont davantage besoin de garder les yeux et l'esprit ouverts afin de pouvoir réagir promptement en cas de nécessité ou de crise. Demeurer alerte, rester à l'affût, s'adapter aux changements et développer de nouvelles compétences constituent une excellente manière de rester sur la vague, non seulement en matière d'emploi mais aussi en tant qu'individu. L'évolution et l'avancement de l'humanité passent d'abord par des qualités humaines capables de dépasser ses propres limites. Les compétences mur à mur sont un leurre si elles sont fixes et immobiles. Celles que nous avons étudiées dans ce projet de recherche ne se limitent pas seulement à une application stricte dans un seul milieu de travail. Au contraire, l'individu qui les acquiert ou les développe peut en retirer des bénéfices dans tous les autres aspects de sa vie. Ces compétences sont évolutives, transférables et destinées à favoriser son accomplissement personnel. Nous croyons enfin que tous les partenaires de la société ont un rôle social à jouer vis-à-vis les futurs diplômés : celui de les intégrer à la société et au marché du travail en tenant compte de leurs habiletés et de leurs intérêts. Il n'y a pas de meilleur laboratoire que celui de la vraie vie pour dynamiser les individus et les accompagner dans leur quête d'autonomie et de liberté. Les modèles de citoyens et de travailleurs valeureux sont nombreux à vouloir transmettre leur savoir, leurs connaissances et leur expérience. C'est au maintien de ce réseau, formel et informel, que les centres de formation aux adultes doivent continuer à travailler.

ANNEXE 1

LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DU MÉTIER D'OUVRIER PAPETIER

Les ouvriers papetiers sont des travailleurs qui assument de nombreuses responsabilités dans la fabrication de la pâte, du papier ou du carton, à partir de billes, de copeaux, de sciures de bois ou de fibres recyclées. On les appelle aussi des opérateurs de machines ou des opérateurs de procédés selon le lieu de leur affectation dans l'entreprise. Leurs tâches consistent à faire fonctionner l'équipement, à le surveiller, à ajuster ses paramètres, à détecter tout problème opérationnel et à apporter des mesures correctives, si nécessaire. Ils font également des prélèvements et des analyses régulières de pâte pour s'assurer du respect des normes quantitatives et qualitatives de production. Sur le plan de la sécurité, ils se doivent de respecter les règles de santé et de sécurité au travail, détecter toute irrégularité pouvant causer des dommages à l'environnement, nettoyer leur aire de travail et assurer une coordination efficace avec les autres travailleurs de la chaîne de production. Les ouvriers papetiers peuvent participer à la formation ou à l'entraînement de nouveaux travailleurs, remplacer des collègues ou cadenasser des équipements.

Au niveau organisationnel, chaque section de la papetière possède sa propre ligne de progression, laquelle peut comporter jusqu'à sept échelons. Après son embauche, le travailleur occupe d'abord l'échelon inférieur avant d'accéder aux échelons supérieurs pouvant le conduire jusqu'au poste de contremaître (le titre le plus élevé), une fois les compétences et l'expérience acquises. Il est à noter que dans l'industrie papetière, la polyvalence est utile et nécessaire puisqu'elle favorise un accès quasi illimité à des réaffectations, à des promotions ou à des remplacements d'effectifs et qu'elle assure une relève de qualité.

ANNEXE 2

LES BUTS ET LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

L'année 2001 marque l'entrée en vigueur du nouveau programme de formation en « Pâtes et papiers » au Québec. Avant son approbation par le MEQ (ministère de l'Éducation du Québec), cette nouvelle version a fait l'objet d'une vaste consultation auprès des papetières qui exigeaient un contenu reflétant davantage leurs besoins et leurs préoccupations en matière de formation de la main-d'œuvre. Il est à noter que les intentions pédagogiques de l'ancien et du nouveau programme sont à peu près les mêmes. C'est plutôt le contenu de la formation qui a été modifié afin de le rendre plus conforme aux exigences des années 2000. Le contexte actuel de la mondialisation, la poussée de la technologie et les pressions de plus en plus fortes en matière de protection de l'environnement sont, en partie, responsables des réajustements apportés à la formation qui est passée de 930 à 1170 heures par année, soit une augmentation de 25 %.

