

**L'environnement social
du travail**
Approches psychosociologiques

**Publications de la Faculté des Lettres
et des Sciences Humaines - Rabat**
SERIE : COLLOQUES ET SEMINAIRES N° 224

L'environnement social du travail

Approches psychosociologiques

Coordination :
Abdelkarim Belhaj

Sommaire

Introduction	9
La psychologie dans l'environnement du travail plaidoyer pour une approche utilitaire	
Abdelkarim BELHAJ	15
Rôle des croyances dans l'analyse et la prévention des accidents et des risques	
Dongo Rémi KOUABENAN	31
Formes, formation et transformations des identités sociales et professionnelles	
René GARASSINO	55
Profession d'enseignant et enjeux identitaires	
Abdelilah CHARYATE	65
La psychologie du travail au service de la fiabilité humaine dans l'entreprise, cas de l'ONCF	
Abdelouahed BADIH	77
Représentation et explication du risque routier chez les conducteurs professionnels	
Abdelkarim BELHAJ, Adnane ETTOUZANI, Adil GHAZALI, Nouzha MAADADI	87

Introduction

Depuis quelques années, on assiste à un intérêt croissant porté à l'environnement du travail dans ses paramètres sociologiques et psychologiques. C'est dire que les perspectives que présentent les sciences humaines qui prennent en charge ses paramètres tendent à saisir la vie au travail et sa réalité dans le cadre spatial qui les structure, les organise et les exprime. Ainsi, l'ensemble des travaux dans ce domaine s'accorde largement sur l'importance de la qualité des environnements de travail comme un des facteurs déterminants de l'efficacité, de la productivité, du rendement et même du morale des travailleurs.

Pour les entreprises d'aujourd'hui, les environnements du travail, et plus particulièrement les lieux qui les composent, constituent un outil de développement d'une grande importance au même titre que la technologie, les enjeux des communications et la structure organisationnelle. De ce fait, et compte tenu des impératifs de la conjoncture économique super animée par d'incessants progrès technologiques, on assiste aujourd'hui à une pleine restructuration des lieux de travail et des environnements organisationnels. Cette dynamique implique des réaménagements et des changements relatifs aux espaces de travail, ce qui ne va pas sans s'interroger sur la manière dont les travailleurs perçoivent et ressentent leur espace vécu. De plus il y a lieu de dire que le lieu de travail a valeur de territoire pour les différents acteurs qui y sont associés, lequel territoire possédant des dimensions psychologiques, sociales et culturelles.

Un tel intérêt porté à l'environnement du travail s'inscrit dans l'objectif de créer des conditions qui soient en harmonie avec l'évolution technique et sociale de la société actuelle. D'autant qu'il s'agit de la recherche d'une meilleure adaptation des situations du travail (tâche, outils, organisation, environnement) aux caractéristiques (physiques, physiologiques, mentales et sociales) du travailleur en tant qu'être humain. L'optimisation d'une telle

adéquation est à saisir à travers la qualité et les niveaux de sécurité et de santé ainsi que de l'efficacité, le confort et la satisfaction au travail des acteurs.

Mais, il reste que bon nombre de situations de travail sont conçues sans tenir compte de la place de l'homme / acteur dans le processus de production au sein des différentes institutions (usines, administrations, et établissements de production et de service). Ce qui s'accompagne de conditions de travail défavorables et crée des difficultés pour le travailleur (fatigue, problèmes de santé, quelques inadaptations, etc), sans que l'institution de côté soit épargnée (difficultés d'atteindre les objectifs, de réussir la qualité, etc).

Quant au fait de circonscrire à de tels dysfonctionnements, il importe de souligner le rôle et l'apport des différents intervenants qui agissent dans les situations de travail, en faisant valoir des actions en termes d'interventions dans le domaine du travail en général et au niveau institutionnel en particulier. Des interventions qui s'avèrent nécessaires pour permettre aux travailleurs d'exercer au mieux leurs compétences et aussi pour que les situations de travail répondent aux objectifs économiques des structures institutionnelles concernées.

Dans ce cadre, une attention particulière est réservée aux apports de la psychologie du travail, tout en soulignant son importance en tant que discipline prometteuse et pour les connaissances et pour les pratiques. Car, la Psychologie du travail est une science humaine et sociale qui inscrit ses jalons dans la sphère de l'activité productive et de l'exercice d'une profession de l'Homme, et ce, compte tenu de l'environnement dans lequel ils sont opérés. Il s'agit d'une discipline en phase de devenir un atout capital pour un accompagnement de la dynamique des activités du monde du travail et l'accompagnement de l'homme dans toute situation animée par ces activités, depuis le contexte du recrutement et de la socialisation jusqu'au contexte de la retraite. Aussi, il y a lieu de noter que cette discipline puise sa raison d'être dans la réalité du monde du travail, à savoir la légitimité épistémologique qui dans fait honneur à la science et la pertinence qui lui est accordée au niveau pratique. Toutefois, on constate dans certains secteurs de l'activité productive et professionnelle que cette discipline reste encore méconnue et que dans d'autres elle est déléguée à des fonctions psychométriques ou de ressources humaines. Alors, que la Psychologie du travail est une discipline qui accuse un potentiel beaucoup plus important au niveau du savoir et du savoir-faire destiné à forger chez l'Homme un savoir-être tout autant professionnel que social.

Il va sans dire, que la vie de l'homme prend ses repères psychologiques et sociaux à la mesure de l'activité avec laquelle il rythme son quotidien. Un quotidien qui est partagé entre une vie dans le travail et une vie hors du travail, mais les imbrications dans la vie de l'Homme sont indissociables que leur emprise parait disproportionnée dans nature ou ses degrés. Ceci étant que, la psychologie a justement pour centre d'intérêt "l'activité de l'homme en situation", et le travail représente à cet égard une situation à multiples enjeux psychologiques et culturels.

Ainsi, le processus du travail et les différentes formes d'évolution dans lesquelles s'inscrit l'Homme quant à sa mise en acte sont traversés par des conjonctures socioéconomiques, un progrès technologique rythmé d'une vélocité et un éclatement dans l'organisation des espaces et des temps, mais exigeant des adaptations et des aménagements continus tout aussi psychosociologiques qu'institutionnelles.

Cependant, la vie au travail bien qu'elle soit animée variablement par l'environnement et les structures qui l'accueillent, elle reste objet d'un ordonnancement indispensable des critères relatifs à la santé et la sécurité. Car le monde du travail, notamment dans ce qui le compose comme environnement à multiples facettes, depuis la diversité des milieux (industrie, administration...) dans lesquels s'exerce le travail (lieux, espaces, climats, technologies...) jusqu'à la nature des activités ou des charges (services, accomplissement, production...) et des professions, est un monde dont la vitalité et l'équilibre sont tributaires des capacités de se prémunir des différents facteurs pouvant affecter non seulement la santé (technico-productive) de l'organisation, mais surtout la santé et la sécurité de ses ressources humaines.

Pour les sciences humaines, les questions relatives à l'environnement du travail sont à comprendre dans le cadre qu'il constitue (physique, social...) comme étant un cadre de vie quotidien pour les individus et pour les groupes qui sont engagés. Le sens que porte l'environnement, quant à sa dialectique psychosociale, se révèle principalement au niveau des processus de l'interaction sociale.

Dans cette perspective, l'environnement est considéré selon ses deux aspects fondamentaux:

- L'environnement physique qui représente le cadre de vie des individus dans un milieu donné, en ce qu'il est constitué des éléments suivants: les usines, les ateliers, les bâtiments de bureaux, l'espace, la couleur et le bruit, etc.

- L'environnement social qui est composé de personnes et de groupes partageant une existence qui est la marque d'une collectivité et qui participent de façon formelle ou informelle à une vie commune dans un contexte déterminé.

En général, l'environnement physique autant que l'environnement social ont une influence variable et des effets marqués sur le plan individuel et collectif, mais particulièrement par le biais des interactions qui sont vécues dans le cadre du travail et hors travail.

Ainsi, l'intérêt porté à l'interaction entre l'homme et son environnement n'est pas restreint à une quelconque dynamique psychologique ou sociologique uniforme, car l'interaction a toujours lieu et effet dans une situation; c'est-à-dire, dans un contexte donné. Autrement dit, l'interaction, bien qu'elle est mobilisée et rythmée par un temps, se situe psychologiquement et socialement dans un espace donné, dans lequel elle s'inscrit et porte son empreinte. L'interaction donc, reste largement médiatisée par l'environnement dans lequel elle a lieu et qu'elle prend forme quotidiennement. L'environnement dans ce cas, est à envisager comme un facteur déterminant des interactions, des communications, des rapports de dominations, de soumissions, d'agressivité, de protection, etc. C'est aussi un facteur qui contribue au façonnement des actions de la socialisation et à la régulation normative des conduites sociales.

Dans cette perspective, il y a lieu de considérer l'importance que requiert l'environnement pour rendre compte des différentes formes et expressions qui marquent socialement et culturellement les interactions interpersonnelles ainsi que les interactions Homme /espace. Aussi est-il que la relation de l'homme à l'espace reste un indicateur propice de la relation de l'homme à la réalité sociale. Dans le sens que c'est une réalité qui est produite, vécue et animée dans un environnement (physique, social, culturel). Ainsi, la relation Homme- Environnement appréhendée sous cet angle des interactions sociales n'est pas sans révéler les différentes formes d'influence du cadre physique. Autrement dit, les situations propres aux environnements dont abonde le monde du travail reflètent parfaitement des modes d'interactions caractéristiques, ainsi que des modalités psychosociales inhérentes à la vie professionnelle et opérées au niveau de la relation entre les individus et leurs cadres de vie physiques.

Compte tenu de ces données relatives aux environnements de travail, aux situations et aux interventions dans le champ du travail, nous avons engagé un débat interrogateur sur les dimensions psychologiques et sociales qui animent les environnements de travail dans la société actuelle,

par la participation de chercheurs universitaires qui ont été invité à exposer leurs points de vues sur la réalité de ces environnements à partir des axes suivants :

- Caractéristiques psychosociologiques et culturelles des environnements de travail.
- Situations de travail (lieux, espaces, conditions, modalités...).
- Types et finalité de l'intervention dans le domaine du travail (communication, médiation, changement, consultation...).

La présente table ronde a, donc, permis de partager un regard scientifique qui intègre les perspectives élaborées par la psychologie et la sociologie du travail avec les expériences et les pratiques qui meublent l'environnement du travail.

La psychologie dans l'environnement du travail **Plaidoyer pour une approche utilitaire**

Abdelkarim BELHAJ
Faculté des Lettres – Rabat

S'il y a une observation des plus notables et qui a sa part évidente dans la réalité sans qu'elle soit généralisable, c'est que la dimension psychologique et la prise en compte du comportement sont quasi absentes dans la perception et l'organisation du travail au Maroc. La présente approche porte sur quelques observations relatives au rapport de la psychologie avec le monde du travail dans la réalité marocaine. C'est un rapport qui soulève plusieurs interrogations quant aux usages supposés et tangibles, et ce de part et d'autre. La psychologie reste largement ignorée⁽¹⁾ quant aux réponses à fournir et aux services à rendre aux attentes, aux insuffisances et aux dysfonctionnements, dès lors que les problématiques ressenties en la matière dans le monde du travail ne sont plus à mesure de demeurer dans l'ignorance ou qu'elles continuent à être dépréciées. Aussi, ces observations n'ont pas la prétention de cerner toutes les questions concernant ledit rapport, mais elles font état d'un constat aussi bien qu'elles appellent une discussion.

Quelques caractéristiques locales

Depuis que la psychologie existe au Maroc comme domaine de savoir pris en charge par l'enseignement et la formation ou comme domaine des applications dans certains secteurs de la société, les pratiques qui lui sont réservées n'ont pas connu de développement notable. Ainsi, on observe, par exemple, que les usages qui ont été réservés jusqu'à maintenant à la psychologie, dans le meilleur des cas, se limitaient au secteur de

(1) Belhaj, A. la psychologie, cette discipline ignorée. Libération (quotidien) du 10/05/99.

l'éducation. D'autant que ce secteur a demeuré imperméable aux apports localement réalisés par la recherche dans ce domaine. Un autre secteur, celui de la maladie mentale, qui interpelle la psychologie dans son option clinique et représente pour celle-ci "un champ d'investigation" considérable, reste de son côté un secteur restrictif pour cette discipline, si ce n'est pas que cette dernière s'y trouve encore et toujours mal lotie. Ce sont des secteurs qui ont, pour beaucoup, façonné et renforcé l'image de la psychologie dans la société. En dehors de ces secteurs, une méconnaissance quasi-totale est inscrite dans les rapports de la psychologie avec la vie humaine en société. Le monde du travail n'est pas au mieux quant à une ouverture aux apports de la psychologie⁽²⁾, bien que des opportunités importantes s'offrent et pour ce monde et pour cette discipline.

Nul doute que le travail et son monde, tel qu'il est organisé et vécu au Maroc, nécessite une participation certaine de la psychologie. Du fait qu'aujourd'hui plus qu'hier, tout ce qui compose et ce qui entoure ce monde contribue soit de près ou de loin à inscrire cette nécessité comme une priorité de premier ordre. Pour s'en convaincre de cette option, il suffit de se tourner vers la réalité des pays qui affichent la modernité et le progrès. Une réalité dans laquelle les situations de travail sont considérées depuis toujours en tant que terrains féconds pour toute la psychologie. Même que ces situations sont appelées à jouer un rôle essentiel pour le développement de cette discipline. D'ailleurs, ce n'est pas une nouveauté de dire que la psychologie dans ce domaine était toujours considérée comme une psychologie appliquée.

Il est vrai qu'une participation pratique de la psychologie pourrait conduire à une meilleure connaissance du monde du travail dans ses aspects humains et sociaux ; voire, aussi qu'elle pourrait contribuer à la rationalisation de ce monde, à commencer par ce qui relève de l'environnement, des structures, de l'organisation et du fonctionnement, ainsi que pour ce qui est de la dynamique qui les anime, soit par rapport aux personnes ou aux professions.

Pour le monde du travail, il s'agit de ce qui le compose indifféremment et visiblement, depuis la diversité des milieux (industrie, administration...) dans lesquels s'exerce le travail (lieux, espaces, climats, technologies...) jusqu'à la nature des activités ou des charges (services, accomplissement, production...) et des professions. Toutefois, à notre sens cette participation marquerait un apport précieux, voire même un atout

(2) Belhaj, A. la Psychologie et le monde travail, la diagonale du flou. Libération (magazine) du 17/02/2002.

quant à l'accompagnement des processus du progrès et du développement en général. Cela dit, quelle forme de participation pourrait avoir la psychologie dans le monde du travail ? Quel type de rapport conviendrait-il dans le contexte actuel ? Que peut fournir la psychologie au monde du travail ? Et que peut rapporter le monde du travail à la psychologie ? Car il faut bien qu'il y ait un bénéfice de part et d'autre.

Bien des questions et non les moindres se posent avec une certaine détermination dans le Maroc actuel en tant que pays émergeant. De même que ce sont des questions qui se justifient par les enseignements qu'elles sont à lieu de dégager. Dès lors et première appréciation, on constate une méconnaissance quasi totale quant à un lien entre le champ de la psychologie et le secteur du travail, et ce pour de multiples raisons relatives aux réalités et aux activités propres de l'un et de l'autre, voire relatives à une certaine ignorance de l'intérêt et de l'utilité de la psychologie pour le secteur du travail.

Pour la psychologie de manière générale, avec ses deux versants, le savoir (les connaissances) et la pratique (les applications), elle marque une absence, si ce n'est pas l'exclusion de fait qui est constatée dans beaucoup de secteurs de la vie des hommes qui est sa destinée. Le même constat pourrait concerner un autre domaine très proche qui partage l'étude du travail, mais ne se confond pas avec la psychologie, c'est la sociologie notamment pour ce qui touche le travail relativement à son contexte, ses structures et ses acteurs ; laquelle tâche revenant à une discipline spécifique qui en fait partie, la sociologie du travail qui, dans l'étude des collectivités au travail, porte un intérêt particulier à la gestion des ressources humaines, aux contraintes de flexibilité et aux mutations technologiques⁽³⁾. En fait, toute une tradition dans l'appréhension et l'investigation du monde du travail revient à la sociologie, confortée par d'autres sous-disciplines spécialisées: la sociologie industrielle et la sociologie des organisations. La première se charge, par exemple, des problèmes qui touchent le monde de l'industrie. La sociologie des organisations aborde, de son côté, les structures hiérarchiques et les formes de pouvoir ou les processus de changement dans les organisations des entreprises, mais aussi des administrations publiques ou d'autres types d'organisations dans lesquelles le travail trouve sa logique en acte. Quoiqu'il en soit, l'analyse du travail paraît bien tiraillée entre plusieurs perspectives, tout en concentrant quelques uns des problèmes partagés par beaucoup de disciplines des sciences de l'homme⁽⁴⁾.

(3) Ferréol, G. et Noreck, J-P. Introduction à la sociologie. Paris. A colin. 1996. p148.