Les buts visés par ce programme de formation sont exprimés sous forme d'intentions pédagogiques que l'on retrouve en quatre grandes catégories de compétences à faire acquérir à l'élève. Ce sont :

- a) Rendre la personne efficace dans l'exercice de sa profession par :
 - L'acquisition des habiletés intellectuelles et techniques requises
 - L'accomplissement des tâches avec une performance acceptable
 - Le développement d'une communication efficace avec son entourage
 - Le développement de l'éthique professionnelle
 - Le renforcement d'habitudes d'ordre, de propreté et de précision
 - La préoccupation de la santé et de la sécurité au travail

- b) Assurer l'intégration de la personne à la vie professionnelle par :

- La connaissance du marché du travail en général et du contexte particulier du métier
 - La connaissance de ses droits et ses responsabilités
- c) Favoriser chez la personne l'évolution et l'approfondissement des savoirs professionnels dont notamment :
- Le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités
 - La préoccupation de l'excellence et les attitudes fondamentales au succès professionnel et à la réussite
 - La compréhension des principes sous-jacents aux techniques utilisés
 - L'acquisition des méthodes de travail et du sens de la discipline
- d) Assurer la mobilité professionnelle de la personne par :
- Le développement d'attitudes positives à l'égard des changements technologiques
 - L'accroissement de sa capacité d'apprendre, de s'informer et de se documenter⁶⁰

La grande majorité des habiletés identifiées ici font directement référence aux compétences que nous avons étudiées. Elles rejoignent les éléments de la personnalité des individus qui sont de plus en plus considérés par les entreprises durant leurs campagnes de recrutement de main-d'oeuvre. Toutefois, lors de l'évaluation sommative des apprentissages des étudiants, ces habiletés personnelles figurent en arrière-plan par rapport aux exigences principales menant à l'obtention du diplôme. Ce sont les formateurs, aidés de la direction, qui assurent le suivi périodique des élèves et qui en évaluent l'intérêt, le rendement, les efforts et le comportement. Tout écart avec le code de vie de l'établissement est soumis à un redressement et même à une remise en question du statut d'étudiant. Ces mesures ont un impact direct sur la qualité des apprentissages et sur le développement d'un savoir-être et d'un savoir-agir dont les papetières pourront largement profiter par la suite.

⁶⁰ Ministère de l'Éducation du Québec, Programme d'études Pâtes et papiers – opérations, Mai 2001.

Quant aux objectifs généraux, ils sont définis par rapport à des énoncés de compétences liés aux objectifs opérationnels qu'ils regroupent. Ainsi, 80 % de ces énoncés concernent l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés techniques en lien direct avec le domaine d'études et l'exercice du métier. L'acquisition de ces compétences est confirmée par un « comportement attendu », prévisible et mesurable. Le dernier 20 % définit les compétences nécessaires à une intégration harmonieuse au milieu scolaire et au marché du travail. Ces habiletés sont d'ordre situationnel et elles sont évaluées en fonction de la participation réelle de l'étudiant aux activités proposées. Elles lui permettent notamment de se situer par rapport au métier, de s'ouvrir aux techniques de la communication et de recherche d'emploi.

ANNEXE 3

LES POINT DE VUE DES PARTENAIRES TÉMISCAMIENS

Si les compétences génériques se retrouvent au cœur de nos préoccupations, le sont-elles aussi pour les organisations qui travaillent auprès des jeunes adultes, qui les aident à s'insérer sur le marché du travail ou à démarrer des entreprises ? Depuis plusieurs années, le Témiscamingue cherche à juguler l'exode des 18-30 ans vers les agglomérations urbaines en développant des centres d'intérêt et des mesures d'ajustement des qualifications personnelles aux besoins de la main-d'œuvre locale et régionale. Les partenaires impliqués dans cette démarche cherchent ainsi à dynamiser et à orienter l'énergie des jeunes vers une participation accrue pour développer des emplois durables dans leur milieu d'origine. Ces organismes oeuvrent au niveau de la sécurité sociale, du regroupement de jeunes et du développement économique. Ils sont très sensibles à la problématique entourant les difficultés d'intégration au marché du travail et ils ont convenu de conjuguer leurs efforts pour faciliter l'atteinte de leur objectif respectif. Pour les fins de notre recherche, nous avons ciblé trois organismes qui jouent, à cet égard, un rôle important dans le comté. Ce sont le CLE (Centre local d'emploi), le CJET (Carrefour jeunesse-emploi du Témiscamingue) et la SDT (Société de développement du Témiscamingue). Ces organismes servent de support, d'orientation et de guide pratique pour faire prendre conscience aux jeunes de leurs habiletés et compétences et les aider à se définir comme individus et comme travailleurs. Nous avons donc voulu connaître la valeur et la place accordées aux compétences génériques dans les programmes gérés par chacun de ces organismes.

Le cas du CLE

(Collaboration spéciale : Fanny Tremblay, directrice)

Le CLE est une agence gouvernementale qui offre des services d'insertion sociale et professionnelle, de maintien, de stabilisation et de création d'emplois. Sa clientèle touche les travailleurs à statut précaire ou en recherche d'emploi, les entreprises qui souhaitent un ajustement des compétences de leurs travailleurs ou encore qui éprouvent des difficultés de recrutement de main-d'œuvre. Les services aux individus y sont nombreux. En plus d'une approche de base comprenant l'information générale sur le marché du travail, le CLE fournit également des services plus spécialisés aux personnes qui font face à des difficultés particulières : orientation professionnelle, expériences en milieu de travail, stages, subventions salariales pour favoriser l'embauche, soutien au travail autonome, aide active à la recherche d'emplois, etc. Pour y arriver, le CLE consacre plus de 50 % de son enveloppe budgétaire à la formation d'individus en recherche d'emploi ou à la main-d'œuvre en emploi au Témiscamingue.

Le CLE considère également fondamentale l'inclusion du développement des compétences génériques chez les individus, prévoyant même accentuer cet aspect de la formation en demandant aux maisons d'enseignement concernées d'intégrer un volet « *savoir-être* » à leur futur curriculum. Cet organisme reconnaît que les employeurs recherchent des travailleurs dont les aptitudes et habiletés leur permettront de s'adapter aux nouvelles situations, d'innover, de travailler en équipe, de communiquer et de faire preuve de leadership. Pour travailler dans un secteur professionnel, il faut plus que des compétences techniques. Il faut aussi posséder des habiletés relationnelles et créatives.

Lors d'un exercice de planification stratégique tenu l'an dernier au Témiscamingue, les employeurs ont signifié une carence au niveau du savoir-être de certains jeunes

arrivant sur le marché du travail, de même que des attentes irréalistes par rapport à leurs salaires et à leurs conditions de travail. Certains d'entre eux évaluent maintenant davantage la présence de compétences génériques chez les chercheurs d'emploi que les compétences techniques déjà confirmées par le diplôme. Le CLE conclut en affirmant que le volet des compétences génériques sera dorénavant de plus en plus intégré à l'ensemble de son offre de service en gestion des ressources humaines auprès des entreprises du Témiscamingue.

Le cas du CJET

(Collaboration spéciale : Josée Beaulé, directrice)

Le CJET (Carrefour jeunesse-emploi du Témiscamingue) est un organisme sans but lucratif dont la mission est d'améliorer les conditions de vie des jeunes de 16 à 35 ans. C'est un lieu d'accueil favorisant l'autonomie et la prise en charge, en lien avec la préparation en emploi, l'insertion ou le maintien en emploi. Le CJET est aussi très impliqué dans l'initiation de projets novateurs et intégrateurs à l'emploi, favorisant ainsi le développement socio-économique local. Ses services sont axés sur l'accueil, l'information et la référence, sur un soutien technique relatif à la rédaction d'un curriculum vitae, à la préparation à l'entrevue et au suivi auprès d'employeurs. Jusqu'à maintenant, le CJET a été très actif dans le soutien apporté aux groupes de jeunes, notamment dans les coopératives et solidarité jeunesse, les stages d'observation et les visites d'entreprises, les dîners d'employeurs, les cellules de parrainage en emploi et le projet « *Place aux jeunes* » qui cherche à favoriser le retour des Témiscamiens et Témiscamiennes en région.

La formation dispensée par le CJET s'adresse surtout aux stagiaires, coordonnateurs, animateurs et participants aux projets. Selon les responsables de l'organisme, on accorde beaucoup d'importance aux compétences génériques, axées sur la

personnalité et les besoins de l'individu. C'est le cœur de l'action du CJET. Cette approche facilite le travail d'équipe et rend chacun capable de développer d'autres compétences dans un encadrement favorable et constructif. Ils affirment également que tous les partenaires des services publics et privés devraient investir davantage de temps à la formation des personnes afin de leur permettre de mieux évoluer dans un milieu de travail. Le développement des compétences génériques permet de mieux connaître les capacités des individus et ainsi de mieux les orienter au sein de l'entreprise.

Le cas de la SDT

(Collaboration spéciale : Guy Trépanier, directeur)

La SDT est une corporation autonome et sans but lucratif qui livre des services publics à la population du Témiscamingue. Elle travaille étroitement avec d'autres organismes à objectifs similaires dont la SADCT (Société d'aide au développement des collectivités du Témiscamingue) et le CLDT (Centre local de développement du Témiscamingue). Son financement est assuré par des contributions gouvernementales, par les entreprises et les municipalités. Ses mandats proviennent principalement des instances gouvernementales (Québec et Canada), en fonction des priorités régionales et nationales. La SDT s'occupe également de mandats plus spécifiques qui sont reconnus importants pour l'atteinte des objectifs de développement de la collectivité témiscamienne.

Les actions de la SDT touchent tous les secteurs d'activités : agriculture, tourisme, alimentation, foresterie, économie sociale, affaires électroniques. Elle offre des services de support, de consultation, d'orientation et de référence; elle aide à la préparation des plans d'affaires et assure un suivi de même qu'un parrainage d'entreprises. La SDT dispose, à chaque année, d'un fonds d'investissement de

quelques centaines de milliers de dollars destinés à supporter le démarrage ou le développement d'entreprises. Les entrepreneurs privés ou collectifs reçoivent des services de support destinés à faire ressortir les habiletés de base dont ils ont besoin pour assurer le succès de leur entreprise. Parce que les projets sont de plus en plus complexes, les entrepreneurs doivent posséder des habiletés relationnelles pour créer des ententes, négocier avec des partenaires et développer des réseaux d'affaires. Ces compétences relèvent d'attitudes et de comportements spécifiques qu'ils doivent maîtriser pour s'insérer et rester dans le marché des affaires. La SDT travaille aussi à établir des ponts entre les ressources spécialisées et les entrepreneurs, par le biais de rencontres et de sessions de formation. Elle assure également un suivi régulier auprès des entreprises qui bénéficient d'un programme gouvernemental d'investissement.