(4) Clot, Y. Les histoires de la psychologie du travail. Toulouse. Ed Octares.1996.

Ainsi, bien que ces disciplines aient acquis depuis des décennies une reconnaissance dans le champ des sciences humaines et sociales, de même qu'elles retiennent une importance pratique dans les sociétés modernes et postmodernes, leur dessein n'est pas encore établi dans le cadre de nos préoccupations locales soit en tant qu'option d'analyse ou en tant que mode d'intervention.

En fait une pratique qui est, certes, sollicitée, mais entendons par là les rôles et fonctions de praticiens auxquels donne lieu la psychologie. C'est tout un ensemble de domaines qui mobilisent l'intervention des psychologues, parmi lesquels il y'a la santé, l'enseignement, l'école et le travail⁽⁵⁾. Ils exercent aussi comme consultants et conseillers en éducation ou en organisation. Il y a une diversité dans les rôles des praticiens de la psychologie compte tenu de la variété des disciplines psychologiques (dont la plupart reste ignorée) ainsi que la variété des champs d'intervention et d'application dont la réalité quotidienne représente un laboratoire considérable. Les enseignements qui s'y rapportent concluent à un état de fait qui n'est pas toujours réconfortant mais non fatalement insurmontable. C'est-à-dire, que des domaines tels que la psychologie clinique, la psychologie du travail, la psychotechnique et la psychothérapie entre autres, ont cultivé des usages dans certains secteurs de la vie sociale allant de la consultation et du conseil jusqu'à la communication et la dynamique des groupes.

D'ailleurs, l'université qui est chargée de transmettre et de fournir un savoir en matière de psychologie relativement aux nécessités du monde du travail, enregistre un déficit énorme soit au niveau de la formation qu'au niveau de la recherche. Ainsi par exemple, s'agissant de la formation et de l'enseignement, le travail et son monde n'ont pas de place à la hauteur de ce qu'ils représentent dans les programmes des sciences humaines.

Cependant en matière de recherche, quelques travaux opérés dans le monde du travail⁽⁶⁾ et dont la majorité à visée diplômante (mémoires, thèses...) voient le jour au sein de l'université, mais leur intérêt disparaît aussitôt que l'objectif est atteint par ses promoteurs. D'autant que ce sont des travaux qui se présentent sous formes d'enquêtes, mais le plus souvent qui ne répondent pas aux véritables défis du monde du travail (l'activité, la conjoncture, les ressources humaines, l'environnement...) ou même manifester une préoccupation (théorique, conceptuelle ou pratique) concernant les enjeux actuels dans la dynamique que mobilise la vie au travail.

(5) Bert, C. et Rommel, T. Les psychologues... des profils méconnus, où travaillent-ils? Revue Sciences Humaines. HS. N°19.1998 .p 65.

(6) Belhaj, A. et Haddiya, M (coordination) Psychologie et monde du travail. Publication de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat. 2007.

C'est dire que, le sort réservé à ces travaux est de les renvoyer aux calendes grecques, bien que d'autres concernant des domaines sociaux divers sont aussi mal lotis. Certains milieux de ce monde (entreprises, administration...), de leurs côtés marquent à l'occasion le passage éphémère ou discret d'un universitaire (étudiant, chercheur...) sans qu'il y ait une suite à ce passage, ou qu'il y ait une participation active; voire, l'absence d'une continuité pour pouvoir parler de l'instauration d'une tradition. Car, c'est bien là le problème, il n'y a pas de tradition en matière d'implication de la science en général dans les processus de production et de développement. Cette tradition (ou culture) tarde bien que mal à prendre forme en général, et elle tarde à s'installer entre la psychologie et le secteur du travail, avec toutes les particularités que cela suppose et suivant lesquelles il y aura à conjuguer les efforts et les faire fructifier jusqu'à réaliser des avancées qui ne peuvent être que profitables.

Quant au monde du travail, il paraît dans l'ensemble très réservé vis-à-vis de la psychologie. Bien entendu, on ne peut nier l'existence de quelques expériences ou d'une certaine activité psychologique dans certains milieux (grandes entreprises...), soit sous forme de la présence permanente de psychologues, soit par des interventions intermittentes relatives à des besoins déterminés (à l'occasion de l'emploi du personnel, ou la formation ou l'animation de séminaires...). Il y a lieu aussi de souligner l'existence de la fonction psychotechnique (service, département...) dans certains milieux de production et d'activité professionnelle, bien qu'elle soit centrée essentiellement sur la pratique psychométrique (les tests) ; cette pratique est comprise, particulièrement quant à sa portée, pour servir la sélection, le recrutement et quelquefois l'orientation.

Ce genre de situations inhospitalières dans le monde du travail à l'envers de la psychologie n'est d'aucune aide à un éventuel sursaut quant à la connaissance que peut constituer l'un pour l'autre et inversement. De même que, pour parler de la légitimation d'un usage qui a ses honneurs, voire d'une régularisation, c'est l'expectative qui l'emporte sur les ambitions.

A propos du domaine de la psychologie et de l'activité de l'homme

Notons tout d'abord que le fait de porter un constat sur le rapport entre travail et psychologie en ce début de siècle nous amène à nous mesurer à un double problème. Celui des transformations du travail lui-même dans la société et dans la vie personnelle d'un côté et, de l'autre, celui de l'inventaire des contributions de la psychologie en matière d'analyse du travail⁽⁷⁾.

(7) Clot, Y. La fonction psychologique du travail. Paris. PUF. 2002. p1.

Bien que les spécialistes et promoteurs de cette discipline rappellent que les périodes caractérisées par des problèmes cruciaux et urgents de recrutement, d'orientation et de formation ont toujours fait progresser la psychologie du travail. L'histoire l'a montré. La guerre de 14-18 a vu se développer les méthodes de sélection, la dépression des années 30, les activités de conseil et d'orientation professionnelle, la seconde guerre mondiale, des avancées importantes concernant les méthodes d'évaluation indépendantes de la culture, et l'appréciation des qualités de leader. A l'heure actuelle, la globalisation de l'économie et l'importance de la compétition en même temps de l'apparition de nouvelles formes de travail ont mis l'accent sur la formation, l'employabilité des non-qualifiés, l'évaluation et le développement des compétences, la gestion des problèmes sociaux posés par les retraites anticipées, les conséquences des fusions et des changements structurels qui les accompagnent sur la communication et sur la coopération des salariés issus de cultures très diverses, les effets des restructurations sur le moral et l'implication dans l'entreprise⁽⁸⁾. Ce sont autant de problématiques qui ont incité la recherche et l'intervention à inscrire des réponses incluant l'importance des dimensions psychologique et humaine.

En ce qui concerne le travail, il est par définition une activité, voire un comportement. C'est une activité qui représente un fait humain et social. À ce titre, notamment en ce qu'il constitue l'aspect dynamique du système homme-machine, le travail se pose en tant que champ exemplaire pour les interrogations et les applications de la psychologie, et ce, par la nature des activités et des processus qui lui donnent sens, aussi à travers les structures et les espaces dans lesquels il s'exerce. C'est un fait social autour duquel s'organisent la vie et les rapports dans la société⁽⁹⁾. Il représente une activité humaine notoire, ainsi est-il de cette activité bien qu'elle soit à visée économique, elle reste, dans le fond et la forme, très animée par la condition sociologique et par la dimension psychologique, notamment dans sa portée cognitivo- comportementale.

Dès lors, il suffit d'énumérer les différentes facettes de cette activité pour s'en rendre compte de la variation et de l'importance que revêt la dimension psychologique, en partant de l'accomplissement, l'exercice, la performance et la productivité.... Donc, il y a lieu de voir dans le travail comme activité humaine, que c'est une activité psychologique par excellence. Aussi, un intérêt particulier est porté par l'approche scientifique dans ce domaine au travail industriel.

(8) Lévy-Leboyer, C. et al. De la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie. Dans : La psychologie du Travail. Paris. Ed d'Organisation.2003.p18.

(9) Durkheim, E. De la division du travail social. Paris. PUF.1978.

Ceci étant que, la psychologie a justement pour centre d'intérêt "l'activité de l'homme en situation", et le travail représente à cet égard une situation psychologique idéale.

Dans ce contexte, il faut reconnaître aussi que des malentendus nourrissent la méconnaissance qui règne entre le monde du travail et la psychologie. Notons, par exemple, la confusion existante au niveau des représentations et de certains usages entre la psychologie et la psychiatrie, dans le sens que l'une et l'autre de ces disciplines sont considérées comme deux faces d'une même réalité, et lorsqu'il y a besoin de Psy dans le domaine particulier du travail (d'ailleurs c'est le même cas de figure dans bon nombre de domaines), il suffit juste de signifier la demande. Or, cette confusion désoriente les perspectives et complique la visibilité des interventions plus qu'elle ne les rend palpables.

En fait, quant aux services que permet la psychologie, elle sont multiples en ce qu'ils s'étendent à la compréhension et l'explication des comportements animant le travail, depuis ceux qui sont à l'état normal et naturel jusqu'à ceux qui marquent une quelconque difficulté d'ordre psychologique. Ces services sont opérés en termes de conseil, assistance, intervention, voire une certaine forme d'expertise ou même la réalisation d'un type d'audit social...des services relatifs à tout ce qui concerne l'homme dans le domaine du travail. Tout compte fait, on peut y voire toute une armada de formes de contributions ou de participations. La contribution peut être d'un ordre permettant le diagnostic ou de l'ordre de la prévention ou d'un ordre thérapeutique, ou alors participant à mettre en œuvre une action, une stratégie ou une politique de restructuration.

Aussi est-il que, les services véhiculés par des disciplines issues du champ de la psychologie et ayant leurs spécificités en termes de spécialité et de profession. On citera d'abord la psychologie sociale qui vise les lieux de l'exercice et du fonctionnement du travail, en tant qu'activité et en tant qu'organisation, notamment dans ses expressions collectives. L'intervention de cette discipline s'opère au niveau des groupes et du capital humain, ainsi qu'au niveau des structures organisationnelles et institutionnelles dans lesquelles s'agence le travail. La psychologie clinique, pour sa part, constitue un champ porteur de certaines réponses à des attentes d'ordre psychologiques profondes concernant les différents acteurs impliqués dans une activité commune. Les problématiques individuelles qui prennent forme dans le domaine du travail constituent dans une certaine mesure un intérêt majeur pour la psychologie clinique, d'autant que cette dernière offre des possibilités d'application considérables portant sur la vie et les relations au travail. D'ailleurs, c'est une discipline qui a la particularité et le mérite de permettre l'écoute. Dans le sens de l'écoute des

difficultés individuelles et institutionnelles, ainsi que les problèmes relatifs à l'intégration et à l'adaptation rencontrés dans le monde du travail. Bien entendu, ce monde est déterminé par la nature des activités et aussi par les types et les formes de travail que les hommes ainsi que les femmes concourent à accomplir aux dépens de leurs conditions psychologiques et mentales. Car, un impératif s'installe chez tout un chacun : par son apport de travail qu'il participe à la société, laquelle est conçue à l'époque actuelle comme essentiellement définie par le travail, ou la société dans laquelle le travail occupe une place centrale et dont dépend son organisation.

Dans ce cadre, la vie au travail se présente comme l'expression qui concrétise la forme active de la vie sociale, dans laquelle l'homme expérimente son existence quotidiennement. Puis, d'ailleurs dans tous les cas des appartenances et des interactions en société, l'individu tient ses rôles en référence à l'activité qu'il exerce. Autrement dit, les rôles sociaux de l'individu se recoupent autour de son rôle professionnel (c'est le professeur, le policier, le gendarme, le cheminot, le maçon, le médecin...). D'autant que l'existence quotidienne qui est partagée entre la vie sociale (familiale, communautaire) et la vie au travail, réunit plusieurs partenaires dont les conduites peuvent être plus ou moins objet d'adaptations multiples. C'est ainsi, que le quotidien se pose comme dénominateur commun des activités, des fonctionnalités et de leurs structurations temporelles et spatiales, aussi qu'il peut être scruté en tant que vecteur, non seulement de cohésion sociale et de solidarité⁽¹⁰⁾, mais aussi des grands domaines de la vie sociale: la famille, l'école, le travail, la vie privée et publique, la culture.....etc⁽¹¹⁾.

Des missions spécifiques et des opportunités d'un environnement

La Psychologie du travail est une science humaine et sociale qui inscrit ses jalons dans la sphère de l'activité productive et de l'exercice d'une profession de l'Homme, et ce, compte tenu de l'environnement dans lequel ils sont opérés. C'est une science relativement jeune dans le champ des sciences psychologiques et des savoirs utilitaires, mais qui a connu un essor considérable durant la 2^{ème} moitié du 20^{ème} siècle. Les récentes perspectives développées dans ce domaine, de même que les horizons pistés par les psychologues reflètent de nouveaux besoins des individus dans leur milieu de travail ainsi que ceux des organisations⁽¹²⁾. La psychologie du travail est

(10) Sainsaulieu, R.L'Identité au travail, Paris, Presses de Sciences po, 1977

(11) Belhaj, A. Psychosociologie des représentations et des pratiques quotidiennes. Rabat, ed, Bouregreg 2009.

(12) Dolan, S.L. et Lamoureux, G. initiation à la psychologie du travail. Québec. Gaëtan morin éditeur.1990.p 2.

une discipline de recherche (concernant l'aspect fondamental) et d'intervention (concernant l'aspect appliqué) qui relève de l'immense champ de la psychologie contemporaine. C'est une discipline qui a pour objet d'étude l'ensemble des facteurs individuels, sociaux et structurels influençant les conduites au travail⁽¹³⁾. D'autant que, la mission principale qui incombe à cette discipline consiste en une appréciation rigoureuse des conditions dans lesquelles s'exerce l'activité professionnelle. Une première tradition délimitant la portée de cette mission comprenait deux orientations comme préoccupations scientifiques: l'une concernant les travailleurs, l'autre relativement à la tâche, c'est-à-dire le travail lui-même. Ces orientations, par ailleurs, procèdent le plus souvent au niveau des interactions entre l'homme et l'environnement qui accueille son activité. Un autre objectif pour le compte de cette discipline, et non le moindre, concerne la connaissance des motivations de l'homme au travail soit dans ses expressions au niveau de l'organisation ou au niveau social⁽¹⁴⁾. Ceci étant, les motivations mobilisées dans ce cadre sont manifestement objet d'interdépendances entre la vie au travail et la vie hors travail. Mais parler des rapports entre la vie au travail et hors travail, c'est quant même reconnaître la place prépondérante du travail qui à lui seul serait opposé à un ensemble divers et complexe qui est celui du hors travail (famille, loisirs, activités collectives...)⁽¹⁵⁾. La légitimité d'une telle place est néanmoins posée quant à la définition elle-même de la vie humaine en société.

Les champs d'intervention et d'étude de la psychologie du travail sont tellement vastes qu'ils se mesurent à l'étendu du monde du travail et ses enchevêtrements avec l'existence sociale de l'homme. Remarquons, cependant, que dans ce monde du travail c'est l'entreprise, et notamment l'entreprise moderne, qui paraît plus ou moins ouverte à l'intervention et aux apports de la psychologie. De ses contributions pratiques, c'est une psychologie qui est utilisée par les entreprises à des fins de sélection à l'embauche pour déterminer les meilleurs profils.

Elle peut être, aussi, appelée à réaliser des bilans de compétence, conseiller dans l'orientation, faciliter les relations humaines et les communications au sein d'une entreprise. Certaines entreprises tendent à développer des services de gestion des ressources humaines dans lesquels sont intégrés les actions et les méthodes psychologiques⁽¹⁶⁾. Les interventions

(13) Leplat, J. et Cuny, X. introduction à la psychologie du travail. Paris. PUF. 1984. p37-39.

(14) Feertchak, H. les motivations et les valeurs en psycho-sociologie. Paris. A Colin. 1996. p 144.

(15) Joulain, M. Les rapports au travail et hors travail. Dans Bonardi, C et al. Psychologie sociale appliquée. Paris, éd. In presse. T4. 2004, p 75-76.

(16) Belhaj, A. la gestion psychologique des ressources humaines. Journée d'étude à la faculté des lettres et des sciences humaines- UCAM. Marrakech le 26/04/2007.

dans le cadre du travail s'adressent également aux aspects organisationnels et à un niveau davantage ergonomique, en analysant les conditions de travail en situation afin de les moduler avec plus de confort et d'humanisation possible pour l'ensemble des travailleurs.

La psychologie du travail est vouée à être la discipline la mieux placée pour investir dans les règles de l'art le monde du travail. Cette discipline psychologique traite et analyse, donc, les divers comportements des individus dans leur milieu du travail, notamment dans le but d'améliorer la satisfaction et le rendement au travail. C'est un but que la psychologie du travail s'efforce de réaliser, afin que tout un chacun trouve son compte, des dirigeants et responsables jusqu'aux exécutants.

La vie engagée dans le monde du travail regorge de phénomènes et de processus relatifs aux individus et aux groupes, allant de l'insertion et de la communication jusqu'aux phénomènes psychosociaux qui génèrent les conflits, le stress et les problèmes d'inadaptation qui se manifestent avec les contraintes de la vie contemporaine.