La SDT estime enfin que le succès d'une entreprise ne dépend pas uniquement des habiletés techniques des entrepreneurs mais bien plus de leurs capacités à négocier avec leur environnement, c'est-à-dire, d'articuler un réseau de partenaires, de créer et d'entretenir des relations de confiance avec des clients et des fournisseurs, ce qui relève davantage d'attitudes et de comportements que d'habiletés techniques. Lorsque vient le moment de supporter financièrement un projet, ces éléments sont déterminants dans l'acceptation ou le refus de la SDT. Pour elle, le choix de s'y impliquer dépend de la confiance qu'elle a envers le promoteur, de ses capacités de travailler en équipe, d'assumer des responsabilités, de gérer ses attitudes et ses comportements, d'avoir une vision claire de son entreprise et de l'actualiser par des actions efficaces.

Annexe 4

LE NIVEAU D'IMPORTANCE DES PRINCIPES DU CODE DE DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE

**Résultats de la consultation auprès de trois enseignants de la CSLT en
pâtes et papiers (2003 – 2004)**

| | Formateur 1 | Formateur 2 | Formateur 3 | Total |
|---|-------------|-------------|-------------|-------|
| Acceptation de la critique | | | | |
| Aménagement du poste de travail | • | | • | 2 |
| Assiduité | • | | • | 2 |
| Autonomie | • | | • | 2 |
| Capacité de jugement | | • | • | 2 |
| Communication dans l'exercice du métier | | • | • | 2 |
| Débrouillardise | | | • | 1 |
| Efficacité | | • | | 1 |
| Esprit d'équipe | • | • | • | 3 |
| Expression orale | • | | | 1 |
| Honnêteté professionnelle | | | | |
| Hygiène personnelle | | | | |
| Initiative | • | | | 1 |
| Innovation | | | | |
| Organisation du travail | | | | |
| Patience | | • | | 1 |
| Persévérance au travail | | | | |
| Port d'un habillement conforme | | | | |
| Prévenance | | | | |
| Protection | | • | | 1 |
| Respect de l'horaire de travail | • | • | | 2 |
| Respect de l'outillage | | | | |
| Respect des lieux de travail | | | | |
| Respect des règles de l'établissement | | | | |

Source : CRAIE

Annexe 5

LE NIVEAU D'IMPORTANCE DES PRINCIPES DU CODE DE DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE

Résultats de la consultation auprès de quatre étudiants de la CSLT en
pâtes et papiers (2003 – 2004)

| | Élève 1 | Élève 2 | Élève 3 | Élève 4 | Total |
|---|---------|---------|---------|---------|-------|
| Acceptation de la critique | | | | | |
| Aménagement du poste de travail | | | | | |
| Assiduité | | | | | |
| Autonomie | • | • | • | • | 4 |
| Capacité de jugement | | • | | | 1 |
| Communication dans l'exercice du métier | | | • | • | 2 |
| Débrouillardise | • | • | | | 2 |
| Efficacité | | | • | • | 2 |
| Esprit d'équipe | • | • | • | • | 4 |
| Expression orale | | | | | |
| Honnêteté professionnelle | | | • | • | 2 |
| Hygiène personnelle | | | | | |
| Initiative | • | • | • | | 3 |
| Innovation | | | | | |
| Organisation du travail | | | • | | 1 |
| Patience | | | | | |
| Persévérance au travail | • | • | | • | 3 |
| Port d'un habillement conforme | | | | | |
| Prévenance | | | | | |
| Protection | | | | • | 1 |
| Respect de l'horaire de travail | • | | | | 1 |
| Respect de l'outillage | | | | | |
| Respect des lieux de travail | | | | | |
| Respect des règles de l'établissement | | • | | | 1 |