D'ailleurs dans ce cadre de la vie au travail et des exercices ou applications qui en émanent, en particulier au niveau de la relation homme-machine, on trouve l'ergonomie en tant que discipline psychologique très prometteuse, notamment en ce qu'elle permet l'étude et la compréhension des interactions entre des facteurs techniques, humains et organisationnels afin d'optimiser le performance, la fiabilité et la sécurité d'un système de travail⁽¹⁷⁾ ; de même, en ce qu'elle ouvre des horizons et des opportunités d'action dans le monde du travail. Car cette discipline s'applique à étudier les questions qui composent l'environnement et les processus physiques et mentaux ayant trait au travail dans la perspective d'une amélioration des conditions d'exécution. Aussi une préoccupation est destinée aux systèmes hommes-machines afin de permettre leur adaptation réciproque. En d'autres termes, l'ergonomie a pour objet

On peut aussi citer quelques disciplines psychologiques qui, de par leurs spécificités concernant les objectifs ou les missions, interviennent dans le monde du travail soit au niveau des conceptions ou des interventions, comme: la psychologie industrielle et la psychologie des organisations. Bien évidemment, la majorité de ces disciplines n'existe pas encore dans la réalité marocaine du monde du travail, voire aussi leur inexistence dans la formation scolaire et universitaire à même dans les options qui touchent de près les savoirs et les pratiques relatifs au travail, comme le management et la gestion des ressources humaines entre autres. En outre, les aspects

(17) Moscato, M. Analyse des tâches en ergonomie. Paris. Ed ellipses. 2005. p5.

multiples de la psychologie du travail sont à même de suggérer la variété des activités auxquelles elle peut donner lieu, depuis la recherche scientifique jusqu'aux applications ou interventions directes dans les contextes de travail.

Il est certain que les différents acteurs du monde du travail sont conscients, d'une manière ou d'une autre, de l'importance des facteurs psychologiques et leurs effets variables dans la marche du travail. Mais, le fait à considérer ces facteurs et les prendre en compte laisse beaucoup à désirer, si ce n'est l'exclusion pure et simple de tout intérêt à leur égard ou l'indifférence totale quant à leur portée. En outre, ces quelques observations reflètent, plus ou moins et sans vouloir généraliser, la position de la psychologie dans le monde du travail au Maroc. Une position qui est loin de donner lieu à une satisfaction. Aussi, bien que des exceptions existent dans quelques milieux dans ce monde qui optent pour la modernisation et la rationalisation dans l'organisation, le fonctionnement, la politique et surtout en ce qui concerne la gestion des ressources humaines. Mais, cela ne constitue pas encore une référence ou une base pour fonder une tradition en la matière.

Lorsqu'on observe la réalité du travail et de son monde, on constate que les approches dominantes relativement à cette réalité, soit à travers les discours ou les pratiques, sont dans le meilleur des cas d'ordre politique économique ou juridique. Alors, qu'un apport potentiel des sciences humaines en général et de la psychologie en particulier est bien ignoré, ce qui marque un retard incompréhensible à certains égards. Bien qu'on ne prétende pas que la psychologie est la pièce manquante du puzzle que représente le monde du travail, mais son apport est, certes, très utile pour contribuer au progrès et au développement de la société. Dès lors, et, dans la perspective actuelle tendant à une refonte ou à une modernisation du monde du travail (nouvelle réglementation en cours, code, charte), il est impératif, aussi, de prévoir la transformation des normes et des mentalités, car des pratiques nouvelles en matière de politique et de gestion impliquant la multitude des processus en jeu dans le monde du travail, seront un atout inestimable pour le Maroc moderne. En revanche, l'exigence d'une donnée de taille s'impose qui nécessite une adhésion de l'ensemble et qu'il n'est plus possible de méconnaître, c'est que la mondialisation est là et interpelle notre réalité à des réajustements conséquents.

Le capital humain est un enjeu considérable, soit pour assurer l'adaptation avec cette nouvelle donne soit pour permettre un décollage socioéconomique raisonnable, aussi il est utile de conjuguer les volontés, les compétences et les efforts pour un monde du travail meilleur et compétitif.

Pour conclure

La Psychologie du travail est une discipline en phase de devenir un atout capital pour un accompagnement de la dynamique des activités du monde du travail et l'accompagnement de l'homme dans toute situation animée par ces activités, depuis le contexte du recrutement et de la socialisation jusqu'au contexte de la retraite.

La Psychologie du travail est une discipline qui puise sa raison d'être dans la réalité du monde du travail, à savoir la légitimité épistémologique qui dans fait honneur à la science et la pertinence qui lui est accordée au niveau pratique. Toutefois, on constate dans certains secteurs de l'activité productive et professionnelle que cette discipline reste encore méconnue et que dans d'autres elle est déléguée à des fonctions psychométriques ou de ressources humaines. Alors, que la Psychologie du travail est une discipline qui accuse un potentiel beaucoup plus important au niveau du savoir et du savoir-faire destiné à forger chez l'Homme un savoir-être tout autant professionnel que social.

Il va sans dire, que la vie de l'homme prend ses repères psychologiques et sociaux à la mesure de l'activité avec laquelle il rythme son quotidien. Un quotidien qui est partagé entre une vie dans le travail et une vie hors du travail, mais les imbrications dans la vie de l'Homme sont indissociables que leur emprise paraît disproportionnée dans sa nature ou ses degrés. Car, l'appartenance à deux sphères d'activité distinctes (travail, social) façonne des types d'identité différents⁽¹⁸⁾. D'autant que le travail se pose comme l'activité princeps, celle qui définit l'identité individuelle et collective⁽¹⁹⁾ au plus haut degré dans la vie de l'homme contemporain. Ceci étant que, le travail est et restera encore longtemps un vecteur clef de l'identité sociale⁽²⁰⁾. A cet égard, la psychologie a justement pour centre d'intérêt "l'activité de l'homme en situation" compte tenu de ses différentes implications au niveau identitaire, tout en ce que cette situation représente de multiples enjeux psychologiques et culturels.

Ainsi, le processus du travail et les différentes formes d'évolution dans lesquelles s'inscrit l'Homme quant à sa mise en acte sont traversées par des conjonctures socioéconomiques, un progrès technologique rythmé d'une vélocité et un éclatement dans l'organisation des espaces et des temps, mais exigeant des adaptations et des aménagements continues tout

(18) Piotet F, Sainsaulieu R. Méthodes pour une sociologie de l'entreprise. Paris. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Anact.1994

(19) Schnapper D. L'épreuve du chômage. Paris, Gallimard, 1994.

(20) Laville, J-L: Une troisième voie pour le travail. Paris, Desclée de Brouwer, 1999.

aussi psychosociologiques qu'institutionnelles. Cependant, pour l'organisation temporelle du travail, elle reste posée en termes d'horaire continu, selon lequel sont rythmés l'activité professionnelle et les services. Il s'agit d'une organisation qui a pris forme depuis 2006. D'autant, qu'un réaménagement de cette organisation du temps de travail est opéré pendant la période de Ramadan (caractérisé par une mobilité d'année en année) tout en s'accommodant de rythmes spécifiques qui animent l'activité et la productivité⁽²¹⁾.

De notre conviction, une participation pratique de la psychologie, en l'occurrence la psychologie du travail, pourrait ouvrir des perspectives prometteuses dans la gestion de la vie au travail, non seulement dans ses dimensions humaines et sociales, mais aussi économiques et technologique. Aussi, qu'une telle participation permettrait une meilleure adéquation entre les besoins de l'homme et les exigences du monde du travail. Cependant, la vie au travail bien qu'elle soit animée variablement par l'environnement et les structures qui l'accueillent, elle reste objet d'un ordonnancement indispensable des critères relatifs à la santé et la sécurité. Car le monde du travail, notamment dans ce qui le compose comme environnement à multiples facettes, depuis la diversité des milieux (industrie, administration...) dans lesquels s'exerce le travail (lieux, espaces, climats, technologies...) jusqu'à la nature des activités ou des charges (services, accomplissement, production...) et des professions, est un monde dont la vitalité et l'équilibre sont tributaires des capacités de se prémunir des différents facteurs pouvant affecter non seulement la santé (technico-productive) de l'organisation, mais surtout la santé et la sécurité de ses ressources humaines.

(21) Belhaj, A. Ramadan, le temps et le travail. Représentations et adaptations. Dans : Belhaj, A. et Haddiya, M (coordination) Psychologie et monde du travail. Op cit. p 19- 30.

Bibliographie

- Belhaj, A. la psychologie, cette discipline ignorée.
- Belhaj, A. la Psychologie et le monde travail, la diagonale du flou. Libération (magazine) du 17/02/2002.
- Belhaj, A. la gestion psychologique des ressources humaines. Journée d'étude à la faculté des lettres et des sciences humaines- UCAM. Marrakech le 26/04/2007.
- Belhaj, A. Ramadan, le temps et le travail. Représentations et adaptations. Dans : Belhaj, A. et Haddiya, M (coordination) Psychologie et monde du travail. 2007.
- Belhaj, A. Psychologie et quotidienneté. Approche psychosociologique des représentations et des pratiques sociales. Rabat, éd. Bouregreg (sous presse).
- Belhaj, A. et Haddiya, M (coordination) Psychologie et monde du travail. Publication de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat. 2007.
- Bert, C. et Rommel, T. Les psychologues...des profils méconnus, où travaillent-ils? Revue Sciences Humaines. HS. N°19.1998.
- Clot, Y. Les histoires de la psychologie du travail. Toulouse. Ed Octares.1996.
- Clot, Y. La fonction psychologique du travail. Paris. PUF. 2002.
- Durkheim, E. De la division du travail social. Paris. PUF.1978.
- Dolan, S.L. et Lamoureux, G. initiation à la psychologie du travail. Québec. Gaëtan morin éditeur.1990.
- Feertchak, H. les motivations et les valeurs en psycho-sociologie. Paris. A Colin. 1996.
- Ferréol, G. et Noreck, J-P. Introduction à la sociologie. Paris. A colin. 1996.
- Joulain, M. Les rapports au travail et hors travail. Dans Bonardi, C et al. Psychologie sociale appliquée. Paris, éd. In presse. T4. 2004.
- Laville, J-L : Une troisième voie pour le travail. Paris, Desclée de Brouwer, 1999.
- Leplat, J. et Cuny, X. introduction à la psychologie du travail. Paris. PUF. 1984.
- Lévy-Leboyer, C. et al. De la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie. Dans : La psychologie du Travail. Paris. Ed d'Organisation.2003.

- Moscato, M. Analyse des tâches en ergonomie. Paris. Ed ellipses. 2005.
- Piotet F., Sainsaulieu R. Méthodes pour une sociologie de l'entreprise. Paris. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Anact.1994.
- Sainsaulieu, R.L'Identité au travail, Paris, Presses de Sciences po, 1977.
- Schnapper D. L'épreuve du chômage. Paris, Gallimard, 1994.

Rôle des croyances dans l'analyse et la prévention des accidents et des risques

Dongo Rémi KOUABENAN
Université Pierre Mendès France, Grenoble II (France)

Introduction

L'étude et la prévention des accidents du travail et des risques professionnels occupent une place de choix dans une table ronde centrée sur les environnements de travail. En effet, les risques et les accidents qui en résultent reflètent d'une certaine manière la qualité de ces environnements et leur impact sur la santé des salariés. C'est une nécessité à la fois sur le plan économique, humain et social. L'accident du travail lorsqu'il se produit nous interpelle sur la mauvaise qualité des environnements de travail ; il est le reflet explicite d'une dégradation des conditions de travail et de sécurité, ou d'une interaction défectueuse entre un opérateur et sa machine. Il entraîne un mal-être physique, psychologique et/ou social plus ou moins appréciable qui peut avoir des répercussions plus ou moins importantes de la victime et/ou de ses coéquipiers. Il ne fait aucun doute aujourd'hui que l'accident constitue un élément important de santé publique compte tenu de son incidence sur la santé physique et morale des travailleurs qu'on peut appréhender à travers les taux de mortalité et les taux de morbidité. Les chiffres parfois difficiles à obtenir notamment dans les pays en développement demeurent importants. En France par exemple, les statistiques financières et technologiques sur les accidents du travail font état, pour l'année 2004, de 692 363 accidents du travail avec arrêt de travail (hormis les maladies professionnelles et les accidents de trajet). Ces accidents ont occasionné 626 décès (avant consolidation), 51 789 cas d'incapacités permanentes et 35 115 826 journées de travail perdues pour

incapacité temporaire. Dans la même année, l'impact des conditions de travail se traduit par 36 871 maladies professionnelles (+6,4%) occasionnant 581 décès (+19,8%) et 19 155 incapacités permanentes (+21,9%) (Source : site INRS : <http://www.inrs.fr/> , Travail et Sécurité, 2006).

Certes, les progrès accomplis dans le sens de la fiabilisation et de la sécurisation des systèmes modernes de production sont appréciables et incontestables. Cependant, ces systèmes de production de plus en plus complexes, génèrent encore des risques importants et des accidents aux conséquences importantes et de moins en moins tolérées. Par ailleurs, on observe que les mesures techniques et organisationnelles sont appliquées avec des fortunes diverses. Les environnements de travail recèlent encore d'un nombre appréciable de risques ou de situations accidentelles ou dangereuses. Les comportements et les représentations semblent prendre une part importante dans ces situations. Lorsqu'on se place du point de vue des dirigeants ou des cadres, on entend dire que les accidents se produisent parce que les dispositifs de prévention ne sont pas respectés, les opérateurs ne portent pas toujours les protections individuelles mises à leur disposition, etc.. Mais lorsqu'on se place du point des opérateurs, on entend inversement dire que la prévention des accidents ne semble pas préoccuper les cadres et les dirigeants avant tout préoccupés par les objectifs de production, etc. En somme, ces propos en soulignant de manière défensive le rôle des représentations et des comportements des différents acteurs de la situation de travail, indiquent qu'en réalité peu de gens se sentent concernés par les actions de prévention alors même que les risques sont loin d'être maîtrisés.

Nous faisons l'hypothèse qu'une telle indifférence vis-à-vis de la prévention des accidents ainsi que l'efficacité plutôt relative des actions de prévention, résultent de "lectures" différentes d'une même situation et d'une mauvaise communication sur le risque et sur les moyens de les maîtriser. Une telle situation est engendrée par des représentations différentes et parfois biaisées des risques et des accidents. La prise en compte du fonctionnement sociocognitif des différents acteurs de la situation de travail, donc de leurs représentations et de leurs croyances, nous semble une voie à explorer pour enrichir l'analyse de l'accident et pour accroître l'implication et l'engagement dans les actions de sécurité. Deux axes complémentaires s'offrent à nous : la prise en compte des explications spontanément fournies par les opérateurs pour les accidents et celle de leur perception des risques inhérents à l'organisation.

Une telle perspective trouve un écho particulier à une époque marquée par la mondialisation des échanges et le transfert des procédés et des systèmes techniques de production, mais aussi par une internationalisation de la main-

d'œuvre. Non seulement, les «usines voyagent», mais aussi les travailleurs s'expatrient. Dès lors, la culture et plus particulièrement les croyances prennent une importance particulière au niveau des questions de sécurité. Chaque système de production véhicule un système de valeurs et de normes propres au pays d'origine de son concepteur et une certaine vision du travail ; chaque travailleur emporte avec lui son système de croyances, ses représentations, ses normes et sa culture. Les représentations, et plus particulièrement la perception des risques inhérents aux environnements de travail ainsi que l'explication spontanée (ou naïve) des accidents, interviennent à tous les niveaux de la gestion des risques. Elles interviennent dans les choix politiques ou stratégiques, les choix économiques et culturels quant au type et au niveau de risque acceptable, incontournable, ou utile ; elles interviennent dans les choix d'action destinées à contrer leurs effets néfastes, dans l'acceptation et l'adhésion à ces stratégies d'action ; elles interviennent dans l'évaluation de sa propre exposition au risque et dans la décision de s'en protéger ou non, ainsi que dans la réceptivité aux messages de prévention. Comprendre les représentations, les croyances et les explications causales naïves des opérateurs, mais aussi des décideurs (les politiques), des investisseurs, des dirigeants, des différents intervenants dans les organisations et de tous ceux qui s'engagent dans des activités à risques, c'est se donner les moyens de comprendre leur attitude vis-à-vis des problèmes de sécurité ainsi que les choix comportementaux qu'ils font (voir Kouabenan, 2006).

La présente communication vise à décrire le rôle des croyances dans la prise en compte et la définition des mesures de sécurité ainsi que dans la conception et l'élaboration des programmes de prévention. Elle inclut le rôle des croyances dans l'explication des accidents et dans la perception qu'on peut avoir des risques.

I - Croyances et perception de la sécurité : exemples dans les pays en développement et dans les pays développés

Plusieurs travaux (Kouabenan, 1998 ; 1999, 2000a, 2003) montrent qu'il n'y a pas que l'expert qui est concerné par les problèmes de sécurité. Les différentes personnes confrontées aux situations de travail, de l'opérateur subalterne aux dirigeants, en passant par les cadres supérieurs, ont une représentation des risques et de leur raison d'être ; chacun a son idée de ce qui cause les accidents ; mieux, chacun a une idée de leur prévention. Ces représentations et ces croyances qu'elles viennent des employeurs ou des opérateurs, influent inévitablement sur le niveau général de sécurité dans l'organisation et sur l'attitude des uns et des autres à l'égard des actions de prévention. Cela vaut pour toutes les organisations,

quelles soient situées dans les pays industrialisés ou dans les pays en développement. Mais cela prend une importance particulière lorsqu'il s'agit d'entreprises implantées dans les pays en développement ou de travailleurs venant de ces pays. Dans une étude auprès de 72 entreprises appartenant à tous les secteurs d'activité, et portant sur l'examen de l'application de la réglementation sur l'hygiène et la sécurité dans les entreprises en Côte d'Ivoire (Kouabenan, 1990), nous observons que la réglementation, souvent calquée sur celle des entreprises-mères situées dans les pays industrialisés, est dans l'ensemble ignorée ou appliquée avec plus ou moins de légèreté par les employeurs issus pour la plupart de l'ancien pays colonisateur. Une bonne moitié des entreprises n'offre à leur personnel que des conditions d'hygiène et de travail médiocres, voire malsaines ou dangereuses. Ces observations rejoignent celles faites par des auteurs dans d'autres pays en voie de développement (Rivero-Plaz, 1980 ; Chew, 1988 ; Léger, 1986). Certes, dans notre cas, les cadres (35%) se plaignent de l'absence de sanctions prévues en cas d'infraction aux dispositions réglementaires, de la lourdeur des textes ou de leur inadaptation à la réalité locale des entreprises, mais de tels propos dissimulent mal de leur part des représentations discriminatoires de la sécurité des travailleurs dans les pays en développement. Ainsi, à plusieurs reprises, nous avons entendu des responsables de filiales d'entreprises très strictes sur le plan de la sécurité dans les pays industrialisés prétendre ne pas savoir que les mêmes mesures s'appliquent aussi dans le contexte ivoirien. C'est le cas de ce conducteur de travaux d'une grande entreprise italienne des travaux publics en charge du bitumage d'une grande route nationale à qui nous avons demandé de nous indiquer les critères de recrutement de ses ouvriers et qui nous répond que c'est simplement à la mine et au physique ; il se montre très surpris quand nous lui parlons par la suite de l'obligation d'une visite médicale d'embauche. En plus des représentations, la disponibilité de la main-d'œuvre bon marché justifie dans ce contexte en partie ce genre de méprise. C'est un fait établi que la perception du risque et son traitement dépendent, entre autres, de la perception de la cible visée (soi, autrui, la société en général). Selon que le risque affecte un groupe particulier ou la communauté en général, on peut observer des attitudes tout à fait différentes les unes des autres.

Bien entendu l'explication du niveau de sécurité plutôt faible dans les entreprises implantées dans les pays en développement ne saurait être expliquée par les seules représentations et croyances des employeurs et des cadres. Le contexte du transfert des technologies ainsi que le contexte culturel local et les représentations et croyances des salariés sont également à considérer. Dans bien des cas, le transfert des techniques de production est

insuffisamment préparé (Wisner, (1985). Les machines et outils sont généralement conçus avec une logique propre au pays exportateur, sans une prise en compte des données cognitives et des habitudes de travail de ceux à qui ils sont destinés et sans une politique cohérente de formation de travailleurs rompus à d'autres modes de production. Il en résulte de réelles difficultés d'adaptation à des techniques importées. De même, la misère sociale et l'importance du chômage incitent les travailleurs à reculer le seuil d'acceptation du risque et à travailler parfois avec des outils peu ou pas adaptés ou en mauvais état. Dans près de 29% de nos observations, les ouvriers se débrouillent comme ils peuvent et peinent sur leur travail (Kouabenan, 1985). On retrouve ici les situations de catachrèse décrits dans la littérature sur le travail (Faverge, 1967 ; Leplat, J., & Cuny, 1974).

En outre, l'ignorance ou la non-perception du risque conduisent à des négligences ou à l'adoption de conduites dangereuses, comme ces travailleurs juchés sur des chariots automoteurs, sur des bennes ou autre engins roulants. Des postures de travail dangereuses ou acrobatiques ont été observées dans 18% des cas, soit par contrainte, soit par commodité, soit simplement par insouciance ou par ignorance (Kouabenan, 1990). Ainsi, on peut voir des ouvriers tranquillement assis sur des engins ou des parties d'installation vibrant énormément (dans les carrières par exemple), ou déployant des efforts désespérés pour exécuter un travail qui peut se faire le plus simplement du monde. Ce type de comportement est à rapprocher des cas observés dans la littérature sur les accidents de robot dans lesquels on note que dans un certain nombre de cas, l'opérateur a volontairement neutralisé ou contourné les systèmes de sécurité mis en place (Hamilton & Hancock, 1986 ; Sanderson, Collins & McGlothlin, 1986). La confiance que les gens peuvent avoir dans les technologies modernes de production généralement très complexes et impressionnants ainsi que la confiance en leurs capacités à faire face peut justifier de tels comportements. En effet, la représentation du fonctionnement réel de telles installations hautement sophistiquées, reste vague et imprécise et tend à les créditer d'être fiables, voire infaillibles. Sheehy et Chapman (1988) le disent si bien quand ils soulignent que le peu d'intérêt accordé aux accidents dans les systèmes automatisés dans les études de sécurité résulte de la croyance selon laquelle de telles machines ne peuvent pas engendrer d'accidents, à moins d'une négligence flagrante. De la part des opérateurs, la confiance «aveugle» dans la fiabilité des environnements de travail et les systèmes de production ainsi que la prise de risque associée peut être liée à l'éducation, à la formation, mais aussi à l'expérience et à la confiance en ses compétences personnelles. Sanderson, et al. (1986), rapportent le cas d'un accident mortel survenu à un opérateur décrit comme habile, bien formé et expérimenté qui, pour des raisons inconnues, a sauté par dessus les barrières de sécurité et fut écrasé.

En somme, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés, les représentations que se font les employeurs et les employés des environnements de travail ainsi que de la sécurité constituent un indicateur précieux de leur investissement et de leur engagement dans les questions de sécurité. Très souvent, les employeurs considèrent que la sécurité coûte cher, fait perdre du temps, que de toutes les façons les travailleurs n'utilisent pas les équipements de sécurité mis à leur disposition, ou encore qu'ils savent pertinemment qu'ils doivent faire attention. On peut faire l'hypothèse qu'une telle perception sera accentuée si la main-d'œuvre est abondante, bon marché et de surcroît peu qualifié. De même, les croyances et les représentations, mais aussi le faible niveau de formation des opérateurs, semblent les conduire à avoir une confiance aveugle dans la fiabilité des machines, à se fier à leur expérience et à leur compétence et à considérer parfois avec un certain fatalisme les risques et les accidents qui surviennent. La culture apparaît comme un élément déterminant dans la formation de ces croyances.

II - Croyances et explication des accidents

Dans les pays industrialisés, comme dans les pays en développement, l'explication des accidents est un élément fondamental et préalable au niveau des actions de prévention. Cette explication est généralement entreprise par des experts qui élaborent ensuite des mesures de prévention. La mise en œuvre de ces mesures incombe cependant aux opérateurs, très rarement consultés lors de l'analyse causale et de la définition des mesures de prévention. Nous montrons (Kouabenan, 1999) que non seulement les opérateurs ont une certaine idée de la causalité des accidents qui se produisent dans leur milieu de travail, mais aussi que les explications qu'ils fournissent spontanément pour les accidents sont pertinentes pour comprendre les accidents et pour comprendre leur attitude et leurs comportements vis-à-vis de la sécurité. Ces explications que nous qualifions d'explications naïves, parce que ne reposant sur aucune méthodologie d'investigation rigoureuse, ont leur origine dans les représentations et les croyances des individus concernant la situation à risque et l'appréciation de leurs propres capacités à y faire face. Elles répondent au besoin de sécurité et de contrôle de son poste et de son environnement. En effet, l'explication des événements insolites, rares ou négatifs est une préoccupation quotidienne de tout acteur de la vie sociale. Cette explication permet d'organiser et de structurer son environnement, de le maîtriser, de le contrôler.

Or, les études montrent d'une part que les explications fournies pour les accidents par les experts diffèrent de celles des personnes non

spécialistes, et d'autre part, qu'experts et profanes ou non spécialistes sont sujets à des biais dans leur jugement sur le risque et dans leurs explications. Il n'y a d'ailleurs pas toujours accord entre les experts eux-mêmes. Les biais chez les experts peuvent provenir de leur expérience personnelle et de leur formation, mais aussi de l'ambiguïté de la situation et des enjeux de l'analyse en termes par exemple de responsabilité. Le choix des situations d'analyse, des sujets, des variables et des hypothèses, sont autant de sources potentielles de biais liés à la subjectivité de l'expert, quelle que soit la méthode utilisée. L'ambiguïté situationnelle et la multiplicité des explications causales qui s'offrent à l'expert, font qu'il est obligé d'opérer des choix et donc de s'exposer à des biais attributionnels. Son expertise peut également conduire l'expert à surestimer les risques présents dans un milieu donné.

En outre, les explications fournies pour les accidents peuvent être biaisées par des variables diverses concernant les victimes (croyances, position hiérarchique, implication dans la situation, importance des blessures ou des dommages subis, etc.), les caractéristiques de l'accident (gravité, environnement social et physique), les caractéristiques de celui qui en fait l'explication (croyances, position hiérarchique, implication dans la situation, etc.), ses rapports avec la victime (coéquipier, subordonné ou supérieur hiérarchique, concurrent, climat relationnel, etc.), le climat social et le contexte économique de l'entreprise, la destination du rapport d'accident (services de prévention, inspection du travail, assurances, etc.) (voir Kouabenan, 1999). Ces biais proviennent de processus divers : motivationnels (souci d'autoprotection, de défense de l'estime de soi, besoin de présentation positive de soi, besoin de croire en un monde juste) ; cognitifs (traitement partiel ou sélectif des informations sur l'accident, tendance à la confirmation d'hypothèses ou de croyances causales) ; normatifs (besoin de conformation aux normes et attentes sociales, influence de la socialisation, etc.). On observe par exemple, que des personnes qui occupent une position élevée dans la hiérarchie de l'organisation n'expliquent pas l'accident de la même manière que les personnes situées en bas de l'échelle hiérarchique. Les premiers tendent à attribuer l'accident à des facteurs qui impliquent la responsabilité causale des seconds (inattention, non respect des mesures de sécurité, inexpérience, etc.), alors que les seconds tendent à les attribuer à des facteurs qui sont liés à l'organisation (pression temporelle, manque de matériel ou mauvais état du matériel et des équipements, absence de moyens de protection, etc.), aux cadres (manque de formation et de sensibilisation aux problèmes de sécurité, priorité accordée au rendement, etc.) et à la malchance (cf. Kouabenan et al., 2001 ; Kouabenan, 1999). De même, les victimes et les

témoins d'accidents les expliquent différemment, les victimes les expliquant davantage par des facteurs externes, hors de leur contrôle ou de leur rôle causal, tandis que les témoins les expliquent davantage par des facteurs qui relèvent du rôle causal de la victime (Kouabenan, 1985). "A leur insu, les idées a priori et les attitudes, voire les modèles socioculturels de l'observateur ou de l'analyste quant aux causes des accidents en général et de cet accident en particulier, vont avoir une influence sur les faits qu'ils vont retenir, qu'ils valoriseront et sur ceux qu'ils vont considérer d'emblée comme peu importants et qu'ils négligeront peut-être ..." (Goguelin, 1996, p.84). Pour un développement plus détaillé sur cette approche et les résultats qui en découlent, on se référera à nos différents écrits sur la question (notamment, Kouabenan, 1999, 2000a et b, Kouabenan et al., 2001).

D'une manière générale, les explications fournies sont très souvent défensives ou illusoire dans la mesure où elles concernent des facteurs externes imputables à l'intervention de facteurs non contrôlables par les acteurs ou les personnes impliquées dans les situations d'accidents (autrui, la malchance, les conditions de travail, etc.) notamment quand la personne qui explique l'accident, y est, d'une certaine manière, impliquée ; elles sont internes ou relèvent de facteurs qui réfèrent à la responsabilité causale des victimes ou des protagonistes de l'accident quand celui qui explique l'accident n'est pas directement concerné ou est affectivement éloigné des protagonistes (Kouabenan, 1999 ; Kouabenan et al., 2001). La gravité de l'accident apparaît comme un facteur d'accentuation des biais défensifs, surtout lorsque la situation de l'accident est une situation dans laquelle peut se retrouver celui qui fait l'explication (pertinence situationnelle). Les enjeux sociaux, moraux, économiques, et judiciaires des conséquences de l'accident et de son explication y sont certainement pour quelque chose.

III - Perception des risques et croyances illusoire

L'identification, l'évaluation et la gestion des risques professionnels et des risques pour la santé et l'environnement, est aujourd'hui plus que jamais l'objet d'une grande préoccupation dans toutes les organisations, et plus particulièrement dans les organisations des sociétés industrielles. Des croyances diverses influencent la perception que nous avons des risques et cette perception influence nos comportements à l'égard de la sécurité. En effet, la perception du risque est plus ou moins liée à son évaluation en tant que risque tolérable ou intolérable, gérable ou ingérable, bénéfique ou dommageable. La sécurité représente le niveau de risque jugé acceptable. Les études réalisées sur ce sujet permettent de dire que la perception du risque est un phénomène complexe qui peut avoir des déterminants sociaux, psychologiques, physiques, politiques et culturels. Elle varie selon

un grand nombre de facteurs liés soit au risque lui-même, soit aux caractéristiques de la personne qui perçoit et à son histoire personnelle, soit à la culture et aux valeurs de l'environnement social ou organisationnel (nous reviendrons plus en détail sur ce dernier point), etc. (Cf Kouabenan, Cadet, Hermand et Muñoz Sastre, 2006).

Sur le premier point, on note que l'évaluation subjective du risque semble influencée par des croyances concernant certaines caractéristiques du risque telles que sa familiarité, sa probabilité d'occurrence ou de réalisation, sa contrôlabilité, son utilité perçue, son potentiel catastrophique (nombre et qualité des personnes affectées), la nature et la gravité de ses conséquences (effets immédiats ou différés), selon qu'il est médiatisé ou non, volontaire ou subi, naturel ou technologique. Sur le deuxième point, on relève que la perception des risques est également influencée par des croyances liées à certaines variables individuelles ou psychosociologiques (âge, sexe, expérience, personnalité, motivation, culture, valeurs, niveau d'implication dans la situation, etc.) ; à des variables cognitives (capacité de traitement de l'information, connaissances, niveau d'information, expertise) ; à la perception de la cible du risque (soi, autrui, la société en général) et à l'évaluation de son exposition personnelle et de son aptitude à y faire face (perception de ses compétences, perception de sa propre vulnérabilité, perception des précautions prises et des efforts de contrôle, etc.). Enfin, la perception du risque est influencée par des variables culturelles, politiques ou stratégiques propres à l'organisation (missions, culture organisationnelle, politique de sécurité, attitude du management, normes sociales et pressions du groupe d'appartenance, etc.) (Cf Kouabenan, et *al.*, 2006).

Ces différentes croyances induisent des divergences et des biais ou illusions dans la perception des risques. Parmi les biais les plus décrits dans la littérature, on peut citer : les auto-évaluations irréallement positives (tendance à se percevoir comme meilleur que l'individu moyen et à se percevoir comme mieux que les autres nous perçoivent), l'illusion de contrôle (perception exagérée de son pouvoir de contrôle ou de maîtrise des événements), l'optimisme irréaliste (tendance à percevoir l'occurrence des événements positifs comme plus probable qu'ils ne sont en réalité et inversement à penser que les événements négatifs sont moins susceptibles de nous arriver qu'il n'en est en réalité) ou l'illusion d'invulnérabilité (tendance à se percevoir comme peu susceptible de subir les conséquences néfastes d'un événement négatif). Certains auteurs (Taylor & Brown, 1994) parlent d'illusions positives sans doute parce que ces biais traduisent généralement une vision positive du soi.

Mais surtout, on note que ces croyances illusoirent introduisent parfois, si ce n'est souvent, des divergences profondes entre experts et profanes

quant à la perception des risques et aux stratégies à déployer pour les gérer, entre décideurs et public profane, entre dirigeants et subalternes, etc.. De telles divergences peuvent justifier des attitudes fort différentes devant le risque, mais aussi affecter la perception de la crédibilité des mesures de prévention, en général conçues par les experts ou les responsables ou les autorités et dont l'application incombe au premier chef au public non spécialiste, mais directement concerné par les risques.