Source : CRAIE

Annexe 6

LE NIVEAU D'IMPORTANCE DES PRINCIPES DU CODE DE DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE

Résultats de la consultation auprès de trois papetières
(2003 – 2004)

| | Papetière 1 | Papetière 2 | Papetière 3 | Total |
|--|-------------|-------------|-------------|-------|
| Amélioration continue | | | • | 1 |
| Attitude positive | | • | | 1 |
| Autonomie | • | • | • | 3 |
| Capacité d'adaptation | | | • | 1 |
| Capacité d'apprentissage | | • | • | 2 |
| Capacité de jugement | • | • | • | 3 |
| Communication dans l'exercice du métier | • | | • | 2 |
| Esprit d'équipe | • | • | • | 3 |
| Expression orale | | | | |
| Habilités techniques | | • | • | 2 |
| Honnêteté professionnelle | • | | • | 2 |
| Initiative | • | | • | 2 |
| Intégrité | • | | • | 2 |
| Loyauté | • | | | 1 |
| Maturité | • | | • | 2 |
| Organisation du travail | • | • | | 2 |
| Persévérance au travail | • | | • | 2 |
| Prise de décisions justes et appropriées | • | • | • | 3 |
| Qualité du travail | | • | • | 2 |
| Résolution de problèmes | | • | • | 2 |
| Respect de l'horaire de travail | • | | • | 2 |
| Respect de l'outillage | • | | • | 2 |
| Respect des lieux de travail | • | | • | 2 |
| Respect des règles de l'établissement | • | | • | 2 |
| Responsable | • | • | | 2 |
| Sens de l'observation | | • | | 1 |
| Usage des nouvelles technologies | | • | | 1 |

Papetière 1 : Tembec;

Papetière 2 : Bowater;

Papetière 3 : Domtar

Annexe 7

Profil de compétence Discas

1. Compétences à développer

1.1 Maîtriser des contenus

1.1.1 Éléments de compétence

Connaître des informations
Connaître des concepts généraux et spécifiques

1.1.1.1 Habilités et attitudes

Identifier

Décrire

2.1 Maîtriser des procédures

2.1.1 Éléments de compétence

Connaître des opérations et des séquences d'opération
Connaître des standards d'exécution
Exécuter des procédures
Automatiser l'exécution des procédures

2.1.1.1 Habilités et attitudes

Appliquer

3.1 Développer des attitudes

3.1.1 Éléments de compétence

Être ouvert, critique, solidaire, autonome, créatif et responsable

3.1.1.1 Habilités et attitudes

Accueillir

Exprimer

S'engager

4.1 Communiquer

4.1.1 Éléments de compétence

Comprendre des rôles, des contextes, des intentions et des messages

Formuler des messages

Produire une œuvre personnelle

4.1.1.1 Habilités et attitudes

Interpréter

Choisir

Produire

5.1 Prendre des décisions

5.1.1 Éléments de compétence

Utiliser l'information

Fixer des objectifs

Faire un plan

Résoudre des problèmes

Réaliser des projets

5.1.1.1 Habilités et attitudes

Choisir

Synthétiser

S'engager

Annexe 8

Questionnaire d'entrevues

Questions de décollage

- 1- **PAR RAPPORT À TON INSCRIPTION EN PÂTES ET PAPIERS**
 - 1.1 Depuis combien de temps es-tu intéressé par les P / P ?
 - 1.2 Avant de t'inscrire à cette formation, connaissais-tu quelqu'un qui pratiquait le métier ?
 - 1.3 As-tu déjà eu des expériences de travail dans ce domaine ou dans un domaine connexe ?
 - 1.4 Cette décision de t'inscrire en P / P a-t-elle été influencée par des parents ou amis ?
 - 1.5 Tes connaissances des salaires et des conditions de travail en P / P ont-elles aidé à prendre ta décision ?

- 2- **PAR RAPPORT AUX EXIGENCES DES PAPETIÈRES**
 - 2.1 Quelles sont, d'après toi, les exigences des entreprises vis-à-vis les travailleurs en P / P ?
 - 2.2 Que penses-tu de ces exigences ?
 - 2.3 Estimes-tu posséder ces exigences ?
 - 2.4 Quelles seraient tes compétences manquantes ?
 - 2.5 Que fais-tu pour les développer ?

Maîtriser des contenus

- Éléments de compétence :** **Connaître des informations**
Connaître des concepts
- Habilités et attitudes :** **Identifier** (nommer, repérer, reconnaître une information)
Décrire (observer, reconnaître ou énoncer par rappel les caractéristiques d'un phénomène ou les éléments d'un ensemble)

3- LA CONNAISSANCE D'INFORMATIONS ET DE CONCEPTS

- 3.1 Que fais-tu **pour te rappeler** des concepts ou des informations utiles ?
- 3.2 Comment conserves-tu ces informations ?
- 3.3 Que fais-tu pour trouver une information manquante ?
- 3.4 Quelles sont tes sources d'information privilégiées ?
- 3.5 Après avoir suivi des études en P / P, comment décrirais-tu les grandes étapes de la transformation du bois en pâte ?
- 3.6 Quels moyens prends-tu pour faciliter cette description ?
- 3.7 Es-tu appelé à partager des informations avec tes collègues ?

Maîtriser des procédures

Éléments de compétence : **Connaître les opérations et les séquences d'opération**
Connaître les standards d'exécution
Exécuter les procédures
Automatiser l'exécution des procédures

Habiletés et attitudes **Appliquer** (utiliser des techniques et procédures en respectant les règles)

4- LA CONNAISSANCE DES RÈGLES ET DES PROCÉDURES D'OPÉRATION

- 4.1 Que fais-tu avec un appareil à utiliser dont tu connais peu ou pas du tout le fonctionnement ? Exemple : un équipement hydraulique, un appareil de laboratoire, un outil électrique.
- 4.2 Comment prépares-tu habituellement l'exécution d'une tâche ?
- 4.3 Quelle vérification de ton travail fais-tu avant de le considérer comme terminé ?
- 4.4 Que penses-tu des tâches routinières en entreprise ?
- 4.5 Comment te sens-tu dans l'exécution de manœuvres de routine ?
- 4.6 T'arrive-t-il d'inventer de nouvelles façons de faire une tâche ?
- 4.7 Comment te sens-tu devant des tâches qui exigent de la précision, de la minutie ?
- 4.8 Que penses-tu du travail de tes collègues (performances, qualité, erreurs) ?

Développer des attitudes

Éléments de compétence : Être ouvert, être critique
 Être créatif et responsable
 Être solidaire, être autonome

Habilités et attitudes : **Accueillir** (accepter d'être exposé et influencé par un stimulus externe)
Exprimer (traduire en langage ses sentiments, opinions, valeurs)
S'engager (traduire en actions ses sentiments, opinions, valeurs)

5- L'OUVERTURE AUX AUTRES ET LE SENS CRITIQUE

- 5.1 Quelle est l'importance que tu accordes à l'opinion des autres ?
- 5.2 En quoi, l'expérience ou l'opinion des autres peut-elle t'influencer ?
- 5.3 Es-tu intéressé par les valeurs et les habitudes de vie des autres ?
- 5.4 Comment réagis-tu devant des visites de nouvelles industries ?
- 5.5 Quelle est l'importance que tu accordes aux rencontres avec des travailleurs d'autres départements dans une même entreprise ?
- 5.6 Que penses-tu des exercices pratiques ou de simulation que l'on fait en laboratoire, en salle d'informatique ou en entreprise ?
- 5.7 Comment te sens-tu lorsque tu dois défendre une position dans un groupe de travail ?
- 5.8 Quelle est la nature de ton argumentation ?

6- LE SENS DES RESPONSABILITÉS ET DE LA SOLIDARITÉ

- 6.1 Quel rôle joues-tu habituellement dans une équipe de travail ?
- 6.2 Es-tu confortable dans ce rôle ?
- 6.3 Quel autre rôle aimerais-tu jouer ?
- 6.4 Comment es-tu perçu au sein d'une équipe de travail ?
- 6.5 Que fais-tu pour atteindre tes objectifs ?
- 6.6 Comment réagis-tu si tu ne les atteins pas ?
- 6.7 Que penses-tu de ceux qui ne respectent pas leurs engagements ?
- 6.8 Que fais-tu pour respecter tes engagements ?
- 6.9 Comment réagis-tu avec un collègue en difficultés ?

7- LE SENS DE L'AUTONOMIE ET DE LA CRÉATIVITÉ

- 7.1 Quelle sorte de suivi préfères-tu de la part de tes supérieurs ?
- 7.2 À quelle fréquence recherches-tu l'approbation de ton superviseur dans l'exécution d'une tâche ?
- 7.3 Que penses-tu des employés qui prennent des initiatives personnelles au travail ?
- 7.4 Te sens-tu confortable avec des décisions que tu dois prendre seul au travail ?
- 7.5 Peux-tu parler des initiatives personnelles dont tu es le plus fier.
- 7.6 Quelle est l'idée la plus originale que tu aies eu à proposer dernièrement ?

Communiquer

Éléments de compétence : **Comprendre des rôles, des contextes**
Comprendre des intentions et des messages
Formuler des messages
Produire une œuvre personnelle

Habiletés et attitudes : **Interpréter** (dégager le sens d'une information)
Choisir (voir « prendre des décisions » ci-dessous)
Produire (réaliser un tout complexe de façon originale et organisée)

8- COMMUNICATION AVEC L'ENTOURAGE

- 8.1 Comment s'est déroulée la présentation de ton dernier projet de classe ?
- 8.2 Quels moyens as-tu utilisés ?
- 8.3 Es-tu satisfait des résultats ?
- 8.4 Quels ont été les points forts et les points faibles de cette présentation ?
- 8.5 Quels seraient les aspects à améliorer dans ta communication ?
- 8.6 Habituellement, comment écoutes-tu messages des autres dans la communication ?
- 8.7 Que fais-tu si tu n'as pas saisi correctement leurs opinions, sentiments ou messages ?
- 8.8 Comment tes collègues te perçoivent-ils comme communicateur ?
- 8.9 Comment arrives-tu à faire passer tes messages ?
- 8.10 À tes yeux, quelle est l'importance de la communication en P / P ?