IV - La culture, un facteur important dans la perception des risques et l'explication des accidents

1) La culture comme source de biais

Comme on le voit, les croyances culturelles sont au centre de l'évaluation des risques et de leur explication. Le risque résulte très souvent d'une construction sociale et dépend alors des expériences et de l'histoire des peuples, de leurs besoins, de leur niveau de développement, de l'évolution des mentalités et des connaissances, de l'évolution des technologies, etc. D'une société à l'autre, d'un peuple à l'autre, d'une génération à l'autre, on peut avoir des conceptions du risque tout à fait différentes. Ainsi, à côté du risque objectif présent dans une situation donnée ou inhérent à une technologie particulière, on a le risque subjectif, celui qu'on est prêt à accepter ou à assumer. On constate notamment que tous les risques ne sont pas perçus ou redoutés de la même manière à l'intérieur d'une même communauté, ni d'une communauté à l'autre. Certains risques constituent parfois l'objet même de l'activité de certaines personnes (pompiers, secouristes, sports de l'extrême) ; certaines sociétés ou organisations encouragent la prise de risque ("qui ne risque rien n'a rien") quand d'autres la découragent, etc. ; Weber, Hsee et Solowska (1998) observent par exemple que les proverbes chinois et allemands apparaissent comme plus incitatifs à la prise de risque que les proverbes américains. Dans les pays en développement d'Afrique, la misère, mais aussi certaines traditions et coutumes conduisent à braver et à supporter les souffrances conçues comme inéluctables pour la survie ; c'est implicitement le sens des cérémonies d'initiation en vigueur dans certains groupes ethniques, et qui visent à aguerrir les adolescents et à les préparer à affronter avec détermination les épreuves de la vie. Compte tenu de la différence entre les normes et les expériences de ces peuples par rapport au risque, on peut donc logiquement s'attendre à une perception différente entre ces personnes issues de ces groupes et les autres.

Nous adopterons ici une définition large de la culture. La culture réfère au système de croyances, de valeurs, de représentations et

d'expériences partagées par les membres d'un groupe social donné. Ainsi définie, la culture renvoie à des visions du monde partagées par des groupes plus ou moins grands, plus ou moins emboîtés. Ainsi, peut-on distinguer la culture sociétale (nationale ou ethnique) qui se situe au niveau de la nation, la culture corporatiste ou de métiers qui caractérise la vision propre à un corps de métiers ou un groupe de professionnels donnés, la culture organisationnelle qui définit la vision propre à une organisation particulière ou encore la culture de classe qui reflète le mode de pensée des gens appartenant à une classe sociale donnée et souvent définie par le niveau socio-économique. A l'échelle d'une nation ou à l'échelle des continents, on peut aussi parler de cultures régionales (cf. Kouabenan, 2001).

Quelle que soit l'étendue de sa définition, la culture apparaît comme une source importante de biais dans les jugements sur les accidents et l'explication des accidents. En effet, par le biais des interactions et du partage des expériences, les individus membres d'un même groupe ou d'une même communauté finissent par élaborer une culture commune du risque. Pour Pidgeon (1991), la culture représente pour les gens qui la partagent, une manière naturelle, évidente et indiscutable d'agir, et en tant que telle, elle sert à élaborer une version particulière du risque, du danger, et de la sécurité. C'est à travers la culture que les gens élaborent et intériorisent le système de croyances qui fait corps avec leur vision du monde et influencent leur interprétation des phénomènes naturels (Dake, 1992). La culture définit le risque acceptable et les risques intolérables pour un groupe à un moment donné.

Une telle vision du risque contient en substance des schèmes explicatifs susceptibles de rendre compte des accidents, et d'expliquer comment et pourquoi ils se produisent. Parmi ces schèmes figurent les us et coutumes, les croyances et les pratiques religieuses ou animistes qui se renouvellent de génération en génération. Cependant, l'ancrage et la persistance de certaines croyances peuvent conduire à des erreurs systématiques de jugement de sorte que toute information nouvelle contraire peut tendre à être occultée ou minimisée (Cf. Kruglanski & Ajzen, 1983 ; Tversky & Kahneman, 1974). Ces biais influencent la perception du risque aussi bien au niveau individuel qu'au niveau collectif. Ainsi, certaines de ces croyances tendent à banaliser le risque ; tandis que d'autres au contraire, tendent à l'exagérer. Certaines conduisent à admettre l'inéluctabilité du risque ; d'autres au contraire, tendent à braver le risque ou à faire croire qu'un certain nombre de pratiques, plus ou moins rituelles, peuvent permettre de conjurer le sort et de faire face aux situations dangereuses (Kouabenan, 2001).

2) Des croyances liées à l'histoire et aux expériences des peuples ou des groupes

Les études montrent que des personnes de pays différents, ont vis-à-vis du risque, des perceptions et des attitudes qui reflètent plus ou moins les modes de pensée et de vie propres à leur environnement culturel. Vaughan et Nordenstam (1991) expliquent cela par trois hypothèses : des différences au niveau de l'exposition aux risques ou des expériences passées ; des croyances générales à propos des risques et de l'incertitude. En effet, l'histoire commune des peuples ou des groupes face aux calamités et autres défis de la vie, peut contribuer à forger chez eux une «idéologie collective» ou une "culture commune du risque". Certains peuples qui ont connu (ou connaissent) régulièrement des catastrophes peuvent tendre à intégrer le "désastre» dans leur mode de vie et dans leur conception de la vie. C'est le cas de tous les pays qui connaissent presque régulièrement des catastrophes naturelles (Turquie, Grèce, Inde, Mexique, pays de l'Asie ou de l'Afrique, etc.) et dans lesquels des actions de prévention collective tendent à se développer et à se ritualiser «sur fond d'une conception traditionnelle qui considère le désastre naturel comme partie intégrante de la vie» (Duclos, 1987a, p.44). Le rapport au risque peut varier d'une époque à l'autre, d'une génération à l'autre au sein d'un même peuple. En Afrique, par exemple, on peut faire l'hypothèse d'une perception différente du risque suivant les époques, les générations et suivant les épreuves vécues (esclavage, travaux forcés, sécheresse ou inondations, guerre, dictature, famine, etc.). On peut craindre que les travailleurs issus de tels pays qui subissent de dures épreuves, ne tendent à sous-estimer les risques et à s'engager dans des comportements dangereux (cf. Kouabenan, 2001).

3) Valeurs et pratiques d'organisation et perception des risques

En outre, la perception des risques et les actions de sécurité peuvent extrêmement varier suivant les cultures d'organisation et même selon les cultures propres à certains corps de métiers dans l'organisation. Ainsi, les membres de certaines corporations, généralement très exposées, peuvent tendre à minimiser le risque, quand d'autres les surestiment. Parlant des travailleurs de la chimie, Duclos (1987b) écrit : "les travailleurs de la chimie seraient à la fois ceux qui ont l'une des meilleures connaissances des risques (...) et ceux qui ont des discours les plus «dénégateurs» sur la dangerosité de leur activité (p. 247). Les actes de bravoure et de défiance vis-à-vis du risque sont également rencontrés dans certains corps de métiers tels que le BTP ou la sidérurgie (mines) qui comportent des risques non seulement importants, mais surtout catastrophiques. La prise de risque semble faire partie du métier (cf. Dupont & al., 1993). Par ailleurs, la perception des risques et le rapport au risque peuvent varier, plus ou moins notablement, suivant la

culture de sécurité en vigueur dans l'organisation. La «culture de sécurité» apparaît comme une heuristique permettant de conceptualiser la manière dont le risque est traité et géré dans une organisation. C'est «l'ensemble des croyances, normes, attitudes, rôles, et pratiques sociales et techniques destinés à minimiser l'exposition des salariés, des dirigeants, des clients et du public à des situations considérées comme dangereuses ou nuisibles» (Pidgeon 1991, p.134). Pour Pidgeon (1991), une «bonne» culture de sécurité repose sur trois éléments de base : les normes et règles de gestion des risques, les attitudes à l'égard de la sécurité et la réflexivité sur les pratiques de sécurité. Les normes et règles, qu'elles soient implicites ou explicites, modèlent d'une certaine manière les perceptions et les actions des individus dans l'organisation, définissant ce qui doit ou ne doit pas être considéré comme un risque important et quel est le comportement approprié. Les attitudes de sécurité renvoient à l'ensemble des croyances individuelles et collectives sur les risques et sur l'importance de la sécurité, de même qu'à la motivation à agir sur ces croyances. La réflexivité sur les pratiques et les croyances courantes peut être décrite comme un processus d'apprentissage, et en tant que telle, constitue une recherche de significations nouvelles face à l'incertitude et à l'ambiguïté qui règnent autour des risques.

4) Cultures sociétales et jugement des risques et de la causalité des accidents

Même si les catégorisations culturelles sont délicates, une des distinctions les plus évoquées dans l'explication des événements concerne la distinction entre culture collectiviste (Amérique du Nord, Europe de l'Ouest) et culture individualiste (Asie, Afrique, Amérique Latine). La culture individualiste est centrée sur l'individu et considère le comportement social comme l'expression de dispositions internes, stables et globales. La culture collectiviste est centrée sur la situation et considère que le comportement est modelé par les relations, les rôles et les pressions de l'environnement. Une telle vision semble pouvoir influencer les attitudes et comportement des travailleurs dans les organisations. Morris et Peng (1994) montrent que les chinois (collectivistes) sont moins sujets à l'«erreur fondamentale»⁽¹⁾ d'attribution que les américains (individualistes), mais seulement pour l'explication des événements sociaux et non pour les événements physiques. Ce que confirme Hewstone (1994) qui observe que d'une manière générale les adultes issus de cultures non-occidentales accordent moins d'importance aux explications dispositionnelles que les adultes de culture américaine ou européenne.

(1) Tendance à privilégier les explications dispositionnelles au détriment d'explications situationnelles

5) Croyances fatalistes et perception de la causalité des événements

Dans une époque marquée par l'essor du rationalisme, on est tenté de dire que les croyances fatalistes relèvent du passé ou propres à des gens vivant dans des pays encore peu développés. Cependant, des auteurs (Morris & Peng, 1994; Hewstone, 1993; Hewstone, 1994) notent que ce type d'explications par des causes invisibles, se retrouve, sous des formes variées, aussi bien dans les sociétés traditionnelles africaines que dans les sociétés occidentales modernes. Ceux-ci rapportent comment dans les sociétés occidentales et non occidentales, les événements négatifs, les catastrophes, même naturels, sont expliqués par la sorcellerie, la conspiration, la persécution ou par la recherche d'un bouc-émissaire. L'invocation du fatalisme comme forme d'explication, peut dépendre du niveau d'instruction, mais surtout du rapport à l'accident. L'exposition fréquente et répétée aux catastrophes et à la misère sociale peut renforcer de telles croyances. Nos travaux (Kouabenan, 1998 ; 1999 ; 2001) montrent qu'une telle croyance se rencontre très souvent chez les subalternes ou les personnes moins instruites, mais aussi chez les personnes impliquées dans des accidents ou des événements négatifs. Pour Shaffer (1984), le fataliste privilégie dans ses explications la causalité personnelle à la causalité impersonnelle et considère que, quelle que soit la voie qu'on emprunte, les événements sont inévitables. Le fait qu'il y ait des survivants à l'issue d'un accident grave ou d'une catastrophe, accréditent, pour le fataliste, l'idée d'une causalité personnelle. Les attributions causales des fatalistes reflètent leur manque de contrôle sur les risques (Kouabenan, 1998).

Ces explications fatalistes ou superstitieuses, remplissent une fonction sociale importante, celle de restaurer l'ordre social et de retrouver le contrôle. Hewstone (1994) considère que les croyances magiques et superstitieuses sur la causalité, que ce soit dans le Tiers-monde aujourd'hui ou en Occident dans le passé, découlent pour une grande part, du besoin de ne pas subir passivement les calamités naturelles et sociales. En somme, en privilégiant les attributions à la personne par rapport à la situation et malgré leur caractère mystérieux, de telles explications recherchent avant tout le contrôle. Le fataliste suppose qu'on peut contrôler la situation une fois le coupable démasqué. D'où parfois, le recours à des pratiques plus ou moins mystiques pour démasquer le coupable ou pour conjurer le sort. On rencontre à cet égard dans toutes les cultures, à des degrés divers, des pratiques mystiques ou religieuses destinées à prévenir ou à se protéger contre les risques et les accidents (prières, consultations de voyants ou de marabouts, sacrifices divers, médailles protectrices du type de la médaille de Saint-Christophe en occident). De telles croyances et pratiques, d'intensité variable selon les cultures et les époques, peuvent

malheureusement influencer négativement le comportement de sécurité dans les organisations.

V - Croyances, diagnostic de sécurité et prévention

L'importance des croyances dans les questions de sécurité est soulignée par un grand nombre de chercheurs qui considèrent que les représentations et les inférences causales influencent les comportements. Ainsi, Heider (1958), fait-il remarquer que «Si une personne croit que les lignes de sa main lui prédisent l'avenir, une telle croyance mérite d'être prise en compte dans l'explication de ses attentes et de ses actions» (Heider, 1958, p.5). Pour leur part, Slovic et al (1981) considèrent que «les jugements subjectifs qu'ils soient produits par des experts ou par des profanes constituent un élément fondamental dans toute évaluation du risque. Si de tels jugements sont erronés, les efforts de gestion des risques seront vraisemblablement mal orientés» (Slovic et al., 1981, p. 17). On pense même qu'en réalité les actions de prévention se fondent davantage sur les inférences causales que sur les causes réelles des accidents (Dejoy, 1994).

1) Croyances «défensives» et prévention

Les croyances qui sous-tendent les explications défensives ont une influence certaine sur l'attitude à l'égard de la sécurité. Elles déterminent le rapport individuel au risque, la décision de respecter ou non les mesures de protection, mais aussi le dévouement et l'engagement dans les actions de sécurité. Elles peuvent notamment générer des conflits entre les différents acteurs de la situation de travail sur ce que sont les causes pertinentes des accidents, mais aussi sur ce que peuvent être les mesures de prévention les plus appropriées. Dès lors, chacun se renvoie la balle et personne ne se sent vraiment responsable de la sécurité. Les enjeux de l'analyse de l'accident (notamment en termes financiers ou de responsabilité, etc.) font que souvent on tend à confondre la recherche des causes avec la recherche du coupable. Ce qui contribue à exacerber les biais et les tentations de dissimulation ou d'atténuation du rôle de certains facteurs perçus comme incriminants avec la tentation inverse de mettre l'accent sur des facteurs externes, peut-être en cause, mais pas nécessairement déterminants. Tout ceci contribue à diminuer la qualité et la fiabilité du diagnostic causal et de l'expertise en sécurité, dans la mesure où l'objectivité et la neutralité des données recueillies très souvent à partir des témoignages des protagonistes de l'accident, sont à apprécier en fonction des caractéristiques de leurs auteurs et du contexte de la situation. Ces biais recommandent en effet d'être attentif lors du recueil des données sur les accidents et de prendre en compte à la fois la source et la destination des données disponibles sur

l'accident. Il peut être profitable de diversifier les témoignages et de recouper les sources de données. De même, l'exploitation des données disponibles doit tenir compte de leur origine et de leur destination (CHSCT, assurance, sécurité sociale, inspection du travail, etc.) qui peuvent influencer grandement sur leur qualité et leur fiabilité.

En outre, les explications défensives peuvent faire croire que les campagnes de sécurité s'adressent avant tout aux autres et non à soi ; que la prévention des accidents, c'est d'abord l'autre. Ces explications défensives ou les explications fatalistes peuvent par conséquent conduire à la minimisation du rôle personnel et donc à l'inaction, à la démission, à des négligences et à des prises de risques inconsidérées. En cela, les biais dans les explications peuvent constituer un obstacle à la prévention. A l'inverse, des inférences «correctes» peuvent au contraire se traduire par des comportements plutôt bien ajustés et un engagement plus important dans les actions de prévention. La formation à la sécurité gagnerait par conséquent à faire prendre conscience aux différents acteurs de la situation de travail de l'existence et de la nature des différents biais dans l'explication de l'accident, à leur offrir les moyens de les surmonter et à stimuler leur pouvoir de contrôle personnel par une valorisation des explications qui prennent en compte l'ensemble de la situation accidentelle.

Par ailleurs, en associant les salariés ordinaires à l'analyse des accidents, on améliore non seulement leur connaissance de la causalité des accidents, mais aussi on favorise leur compréhension des mesures de sécurité et donc leur plus grande adhésion. En effet, l'adhésion des opérateurs aux mesures de sécurité dépend de la perception par eux de leur efficacité ; cette efficacité sera d'autant mieux perçue que les opérateurs comprennent la justesse de l'analyse causale qui les a fondées. On sait que ces opérateurs n'ont pas toujours la même perception des questions de sécurité que les experts qui les élaborent. Ils seront donc motivés à appliquer des mesures qu'ils comprennent mieux et qu'ils jugent pertinentes parce qu'en accord avec leur propre analyse de la causalité des accidents.

Enfin, la prise en compte des explications naïves peut contribuer à améliorer le système d'information et de communication autour de l'analyse et de la prévention des accidents. En explicitant les différentes perceptions de la causalité des accidents, elle éclaire les différents membres de l'organisation sur ce qu'ils peuvent attendre des autres et sur ce que les autres attendent d'eux. La connaissance des biais permet de lever les équivoques, d'accroître la crédibilité et la représentativité des informations, de dissiper les craintes et d'apaiser les conflits. La collaboration de tous les

acteurs, y compris des dirigeants, à l'analyse de l'accident dans un climat dépassionné, participe d'une meilleure connaissance des risques du travail et d'une meilleure confiance. Nous avons montré que la participation des opérateurs au diagnostic de sécurité contribue positivement à la conception d'aménagements ergonomiques plus conformes et plus acceptés (Cf. Kouabenan, 1999, exemple dans une industrie pharmaceutique).

2) Croyances illusoires et prévention

Les représentations et les croyances qui les sous-tendent peuvent, semble-t-il, éclairer la causalité de certains accidents dans la mesure où elles permettent de comprendre les choix comportementaux des individus lorsqu'ils sont confrontés à des risques. Les biais et les illusions dans les perceptions nous informent sur les causes du non respect de certaines mesures de sécurité, de la négligence de certaines précautions ou de l'engagement dans certains comportements dangereux et l'indifférence vis-à-vis des campagnes de prévention ; en somme sur l'échec de certaines actions de formation et de sensibilisation à la sécurité. Les avis des auteurs sur l'effet de telles croyances sur les comportements à l'égard de la sécurité sont cependant quelque peu partagés.

Pour certains auteurs, de telles croyances illusoires peuvent avoir des effets bénéfiques. On avance par exemple que l'optimisme *irréaliste* peut être positif dans la mesure où il contribue à développer et à maintenir le sens du contrôle et de la maîtrise des événements et de la sécurité. Il stimule la motivation et la persévérance dans des comportements de faire face aux menaces, et entretient au moins l'espoir que les résultats escomptés seront obtenus. Il renforce la croyance en l'efficacité des mesures de prévention, mais aussi la croyance en sa capacité personnelle à mettre en œuvre ces mesures (autoefficacité). Le pessimisme au contraire impliquerait l'absence de contrôle, un sentiment d'impuissance et donc la passivité.

Pour d'autres auteurs au contraire, de telles croyances illusoires ont des effets négatifs sur le comportement de sécurité et peuvent expliquer certains accidents ou certaines prises de risque. Dans une étude (Kouabenan, 1998), nous observons que les croyances fatalistes, ainsi que les pratiques mystiques qui les accompagnent parfois, influencent la perception des risques et incitent à prendre des risques et à négliger les mesures de sécurité. Les pratiques magico-mystiques (médailles protectrices, gris-gris, prière, sacrifice, etc.) en donnant l'illusion d'être protégé, incitent à la passivité et à une négligence des protections. De même, l'optimisme irréaliste donne souvent à celui qui en est investi, le sentiment qu'il est invulnérable. De ce fait, il peut tendre à prendre des risques en

pensant faussement qu'il aura les moyens de contrôler la situation. De plus, la personne qui a une confiance poussée en ses compétences et qualités personnelles, est généralement peu attentive aux mesures de sécurité qui semblent pour elle s'adresser en priorité aux autres qui lui paraissent, soit plus imprudents, soit moins habiles qu'elle.

Vu sous cet angle, les croyances optimistes peuvent donc conduire non seulement à une indifférence vis-à-vis des mesures de sécurité, mais aussi à une plus grande exposition aux accidents. On relève en outre, que des croyances "irrécemment optimistes", en donnant à l'individu l'impression fausse que ses habiletés personnelles lui permettront de faire face aux risques, peuvent le conduire à s'engager dans des comportements risqués et à négliger les mesures de précaution. Par ailleurs, «l'illusion d'invulnérabilité peut être contraire à la sécurité dans la mesure où elle peut contribuer à accroître la vulnérabilité réelle des individus en leur faisant croire que les précautions ne sont pas nécessaires, et par conséquent contribuer à les rendre plus fragiles et moins résistants en cas d'échec dans le contrôle de certaines situations qui peuvent être objectivement difficiles à contrôler (cf. Kouabenan, 1999). Dans une étude qui fait suite à l'accident nucléaire de Tchernobyl en Ukraine (une semaine environ), des auteurs (Dolinski, Gromski, & Zawisza, 1987) trouvent que les polonais qui se percevaient comme relativement invulnérables aux maladies radioactives étaient moins portés à prendre des précautions que ceux qui estimaient qu'ils ne sont pas plus exposés que les autres. Au contraire, les individus pessimistes prenaient majoritairement plus de précautions d'autoprotection que les individus réalistes et les optimistes, et se montraient plus motivés à rechercher de l'information sur la menace d'irradiation. Une chose est de croire qu'on a un meilleur contrôle que les autres, une autre est d'exercer effectivement ce contrôle. La perception de sa vulnérabilité semble susciter une certaine préoccupation qui pousse à rechercher des moyens de protection»(Kouabenan, 1999, pp. 223-224).

En effet, les études sur le processus d'adoption de comportements sécuritaires se fondent pour l'essentiel sur l'idée que les attitudes et les croyances des personnes pourraient être des déterminants majeurs de leurs comportements (Kouabenan, 1999, 2000a & b). Elles laissent supposer que moins la perception des risques sera biaisée ou erronée et plus les individus adopteront des conduites sécuritaires. «Par exemple, selon le *«Health Belief Model»* (Janz & Becker, 1984), une personne sera d'autant plus encline à prendre des précautions qu'elle perçoit le risque comme étant grave, elle-même comme étant vulnérable et que le rapport perçu entre coût et bénéfice du comportement sécuritaire est faible» (Desrichard & Dubois, 2000, p. 318). Ces modèles peuvent être appliqués à la prévention de tout type de risques (cf. Kouabenan, 2003).

Conclusion

Comme on peut le voir, les croyances et les représentations qu'on peut avoir des risques mais aussi de la cible du risque, interviennent à différents niveaux dans le traitement des questions de sécurité. Elles déterminent le niveau de risque qu'on est prêt à assumer, mais aussi l'attitude à l'égard de la sécurité et de la prévention des risques. Les croyances concernant la cible du risque, son besoin de sécurité, et sa valeur (possibilité ou non de le remplacer), mais aussi l'utilité perçue du risque, sont à considérer dans l'évaluation des motivations à la base des préoccupations de sécurité.

Nous montrons que, suivant les cas, les croyances peuvent être des facteurs d'insécurité ou des facteurs de fiabilité. Les croyances de contrôle sont au cœur de l'analyse. Notamment, les croyances illusoires de contrôle peuvent conduire à des actions «courageuses» et «héroïques» heureuses, mais très souvent, elles conduisent à sous-estimer le risque et à surestimer ses capacités à y faire face et donc exposent dangereusement et inutilement leurs auteurs à des risques. Les croyances fatalistes conduisent au contraire à abaisser le niveau de contrôle perçu, et à considérer les risques et les événements accidentels comme inéluctables et quelque part, la prévention comme relativement vaine. Ces croyances sont du reste partagées par tous les peuples, même si elles tendent à être exacerbées dans les peuples ou groupes confrontés à la misère, aux catastrophes ou faisant face continuellement à des niveaux de risque élevés.

Nous avons également accordé une grande place aux croyances culturelles qui tirent leur justification et leur force dans les normes et valeurs du groupe social d'appartenance et dans les expériences de faire face aux risques vécues et partagées par les membres dudit groupe. Qu'elles se situent à l'échelle nationale ou à l'échelle du métier, ces croyances influencent grandement l'attitude à l'égard de la sécurité et les comportements de protection. Elles définissent pour le groupe, le niveau de risque acceptable, tolérable et l'attitude à l'égard des catastrophes, mais renferment également des biais dans le jugement sur le risque.

Les biais induits par les croyances peuvent constituer des facteurs de risque dans la mesure où elles contribuent à distordre l'évaluation du risque et l'évaluation de ses capacités à y faire face. De même, les explications défensives véhiculées par de telles croyances conduisent à des conflits au moment de l'analyse des accidents, trop souvent axée sur la recherche de responsabilité et pas assez sur la recherche des causes, et donc tendent à diminuer l'efficacité des mesures qui pourraient être prises. De telles formes d'explications qui visent généralement à attribuer les accidents à des

facteurs externes ou non contrôlables, conduisent également à une attitude de déresponsabilisation, à la démission et à l'indifférence vis-à-vis des mesures de sécurité

Nous montrons enfin que la connaissance et la prise en compte de telles croyances permet d'enrichir l'analyse des risques et des accidents et de concevoir des mesures de prévention davantage pertinentes et mieux suivies parce que comprises par ceux-là mêmes qui doivent les mettre en œuvre.

Bibliographie

- Chew, D.C.E. (1988). Effective occupational safety activities: findings in three Asian developing countries. *International Labour Review*, 1, 129-145.
- Dake, K. (1992). Myths of nature: culture and the social construction of risk. *Journal of Social Issues*, 48, 21-37.
- Dejoy, D.M. (1994). Managing safety in the workplace: An attribution theory analysis and model. *Journal of Safety Research*, 25, 3-17.
- Desrichard, O. & Dubois, M. (2000). Déterminants cognitifs et interpersonnels du respect des procédures de sécurité: une observation en milieu hospitalier. In J.L. Bernaud, & C. Lemoine, *Traité de Psychologie du Travail et des Organisations* (pp. 317-320). Paris: Dunod.
- Dolinski, D., Gromski, W., & Zawisza, E. (1987). Unrealistic pessimism. *The Journal of Social Psychology*, 12, 511-516.
- Duclos, D. (1987a). La construction sociale des risques majeurs. In J.L. Fabiani, & J. Theys (1987). *La société vulnérable* (pp. 37-54). Paris : Presses de l'École Normale Supérieure.
- Duclos, D. (1987b). Les travailleurs de la chimie face aux dangers industriels. In J.L. Fabiani, & J. Theys (1987). *La société vulnérable* (pp. 241-264). Paris : Presses de l'École Normale Supérieure.
- Dupont, F., Abramovsky, C. d'après Baratta, R., & Cru, D. (1993). Aucun risque ! Paroles de compagnons. In D. Ramaciotti & A. Bousquet, *Ergonomie et Santé* (pp. 42-44), XXVIIIe congrès de la SELF. Genève, Suisse, Septembre.
- Faverge, J.-M. (1967). *Psychosociologie des accidents du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goguelin, P. (1996). *La prévention des risques professionnels*. Que sais-je ? (No. 3082) Paris : Presses Universitaires de France.
- Hamilton, J.E. & Hancock, P.A. (1986). Robotics safety: exclusion of safeguards for industrial operations. *Journal of Occupational Accidents*, 8, 49-67.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hewstone, M. (1993). Représentations sociales et causalité. In D. Jodelet (1993), *Les Représentations Sociales* (pp. 253-274). Paris : Presses Universitaires de France.
- Hewstone, M. (1994). Societal attribution : collective beliefs and the explanation of social events. In M. Hewstone, *Causal Attribution. From Cognitive Processes to Collective Beliefs*. Blackwell, 3rd Edition, 205-236.

- INRS : <http://www.inrs.fr/> , Travail et Sécurité, 2006
- Janz, N.K., & Becker, M.H. (1984). The health belief model : A decade later. *Health Education Quarterly*, 11, 1-47.
- Kouabenan D.R. (2006). Introduction : Psychologie du risque ou pourquoi étudier la perception et l'évaluation du risque ? In D.R Kouabenan, B. Cadet D. Hermand, M.T. Muñoz Sastre (Éditeurs), *Psychologie du risque : Identifier, évaluer et prévenir les risques* (pp.9-15). Bruxelles : De Boeck Université.
- Kouabenan, D.R, Cadet, B., Hermand, D., Muñoz Sastre, M.T. (Éditeurs), *Psychologie du risque : Identifier, évaluer et prévenir les risques* (pp.9-15). Bruxelles : De Boeck Université.
- Kouabenan, D.R. & Dubois, M. (2003) (s/direct. de). *Les risques professionnels : évolution des approches. Nouvelles perspectives*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Kouabenan, D.R. (1985). *État sanitaire et social, conditions d'hygiène et de sécurité des travailleurs et application de la réglementation en vigueur*. Abidjan, Caisse Nationale de Prévoyance Sociale, Ministère des Affaires Sociales.
- Kouabenan, D.R. (1990a). Les problèmes de sécurité et d'hygiène du travail en Côte d'Ivoire: diagnostic et remèdes. *Revue Internationale du Travail*, 129, 119-130.
- Kouabenan, D.R. (1998). Beliefs and the perception of risks and accidents. *Risk Analysis: An International Journal*, 18, 243-252.
- Kouabenan, D.R. (1999). *Explication naïve de l'accident et prévention*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kouabenan, D.R. (2000a). Décision, perception du risque et sécurité. In J.L. Bernaud & C. Lemoine, *Traité de Psychologie du Travail et des Organisations* (pp. 279-321). Paris: Dunod.
- Kouabenan, D.R. (2000b). Explication ordinaire des accidents, perception des risques et stratégies de protection. *Pratiques Psychologiques*, 1, 85-97.
- Kouabenan, D.R. (2001). Culture, perception des risques et explication des accidents. *Bulletin de Psychologie*, 54 (3), 327-342.
- Kouabenan, D.R. (2003). Management de la sécurité: rôle des croyances et des perceptions. In C. Lévy-Léboyer, M. Huteau, C. Louche & J.P. Rolland, *La psychologie du travail* (pp. 453-474). Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Kouabenan, D.R., & Alladoum, D. (1997). Répercussions psychologiques et socio-économiques d'une situation de non-emploi consécutive à un accident du travail. *Carrièreologie*, 6, 339-360.
- Kouabenan, D.R., Gilibert, D., Medina, M., & Bouzon, F. (2001). Hierarchical position, gender, accident severity and causal attributions. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(3), 553-575.
- Kruglanski, A.W. & Ajzen I. (1983). Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology*, 13, 1-44.
- Léger, J.-P. (1986). Safety and the organisation of work in South African gold mines: a crisis of control. *International Labour Review*, 1, 5, 651-665.
- Leplat, J., & Cuny (1974). *Les accidents du travail*. Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.
- Morris, M.W., & Peng, K. (1994). Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 949-971.
- Pidgeon, N.F. (1991). Safety culture and risk management in organizations. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 22, 129-40.
- Rivero-Plaz, F.M. (1980). L'organisation de la prévention dans l'entreprise : problèmes propres aux pays en voie de développement. *Travail et Sécurité* (Paris, INRS), 10, 571-572.
- Sanderson, L.M., Collins, J.W., & McGlothlin, J.D. (1986). Robot related fatality involving a U.S. manufacturing plant employee: case report and recommendations. *Journal of Occupational Accidents*, 8, 13, 13-23.
- Shaffer, L.S. (1984). Fatalism as an animistic attribution process. *The Journal of Mind and Behavior*, 5, 3, 351- 362.
- Sheehy, N.P. & Chapman, A.J. (1988). The safety of CNC and robot technology. *Journal of Occupational Accidents*, 10, 21-28
- Slovic, P., Fischhoff, B., & Lichtenstein, S. (1981). Perceived risk: Psychological factors and social implications. *Proceedings of the Royal Society of London*, A376, 17-34.
- Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases, *Science*, 185, 1124-1131.
- Vaughan, E., & Nordenstam, B. (1991). The perception of environmental risks among ethnically diverse groups. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 22, 29-60.

- Wang, G., & McKilip J. (1978). Ethnic identification and judgements of an accident. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 296-299.
- Weber, E.U., Hsee, C.K., & Solowska, J. (1998). What folklore tells us about risk and risk taking: Cross-cultural comparisons of American, German, and Chinese proverbs. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 75, 170-186.
- Wisner, A. (1985). *Quand les usines voyagent*. Paris : Syros.

Formes, formation et transformations des identités sociales et professionnelles.

René GARASSINO
INNOPOLE – Lyon (France)
Pôle d'Innovation, de Recherche
et de Développement Educatif Local.

Il est de notoriété aujourd'hui de dire que le monde du travail et les activités des gens qui travaillent ont changé sous les poussées de la mondialisation, de l'intensification des délocalisations et des mobilités professionnelles qu'elles génèrent. Ces poussées sont marquées partout par une recherche quasiment exacerbée de flexibilité, de réactivité, d'adaptabilité, de mobilité individuelle ou encore en un mot fétiche, d'employabilité à l'échelle de la planète.

Sans se livrer à une analyse critique approfondie sur la validité de cette affirmation et des illusions de la transparence qu'elle véhicule, force est de constater que les identités au travail tendent à devenir des questions cruciales et que la formation des identités ou encore la recomposition des identités construites auparavant sont soumises à rude épreuve. S'interroger sur ces transformations identitaires devient dès lors une tâche importante pour les sciences humaines et sociales dans leur ensemble.

Notre contribution ici sera d'esquisser quelques unes des approches à partir desquelles la construction d'une problématique devient possible pour rendre aussi intelligibles que possible ces mutations identitaires. Le rapprochement de quatre angles d'attaque nous paraît nécessaire.