Prendre des décisions

Éléments de compétence : **Utiliser l'information**
Fixer des objectifs et faire un plan
Résoudre des problèmes
Réaliser des projets

Habiletés et attitudes : **Synthétiser** (intégrer de façon organisée des habiletés aux fins de définir une problématique, résoudre des problèmes ou prendre des décisions)
Choisir (retenir les meilleurs éléments selon une sélection appropriée)
S'engager (voir « Développer des attitudes » ci-dessus)

9- LA PRISE DE DÉCISIONS

- 9.1 Comment te sens-tu face à un problème à résoudre ou un projet à réaliser ?
- 9.2 Avant d'entreprendre ton travail, de quelles informations as-tu besoin ?
- 9.3 Comment analyses-tu ces informations ?
- 9.4 Sur quelle base décides-tu des orientations à prendre ?
- 9.5 Quels moyens utilises-tu pour évaluer la meilleure solution ?
- 9.6 Que fais-tu s'il s'avère que cette solution ne soit pas la bonne ?
- 9.7 Selon toi, quelle est l'utilité d'un plan de travail dans la préparation d'un projet ?
- 9.8 Comment détermines-tu tes objectifs ?
- 9.9 Comment sais-tu si ton objectif a été atteint ?

P. S. Pour alléger le texte et sauf indication contraire, le masculin inclut le féminin.

BIBLIOGRAPHIE

Association des cadres scolaires du Québec, Vers une politique de la formation continue, octobre 1998, 17 pages.

Aubret Jacques, Gilbert Patrick, Pigeyre Frédérique, Savoir et pouvoir, Les compétences en question, Gestion puf, 1993, 222 pages.

Aubrun S., Les compétences de troisième dimension, Actualité de la formation permanente, no 117, 1992.

Barré Jean-Paul, Cahier spécial en alphabétisation, no. 4, septembre 1997.

Belisle Rachel, Nos compétences fortes, Institut canadien d'éducation des adultes, 1995, 195 pages.

Belisle Rachel, Apprendre à tisser des liens, Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers « Nos compétences fortes », ICEA, 1998, 30 pages.

Belisle Rachel, Reconnaissance de qualités personnelles en milieu de travail, Cahier d'accompagnement de la démarche « Nos compétences fortes », ICEA, 1998, 22 pages.

Bouchard Stéphane, Cyr Caroline, Recherche psychosociale – Pour harmoniser recherche et pratique, Presses de l'Université du Québec, 2000, 605 pages.

Bourdieu P., Le sens pratique, Éditions de Minuit, 1980.

Bourdieu P., Choses dites, Éditions de Minuit, 1987.

Boutin Gérald et Julien Louise, L'obsession des compétences, Éditions Nouvelles, 2000, 107 pages.

Caouette Charles E., Pour un nouveau projet de société, veb éditeur, 1992, 263 pages.

CEQ, Relever le défi de l'éducation tout au long de la vie, avril 1997, 24 pages.

Conference Board du Canada (CBC), Profil des compétences relatives à l'employabilité : ce que les employeurs recherchent, 2005, 4 pages.

Conseil supérieur de l'Éducation, La formation continue du personnel des entreprises, Un défi pour le réseau public d'éducation, Bibliothèque nationale du Québec, juin 1998, 76 pages.

Conseil supérieur de l'Éducation, La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale, Bibliothèque nationale du Québec, juin 2000, 121 pages.

Daniel Déry Conseil, Attentes des employeurs en Abitibi-Témiscamingue à l'égard des jeunes, Résultats de l'enquête réalisée en collaboration avec DRHC, 2000, 9 pages.

Dent Harry, La révolution du travail, « Le job choc », Les éditions Québecor, 1995, 335 pages.

Gobeil Isabelle, La formation continue du personnel des entreprises, un défi pour le réseau public d'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, juin 1998, 76 pages.

Harrington James H., Objectif qualité totale: un processus d'amélioration continue, Publication Transcontinental inc., 1992, 325 pages.

Klemp George O., Identifying, measuring and integrating competence, New Directions for Experiential Learning, no 3, 1979, pp. 41-52.

Knowles Malcolm, L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation, Paris, Les Éditions d'organisation, 1990.

Lasnier François, Réussir la formation par compétences, Les éditions Guérin ltée, 2000, 495 pages.

Le Boterf Guy, De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Les éditions d'organisation, 1995, 175 pages.

Le Boterf Guy, Ingénierie et évaluation des compétences, Éditions d'organisation, Paris, 2002, 562 pages.

Legendre Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition, Guérin, Éditeur limitée, Montréal, 1993, 1500 pages.

Loarer Even, Chartier Daniel, Huteau Michel, Lautrey Jacques, Peut-on éduquer l'intelligence, L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive, Peter Lang, 1995, 215 pages.