Le premier angle à partir duquel est introduite l'interrogation portant sur la forme ou structure identitaire dans la perspective professionnelle. Cela sous-tend à la fois identité professionnelle et identité de métier. Le développement ultérieur nous permettra d'établir la légitimité de cette distinction.

Le second porte sur les étapes de construction de l'identité professionnelle, aujourd'hui visée dans l'action sous la notion de professionnalisation.

Les troisième et quatrième portent enfin sur les tensions identitaires auxquelles sont soumis les acteurs : tensions entre pôle idéal et pôle pratique de l'identité, d'une part, et tensions entre contraintes sociales, identités et stratégies, d'autre part.

Notre contribution nous conduira pour terminer à relier ces approches de l'identité à notre propos initial, celui de comprendre les formes et processus identitaires confrontés aux changements et à l'innovation.

La profession comme forme identitaire

Il s'agit ici de repérer et de construire un outil de lecture de ce qu'est une socialisation professionnelle aboutie, stable au moins à titre transitoire et de la manière dont l'identité se produit ou se reconstruit dans l'expérience humaine du travail.

Ici l'exemple de la médecine est commode pour introduire cet outil de lecture des identités professionnelles et de métier.

La médecine comme secteur professionnel de la santé et des soins rassemble des corps de métier différents qui vont des généralistes aux spécialistes de tous ordres (radiologue, chirurgien, psychiatre, pédiatre, gériatre, oculiste neurologue, cardiologue, oncologue, homéopathe, chiropracteur...) A l'intérieur d'une profession commune, celle des médecins, l'identité de métier différencie le psychiatre du chirurgien et des autres...Il n'en reste pas moins que le serment d'HIPPOCRATE, forme idéale et ritualisée de la relation au malade, les relie dans une éthique commune tout autant que les réseaux d'appartenance sociale qui sont les leurs depuis leur doctorat jusqu'aux syndicats de médecins et au contrôle social par le Conseil de l'Ordre des Médecins. Facteur de cohésion sociale, on fut longtemps médecin "de père en fils".

Cet exemple nous permet de montrer comment la définition de l'identité dans sa forme née de la socialisation professionnelle s'ordonne autour de cinq dimensions qui structurent l'identité professionnelle :

- **La fonction sociale** comme repérage de l'utilité sociale et de la légitimité d'une profession et de ses métiers pour apporter des réponses adaptées à des besoins précis des hommes et de la société.

- **L'éthique** comme système de valeurs et de principes d'action et de relation qui régit une logique sociale reconnue de conduites professionnelles.
- **Les compétences** spécifiquement attachées à cette profession que l'on peut ensuite décliner en termes de métier à la fois, identité et culture de métier, ce que nous ferons ensuite dans notre petite étude de cas sur les enseignants.
- **L'appartenance sociale** à un réseau de formation, de légitimation et de contrôle social.
- **L'origine et le devenir social** comme trajectoires sociales et professionnelles propres à un groupe professionnel et souvent marquées fortement par une logique de reproduction sociale.

La socialisation professionnelle comme formation par étapes de l'identité

Le processus de socialisation professionnelle fonctionne comme forme sociale de construction - reconstruction des identités professionnelles.

Comme tout processus devant aboutir à un "produit" social, la socialisation constitue un chemin social et professionnel à parcourir depuis l'état profane jusqu'à l'état spécialisé. Il ne se fait pas d'un seul coup mais par étapes articulant des phases successives, lesquelles pourraient être analysées comme des formes transitionnelles et transactionnelles des identités sociales et professionnelles elles-mêmes.

Ici les travaux des sociologues anglo-saxons des professions apportent un éclairage intéressant qui aide à comprendre comment s'opère le passage d'une identité liée à un groupe d'appartenance (ceux de la formation professionnelle) à une nouvelle identité constituée par rapport à un groupe de référence professionnelle et à un genre professionnel particulier.

HUGHES (Men and their work. 1955) propose un modèle de socialisation professionnelle qui articule deux processus, l'un "d'initiation à la culture professionnelle", l'autre de conversion, au sens religieux du terme, à une nouvelle identité et à une nouvelle conception de soi et du monde.

Trois mécanismes et six étapes concrétisent ces processus.

- Le premier mécanisme est le "passage au travers du miroir" dans lequel l'immersion dans une culture professionnelle fonctionne comme l'inverse de la culture profane et aboutit à un "renoncement volontaire aux stéréotypes professionnels."

- Le second mécanisme est celui qui confronte "l'impétrant" à une dualité forte caractéristique de tous les groupes professionnels aussi modestes soient-ils, la dualité "grandeurs et servitudes" dont le "vrai professionnel" doit s'accommoder.
- Le dernier mécanisme est celui de l'identification anticipée puis intégrée à des positions et à des rôles professionnels caractéristiques du genre professionnel recherché.

Appliquant ce modèle et ses processus à la professionnalisation des infirmières, DAVIS a proposé six étapes empiriques qui paraissent jalonner ce cheminement progressif de professionnalisation :

- a) l'innocence initiale et le règne sans partage des stéréotypes professionnels de la culture profane.
- b) La perception de l'incongruité fondée sur cette innocence et les réalités contrastées rencontrées dans l'action qui viennent nourrir un "choc de réalités".
- c) Le déclic qui repose sur une intuition, celle de commencer à comprendre à peu près ce qui est attendu par les autres, institutions, groupes, personnes
- d) La simulation du rôle qui installe dans l'inauthentique, l'acceptation du gouffre qui sépare les rôles professionnels à jouer des stéréotypes antérieurs et qui lui fait faire des tâches dont on ne construit pas le sens.
- e) L'intériorisation anticipée des rôles et tâches qui permet au néo professionnel de gérer la dualité entre profane et professionnel dans une perspective de carrière.
- f) L'intériorisation stable de l'acquisition des "réflexes professionnels", l'installation dans une nouvelle vision professionnelle du monde qu'on appelle le plus souvent de façon paradoxale, la "déformation professionnelle"

Cette description et cette interprétation des processus de formation de l'identité sociale et professionnelle mettent particulièrement en lumière l'importance des tensions dans les constructions identitaires et notamment une dualité forte "grandeurs et servitudes du vrai professionnel".

Des identités tendues entre le noble et le vil.

Cette tension est constitutive de la dualité entre l'idéal professionnel et la pratique quotidienne du métier. En effet, l'analyse sociologique du discours des professions a montré qu'elles sont le plus souvent porteuses d'un "modèle idéal" qui caractérise la "dignité" de la profession et du métier

exercés. Il produit leur image de marque, leur valeur symbolique et par extension leurs valeurs sociale et économique (Cf. ici la référence au regretté Pierre BOURDIEU sur les formes du capital humain est à rappeler).

Au pôle opposé, se trouve le "modèle pratique" qui concerne les tâches quotidiennes et les durs travaux que génère l'action pratique et qui n'ont le plus souvent que peu de rapport avec l'idéal professionnel. Ce modèle recouvre l'ensemble souvent irritant sinon épuisant des arrangements mutuels au travail pour avoir si possible le temps, les espaces et les moyens matériels et humains nécessaires à la qualité dans l'exercice du métier. De ce fait revient ici, le débat perpétuel au sein des groupes professionnels sur les luttes à mener pour garder le contrôle des tâches nobles. Cette lutte constitue à elle seule, pour l'essentiel, la clé de lecture qui permet de comprendre le fonctionnement d'un milieu professionnel, fonctionnement caractérisé par une tendance constante à ce que les activités auxiliaires et routinières deviennent des fins en soi. (Cf les travaux de Claude DUBAR sur l'identité) Pour prolonger la référence antérieure à la médecine, que l'on pense en France aux luttes que mènent les médecins urgentistes pour sauvegarder la spécificité, la qualité et l'efficacité de leur fonction de soin.

Les identités tendues entre contraintes sociales et choix stratégiques.

Nous sommes conduit à ce point à voir comment le contexte d'action professionnelle joue pour surdéterminer les stratégies identitaires mobilisées afin de faire face aux contraintes de la vie sociale.

On trouve chez Malek CHEBEL un modèle explicatif très intéressant en termes de dynamique et d'interaction sociale dans ses travaux sur la formation de l'identité politique. Ce modèle repose sur le repérage de cinq stratégies identitaires possibles :

- a) la stratégie des identités concrètes pour répondre au jour le jour en s'adaptant aux fluctuations que la vie impose... tout en maintenant lien social et satisfaction personnelle dans le travail au sein des organisation et des collectifs d'action. Dans la pratique, cela consiste à "se fondre dans le paysage" et à adopter la couleur locale. Pour exemple ne pas se rendre dans un quartier très populaire en "costume trois pièces" de chez PRADA
- b) la stratégie des identités fictives pour des acteurs qui veulent échapper aux tensions du présent. Qu'on pense ici à tous ces responsables institutionnels à travers le monde qui disent face à des situations plus que critiques : "Nous ne sommes pas là pour...mais pour...", cette fiction "d'être là sans être là"

- c) la stratégie des identités mythiques qui se ressource dans le passé quand les autres formes de stratégies ne fonctionnent plus. Tous les rêves d'âge d'or s'inscrivent dans cette stratégie : "De mon temps, cela ne se serait pas passé comme cela..."dit-on.
- d) la stratégie des identités idéales dont l'effet supposé a lieu dans un futur lointain.
Le discours de ces stratégies est souvent celui des "faiseurs de pluie" et de "sauveurs providentiels" pourvu que leurs exigences présentes soient satisfaites.
- e) La stratégie des identités complexes ou politiques dans laquelle les acteurs deviennent capables de réordonner toutes les autres formes de stratégie identitaire à une volonté et une finalité consciente et délibérée. C'est ici la forme par excellence du politique : adapté au lieu et au "climat" social ou émotionnel, maniant les références à des "ailleurs", se souvenant aussi que le possible a déjà existé et que l'on va réussir ensemble.

Sur ce dernier point, il est utile de dire que concernant ces stratégies identitaires d'action professionnelle, seule l'éthique, le recul historique et l'évaluation pluraliste des effets sociaux pourront trancher sur la "valeur sociale ajoutée" de ces choix stratégiques en répondant à la question de savoir si la société et/ou les personnes y ont gagné à se conduire ainsi.

Les identités confrontées à la modernisation dans un contexte mondialisé.

C'est faire ici un retour outillé sur notre questionnement initial, celui des identités confrontées à un monde du travail en plein changement, traversé par les "poussées de croissance" d'une modernisation mondialisée et de ses exigences d'évolutions fortes (flexibilité, réactivité, adaptabilité, mobilité, employabilité...).

Si l'identité de l'acteur est au bout du compte ce qui lui permet de faire face à ces bouleversement "exigés" par la modernité, de résister aux turbulences du quotidien et aux "mélasses" sociales, est-ce pour autant que l'identité peut être aussi l'étayage à partir duquel l'acteur pourra évoluer et s'adapter à ces contextes nouveaux ?

Ces transitions sont-elles possibles en renforçant voire en "blindant" l'existant identitaire, en changeant d'identité comme on change de chemise ou en "reconfigurant" les formes et les stratégies identitaires d'action sociale et professionnelle ?

Il est difficile, et surtout incertain, de vouloir répondre directement à ce type de questions générales. S'autoriser à recourir à l'approche d'un cas concret d'évolution de l'identité professionnelle paraît plus opératoire et le cas proposé tout à fait pertinent dans le monde universitaire : celui d'un des trois métiers "impossibles" selon FREUD, le métier d'enseignant.

Si ce choix paraît pertinent, c'est bien parce qu'une crise identitaire forte secoue le monde enseignant depuis de nombreuses années.

Longtemps un modèle professionnel de portée historique a dominé sans partage, objet d'une reconnaissance unanime qui ne va plus de soi aujourd'hui. Ce modèle identitaire idéal farouchement défendu est fondé sur une référence monolithique, celle de l'excellence disciplinaire de l'érudit. ("Le bon enseignant, c'est l'érudit.")

Mais a commencé à émerger au niveau mondial dans les années soixante pour se poursuivre jusqu'à nos jours, une crise du sens de l'action pratique dont le référent professionnel est devenu flou en lien avec ce qui est à la fois une crise des systèmes de formation et une crise des professionnels.

La modernité et la crise qu'elle a générée poussent l'enseignant d'une identité unidimensionnelle celle de l'érudit vers une identité multidimensionnelle plus complexe, difficile à accepter, à construire et à acter, celle de "l'enseignant professionnel" comme disent nos collègues canadiens.

Ce nouveau "creuset identitaire" configure six dimensions articulées entre elles : dimensions didactique, pédagogique, systémique, stratégique, culturelle et technologique.

– Les deux premières dimensions (**didactique, pédagogique**) résultent de la fractalisation nette du bloc ancien unique de l'excellence érudite en différenciant matière et manière. L'enseignant professionnel doit réinterpréter sa discipline selon ces deux registres : l'analyser à la fois en termes de trame conceptuelle et de méthode mais aussi de hiérarchies, d'étapes, de passages obligés ou d'acceptation d'inachèvements et d'approximations momentanés. Dans la pratique, la discipline se réorganise en systèmes d'objectifs d'apprentissages conceptuels, méthodologiques, techniques ou encore d'attitudes pour lesquelles les pédagogies de groupes, la pédagogie différenciée, l'évaluation formatrice... deviennent de réels leviers d'éducation.

– La troisième dimension (**système**) inaugure, elle, un aspect assez radicalement nouveau de l'exercice du métier, celui de devoir travailler au

sein de réalités systémiques nouvelles telles le changement en France du statut des établissements. En devenant Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL), les établissements acquièrent une relative autonomie d'organisation, de fonctionnement et de projet local concerté.

- La quatrième dimension (**stratégique**) exige des enseignants oeuvrant aux côtés de partenaires à adapter leur action éducative à des stratégies d'acteurs différents (parents, administrateurs, gestionnaires, élus locaux etc..) Cette nécessité de construire ensemble des relations professionnelles et de les ajuster en permanence aux situations a pour conséquence d'installer des "jeux d'acteurs" et des relations de pouvoir, de les conduire à se donner des marges de manœuvres, des espaces de liberté, à occuper des "zones d'incertitude" multiples, à nouer des alliances, à négocier et à passer des accords.. Nous retrouvons là le langage de l'analyse stratégique et son émergence comme culture professionnelle des acteurs des projets locaux. Elle fait du coup de l'enseignant un stratège par nécessité.

- La cinquième dimension (**culturelle**) est une conséquence des précédentes en conduisant les enseignants à être à l'écoute de la culture des autres. En effet les acteurs locaux ne peuvent devenir progressivement efficaces dans "l'exercice systémique et stratégique" que s'ils se forgent une culture de cette situation de travail à travers une connaissance et une action de plus en plus fines liée à "l'esprit du lieu" : traits culturels, règles, valeurs, normes, symboles, et surtout la connaissance approfondie de l'expérience pratique locale. Cette expérience pratique cumule un ensemble complexe de procédés de fonctionnement interne, de raisons pratiques qui ont conduit les choix et qui constituent un " terreau relationnel " dans lequel viendront se nourrir les expériences nouvelles. C'est dans cette culture au travail et de culture du travail que les enseignants peuvent trouver les leviers qui vont leur permettre des évolutions positives et des transformations durables de leur identité professionnelle et de métier.

- Dernière dimension enfin, la dimension **technologique** vise à absorber le choc informatique et communicationnel dans la pratique quotidienne de la classe et de la vie collective et partenariale des établissements d'enseignement.

Ces six dimensions constituent une sorte de nouvelle compétence professionnelle d'ensemble. Cette compétence de l'enseignant à être à la fois négociateur et organisateur de systèmes de relations professionnelles ou partenariales, à agir en stratège et en homme de culture partenariale autour de la didactique et de la pédagogie, est devenue la question fondamentale dans la construction de l'identité des métiers éducatifs du XXI^e siècle.

Il est aussi visible en filigrane que le maître mot de cette recomposition de l'identité au travail des enseignants comme probablement beaucoup d'autres métiers est INNOVATION.

Il est clair aussi que ces transformations identitaires complexes ne peuvent s'opérer qu'en réunissant un certain nombre de conditions, conditions au rang desquelles le travail d'équipe et des dispositifs d'accompagnement au long cours sont indispensables.

Pour terminer mais non pour conclure...

Cette approche concrète des transformations identitaires dans le travail d'éducation et de formation fait surtout apparaître des caractéristiques suffisamment transversales pour être transférables dans beaucoup d'autres métiers.

Nous sommes confrontés ici à la construction de "cercles vertueux" reposant sur la force des équipes et le choix pertinent d'unités d'action locale pour la transformation des pratiques par l'innovation.

La force de changement est à trouver dans le rapprochement d'acteurs collectifs locaux comme mode opératoire de changements identitaires au cours de processus innovants.