Lynch Dudley, Kordis Paul L., La stratégie du dauphin: les idées gagnantes du 21^e siècle, Les éditions de l'homme, Bibliothèque nationale du Québec, 1994, 293 pages.

Marchand Louise, L'apprentissage à vie, La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie, Chenelière / McGraw-Hill, 1997, 186 pages.

MEQ, La relance au secondaire en formation professionnelle, Le placement au 31 mars 1997 des personnes diplômées de 1995-96, 1998, 161 pages.

MEQ, Vers une politique de la formation continue, Document de consultation, 1998, 58 pages.

Nadeau Jean-Réal, L'éducation des adultes, L'andragogie, Université Laval, Direction générale de la formation continue, 1994, 82 pages.

Noël Kathy, Journal Les Affaires, Six stratégies pour survivre dans un monde du travail chambardé, édition du samedi, 11 mars 2000.

Noreau P., Dugré S., Baron M., Langlois D., Guillemette D., L'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en Abitibi-Témiscamingue, Mai 1999, 141 pages.

Perrenoud Philippe, Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 2002, 204 pages.

Poisson Yves, La recherche qualitative en éducation, Presses de l'Université du Québec, 1991, 174 pages.

Popcorn Faith, Le rapport Popcorn, Les éditions de l'homme, 1994, 265 pages.

Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, La recherche qualitative – Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Gaétan Morin éditeur, 1997, 405 pages.

Quivy Raymond et Campenhoudt Van Luc, Manuel de recherche en sciences sociales, Dunod, Paris, 1995, 292 pages.

Sérieyx Hervé, Le big bang des organisations, Éditions Callman-Lévy, Paris, 1993, 343 pages.

Tremblay Gilles, À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation, Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques, Vol. 6, no 9, avril 1990, 31 pages.

UNESCO, Synthèse préliminaire du rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, 1995, 13 pages.

REVUES :

Audy Pierre, La prévention des déséquilibres personnels et sociaux par la médiation des principes de vie, Revue québécoise de psychologie, Vol. 15, no. 2, 1994, pp. 129 à 151.

Audy Pierre, Rugh François, Richard Mario, La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel, Revue québécoise de psychologie, Vol. 14, no. 1, 1993, pp 151 à 189.

Francoeur Paul, Les compétences transversales : un concept à la fois nouveau et familier, Vie pédagogique, Septembre – Octobre 2000, No. 116.

Francoeur Paul, Les onze compétences transversales : clef de voûte de la réforme curriculaire, Vie pédagogique, Septembre – Octobre 2000, No. 116.

Gagnon Nicole, Les compétences transversales : un référentiel porteur, Vie pédagogique, Septembre – Octobre 2000, No. 116.

Higé Pierre, Le transfert en éducabilité, Revue française de Pédagogie, N° 122, janvier, février, mars 1998, pp. 113-120.

Laflamme Claude, Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes, Revue des sciences de l'éducation, vol X, no 2, 1984.

Laflamme Claude, L'école, les nouvelles technologies et l'insertion professionnelle des jeunes, Revue des sciences de l'éducation, vol. XV, no 2, 1989.

Loarer Even, L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser, Revue française de Pédagogie, No 122, janvier-février-mars 1998, pp. 121-161.

Lusignan Guy, Planifier des situations complexes d'apprentissage pour aider des élèves à développer des compétences, Vie pédagogique, Avril – Mai 2002, No. 123.

Mongrain Pierre, Besançon Jacques, Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle, Revue des sciences de l'éducation, Volume XXI, No 2, 1995, pp. 263 à 288.

Poisson Yves, L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation, Revue des sciences de l'éducation, vol. IX, no 3, 1983.

Richer Chantale et Archambault Jean, Comment aider les élèves à développer des compétences ? Vie pédagogique, Avril – Mai 2002, No. 123.

Serre Fernand et Desjardins Bernard, La formation par l'entreprise: un enjeu majeur en éducation, Revue des sciences de l'éducation, vol. XVIII, no 3, 1992, pp. 389 à 407.

Villedieu Yanick, L'actualité, Mémoire mystérieuse, 1er mai 2004, Vol. 29, No. 7.

SITES INTERNET :

<http://www.discas.ca>

<http://www.detailformation.com>

<http://www.drhc.gc.ca>

<http://www.emploisetc.ca/toolbox/checklists/employability.jsp?lang=f>

<http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>

<http://www.nald.ca/nlsf/skillsf/skillsf.htm>

<http://www.nald.ca/nlsf/ialsf/introduf.htm>

<http://www.solutions-alto.com/fr/Systeme/competences.html>

<http://www.competencesgeneriques.com/competences.htm>

http://www.cio-dpi.gc.ca/oro-bgc/learning/jswg-gtpc/it-comprofil-ti/it-comprofil-ti00_f.asp

<http://www.icea.gc.ca/ncf/ncf.html>

<http://www.belgium.be/eportal/application?languageParameter=fr&pageid=contentPage&docId=2934>