Il va sans dire et mieux encore en le disant que cette dynamique socioprofessionnelle de mutation professionnelle des identités n'est concevable que dans la durée et à une grande échelle. Elle nécessite à la fois :

- un affichage par les organisations d'une volonté de transformation réelle et durable
- la mise en place de structures proches des acteurs qui rendent plausibles, les changements attendus des innovations et leur banalisation
- une responsabilité des équipes constituées à partir de projets innovants
- l'offre d'une diversité d'entrées et de méthodes permettant de construire des "zones proximales d'innovation" et des espaces d'échanges entre pairs sur les innovations engagées
- l'accompagnement au long cours des équipes innovantes en vue d'une socialisation professionnelle renouvelée modifiant en profondeur les identités au travail

Ces espaces sociaux sont des espaces transitionnels et transactionnels de reconfiguration des identités et des compétences. Ils assurent une fluidité continue des conduites professionnelles recherchées et font apparaître que l'innovation est paradoxalement devenue une composante ordinaire de la professionnalité des acteurs et de leurs identités.

Notes bibliographiques

Chebel Malek. La formation de l'identité politique. Paris : Payot.1987.

Davis. Professional socialization as subjective experience: the process of doctrinal conversion among students nurses. 1988.

Dubar Claude. La socialisation. Construction des identités sociale et professionnelle. Paris : Armand Colin. 1991.

Garassino René. Innovations et identités. in Certitudes et paradoxes de l'innovation. Etat des lieux, états d'esprit. INRP. 2002. P. 181-196.

Hughes. Men and their work. 1955.

Profession d'enseignant et enjeux identitaires

Abdelilah CHARYATE

Centre Pédagogique Régional de Rabat

Dans une perspective globale, et avec l'objectif de contribuer à la réflexion sur l'identité professionnelle, je vais m'attarder dans cette intervention sur une dimension moins développée dans les études s'y rapportant et encore moins dans celles qui sont relatives aux enseignants, soit le processus identitaire dans sa globalité.

Avec l'apparition d'une nouvelle vie culturelle celle des réseaux de l'information et des télécommunications, le statut des savoirs a changé par conséquence. De ce fait, on ne peut plus parler dans le domaine de l'enseignement d'un même cadre référentiel du métier chez deux générations de professeurs, ni même chez la même génération. La révolution de l'informatique a modifié ainsi, non seulement l'espace-temps du travail des enseignants, mais, aussi leurs pratiques professionnelles.

Le statut psychosocial des établissements de l'éducation et la formation a changé également, avec l'apparition d'autres moyens d'accès au savoir, tels les médias, les universités ou écoles virtuelles, la formation à distance ou à domicile, etc. Assurément, ces deux grands changements ont influencé le statut de l'enseignement, dans un sens de confusion vis-à-vis de son rôle professionnel et de la valeur de ce qu'il produit. Ces transformations ont modifié, à leur tour, les conditions de l'exercice professionnel et ont aussi, complexifié peut être la tâche des enseignants. Devant une telle situation, peut-on encore parler d'une identité professionnelle des enseignants ? Sachant que le sentiment d'appartenance, qui résulte de l'insertion graduelle dans le métier d'enseignant concourt à

l'appropriation identitaire (Malet, 1998)⁽¹⁾, les pressions sociales en font tout autant, car les subjectivités sont formées par diverses forces culturelles de classe, de genre, d'ethnie, etc. Ces forces orientent et limitent les possibilités de nos rapports et modèlent nos identités.

Alors, la question de recherche qui se pose est de savoir, du point de vue du sujet, quels éléments externes à soi contribuent à forger cette identité d'enseignant et comment exercent-ils leur influence ?

Si l'éclatement du savoir a suscité l'émergence d'une exigence de se remettre en question d'une façon permanente, de la part des enseignants, n'est-il pas plus approprié de parler d'un processus identitaire que d'identité professionnelle ? Un processus influencé par les changements qui marque l'appropriation du soi professionnel et la possibilité de son affirmation.

Se lancer dans une définition de la notion d'identité est une tentative aventureuse. Car si l'identité peut être envisagée (Barbier 1996)⁽²⁾ comme un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.), produit par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire.

Pour dégager des catégories d'analyse à partir de différents constats, d'autres chercheurs ont tenté de dépasser l'opposition entre identités individuelles et collectives, ainsi (Dubar 1998)⁽³⁾ distingué :

- La dualité dans le social : L'identité est une définition sociale d'une réalité individuelle, personnelle pour ce qui est des acteurs singuliers, et impersonnelle dans le cas d'identités collectives. L'individu n'est jamais sûr, que son identité pour soi, coïncide avec son identité pour autrui. L'identité n'est jamais construite mais toujours à construire.

- L'articulation de deux processus identitaires hétérogènes : Elle est à la fois infligée et inculquée, à travers des attributions d'étiquettes et de

(1) Malet, R. 1998, L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant. Paris : L'Harmattan, in Anadón, M. 2001, Interactions personnelles et sociales et identité Professionnelle, Revue Canadienne de l'Éducation n° 26, [1-17] p. 2

(2) Barbier, J. M. 1996, L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In : Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet (Éds), L'analyse des pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan, pp. 40-41.

(3) Dubard, C. 1998, La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, pp. 109 -117.

statuts (identité pour autrui), tolérée et intériorisée, à travers le sentiment d'appartenance (identité pour soi). Pour ce faire, deux processus identitaires sont relevés :

- L'attribution de l'identité par les institutions et agents directement en interaction avec l'individu, résultant du rapport de force entre les acteurs,
- L'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes, en fonction de la trajectoire sociale d'un groupe de référence (pouvant être différent du groupe d'appartenance).

Si les deux mécanismes qui participent à la production de l'identité (identité pour soi, identité pour autrui) sont hétérogènes, les deux recourent à des schémas de typification engageant l'existence de types identitaires.

Avant d'aborder les typifications pour développer l'idée du processus identitaire, essayons d'abord de relever quelques dimensions de l'identité professionnelle, comme elle a été présentée par Holland⁽⁴⁾ :

1. Réaliste : Personne exerçant surtout des tâches concrètes,
2. Investigateur : Personne ayant besoin de connaissances théoriques pour agir,
3. Artistique : Personne s'exprimant par le biais de l'expression artistique,
4. Social : Personne désirant exercer ses actions auprès d'autres personnes,
5. Entreprenant : Personne aimant influencer les autres en leur "vendant" des idées ou des biens matériels,
6. Conventionnel : Personne aimant se conformer à des règles précises.

Holland interprète les activités professionnelles selon les six dimensions présentées ci-dessus, mais sans leur donner le sens de modèles identitaires.

Par contre, on peut trouver dans l'enquête qu'a faite Deronet⁽⁵⁾, l'élaboration d'une typologie des identités professionnelles des enseignants constituée de trois types identitaires distincts : **"Une identité d'autonomie,**

(4) Holland, J. in Bergeron, C. et al. 1997, La part des parents dans l'orientation au secondaire : Pour intervenir positivement dans le cheminement scolaire des adolescents, Éditions Septembre, p. 37.

(5) Deronet in Robitaille, M. 1998, Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des Collèges d'enseignement général et professionnel, Thèse de Doctorat (PhD), Université de Montréal, p. 2.

qui s'accompagne d'une pratique enseignante construite à même une relation interactive d'échange et de communication avec l'usager étudiant, d'une forte autodétermination des pratiques enseignantes et de référents identitaires positifs, envers la profession enseignante et le travail pédagogique. Une **identité de retrait**, qui est caractérisée par un rapport hétéro déterminé et instrumental, tant au niveau des usagers étudiants, qu'à celui du travail enseignant en général.

Enfin, une **identité d'ambivalence** qui est marquée par une pratique divisée entre la logique du rapport à l'usager et celle du rapport au travail, où les étudiants ne sont plus un élément déterminant du rapport au travail de l'enseignant, mais où se trouve aussi une pratique tournée vers des sorties de crise visant un avenir meilleur".

Deronet a été influencé, dans cette élaboration de typologie des identités, par les modèles présentés par Dubar⁽⁶⁾ qui s'est basé sur deux processus :

1. Le processus identitaire biographique : La sphère du travail, de l'emploi et de la formation présentent des domaines indispensables à des identifications sociales des individus. Certaines périodes relevant de ces domaines, sont cependant décisives dans la construction identitaire : l'école primaire, la sortie du système scolaire, la confrontation avec le marché de l'emploi...
2. Le processus identitaire relationnel : La construction biographique d'une identité professionnelle, implique que l'individu entre dans des relations de travail, participe à des actions collectives dans des organisations et intervient dans des jeux d'acteurs.

Sous l'angle de la relation de travail, Sainsaulieu⁽⁷⁾ interprète les identités professionnelles, comme des effets culturels de l'organisation, et fait des relations de travail, le lieu où s'expérimente "l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal au pouvoir".

Dans ce sens, il relève trois indicateurs de la dimension identitaire :

- Le champ d'investissement de l'acteur ou son accès au pouvoir,
- La norme du comportement relationnel (individualisme, séparatisme et rivalité, soumission),
- Les valeurs issues du travail.

(6) Dubard, C. 1998, op cit, pp. 119-126.

(7) Sainsaulieu, R.1985, L'identité au travail, Paris, Presses de la Fondation National des Sciences Politiques, p. 392.

A partir de ces indicateurs, Sainsaulieu distingue quatre types d'identités au travail :

- **L'identité fusionnelle** : L'individu disparaît presque totalement. Le groupe repose sur des liens entre pairs. C'est un groupe qui possède un métier, des techniques, d'où un fort investissement et engagement identitaire. Ce groupe présente des relations conflictuelles avec la hiérarchie, car il possède ses propres normes et valeurs. C'est par le double moyen de la solidarité conformiste à l'égard de ses collègues de travail et l'allégeance à l'autorité hiérarchique directe, que l'individu brise son isolement et tente de construire une identité collective, qui lui redonne une certaine marge de manœuvre dans le jeu social.
- **L'identité de retrait** : C'est un groupe passif, sans mobilisation, où l'identité ne se crée pas dans le travail, mais à l'extérieur, puisque les principaux investissements sont ailleurs. Ce groupe n'a pas de rapport avec un métier.
- **L'identité de négociation** : Ce sont des groupes ponctuels ayant un rapport assez fort à un métier. Détenteurs de compétences, ils peuvent les mettre en jeu pour obtenir ce qu'ils désirent. L'individualité y est forte : les groupes se forment dans un but précis et se dissolvent dès gain de cause, sorte d'opportunisme collectif.
- **L'identité affinitaire** : C'est un groupe faible avec peu de motivations. Les relations avec collègues et hiérarchies y sont privilégiées. L'implication dans le métier est forte, les individus jouent la carte de l'uniformité, de l'adhésion à la culture interne pour adopter des stratégies individuelles.

Si l'identité peut être envisagée comme un ensemble de composantes représentationnelles⁽⁸⁾ (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.), on peut ainsi, analyser les activités professionnelles des enseignants, mais on ne peut pas confirmer ce genre de typologie, sachant que Deronet a été influencé par les modèles présentés par Dubard (identité de retrait, identité d'autonomie, identité d'ambivalence) pour expliquer le comportement des individus, dans certaines professions, sans citer les enseignants. Et sachant aussi que Dubard lui-même s'est inspiré des modèles présentés par Sainsaulieu.

(8) Barbier, J. M. 1996, op cit

Par contre, on peut emprunter les dimensions décrites par Holland, en associant les combinaisons possibles, justement pour valider cette fois-ci l'hypothèse de Deronet⁽⁹⁾, qui dit que l'identité enseignante est un "Montage composite" dans la mesure où chaque enseignant se compose une identité professionnelle, dans le contexte ou il exerce son métier, en agencant des éléments empruntés à des logiques différentes ; c'est-à-dire, à chaque situation, il y a une logique, et l'aménagement de ces logiques ne peut se manifester, que dans un processus de construction identitaire à travers deux temps de socialisation professionnalisante.

Même si la notion de professionnalisation est marquée par une grande confusion⁽¹⁰⁾, on tend vers le fait de poser la question avec Perrenoud, qui consiste à savoir si ce métier est une profession à part entière ou un métier d'exécution ?

Parce que nous avons d'une part la socialisation professionnalisante dite primaire, qu'on peut lier à la formation de base ou initiale des enseignants et d'une autre part, la socialisation professionnalisante dite secondaire, qui se construit au jour le jour, à travers des expériences quotidiennes de négociation et de définition du soi par soi et par les autres, et aussi par des revendications de l'appartenance, c'est-à-dire qu'elle ne peut se construire sans conflits, car ces conflits représentent des moments forts, où les individus agissent ou refusent de s'impliquer dans des situations professionnelles, selon leurs besoins identitaires.

Lypianski, E.M.⁽¹¹⁾ nous propose dans ce sens, cinq besoins identitaires fondamentaux pour l'identité en général, et non pas pour l'identité professionnelle à savoir :

1. **Besoin d'existence** : Exister aux yeux d'autrui est une attente fondamentale, qui n'est ressentie qu'au moment où elle semble faire défaut,
2. **Besoin d'intégration** : La recherche de reconnaissance se traduit par le besoin d'être considéré comme un membre de groupe, d'en faire partie et d'avoir une place,
3. **Besoin de valorisation** : L'estime de soi est généralement liée à la construction d'autrui. La dévalorisation, la dépréciation de soi sont étroitement liées au sentiment de fragilité et d'inconsistance identitaire,

(9) Deronet, op cit

(10) Perrenoud, P. 1994, Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive La revue Education physique et sport, N° 250 [11-16] p. 3

(11) Lypianski, E.M. 1992, identité et communication, l'expérience groupale, PUF, Paris, pp. 143-154

4. **Besoin de contrôle** : Le sentiment d'identité implique la perception de soi, comme individualité autonome capable de s'autodéterminer, de décider de son comportement, d'exercer une certaine maîtrise sur soi et sur l'environnement,
5. **Besoin d'individualisation** : La perception de son individualité comme unique, constante et autonome ; elle correspond à la forme la plus pleine du sentiment d'identité, sentiment qu'a le sujet d'être reconnu dans sa singularité, sa différence et sa spécificité dans une correspondance entre la conscience de soi et ce que renvoie le regard d'autrui.

Ces besoins peuvent être perçus dans un contexte de processus identitaire, non pas comme des critères de construction ou des normes de développement, mais comme des fonctions qui doivent être saisies, à la fois comme des critères cognitifs et comme des modalités de comportements.

Le champ de l'enseignement peut être considéré comme un espace de transaction objective pour la construction identitaire, puisqu'il présente des situations où les individus peuvent se sentir reconnus et valorisés et où ils peuvent négocier et gérer des appartenances.

La question qu'on peut se poser ici, c'est comment les données de cette transaction peuvent-elles influencer l'estime de soi professionnelle des enseignants ? Et comment participent-elles à la construction de l'estime de l'établissement, comme une estime sociale ?

On suppose que l'étude de l'estime de soi professionnelle va éclairer les intervenants dans le champ de l'éducation, dans le sens de désigner des entrées, des portes, pour établir des situations professionnelles, où on peut gérer des activités valorisantes d'une socialisation professionnelle capable de maintenir un niveau d'estime de l'établissement.

Ces entrées, à mon avis, et selon les observations préliminaires que j'ai recueillies sur le sujet, ne peuvent être tout simplement que des entrées de la considération, une considération, qui ne peut être opérationnelle, qu'à travers une reconnaissance des besoins identitaires, comme ce qu'a proposé Lypianski (besoins d'existence, besoins d'intégration, besoins de valorisation, besoins de contrôle) de l'identité en général, mais dans le sens d'adapter ces besoins à l'identité professionnelle peut être, à travers la définition d'un socle de besoins, compris comme un socle des droits qui valorisent, l'estime de soi et de l'établissement, à l'instar de l'élaboration du socle de compétences.

La transformation ou le changement du métier d'enseignant, au regard des évolutions et de la pression de certaines variables socio-économiques, est-il réellement porteur d'une dynamique de professionnalisation des enseignants ? Si on comprend la professionnalisation, comme un processus selon lequel, un corps de métier tend à s'organiser sur un idéal-type du professionnel comme le modèle du «praticien réflexif»⁽¹²⁾.

Pour essayer de répondre à la question déjà posée avec Perrenoud, on peut l'associer à cette dimension "auto-réflexive" du travail, qui est supposée rendre l'enseignant "autonome" : un "acteur" (par opposition à la figure d'"exécutant"), non seulement capable d'agir et de penser par lui-même, mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu'il peut "(ré)agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir"⁽¹³⁾.

De ce fait, l'identité professionnelle peut être définie comme un construit social, qui demeure inscrit dans des rapports sociaux, situés dans un temps et un espace individuel et social.

Ce construit social induit aussi une certaine réflexivité, sur le soi professionnel et sur les autres partenaires du champs de la profession. Dans ce sens, l'identité professionnelle autonome repose sur une pratique réflexive axée, tout d'abord sur le rapport à l'apprenant et sur les rapports établis avec le réseau psychosocial du métier d'enseignant.

De plus, cette identité se construit sur la base d'interactions et de communications qui arrivent à vaincre des contraintes de toutes sortes qui conditionnent son émergence⁽¹⁴⁾.

La notion d'identité en général, reste un lieu d'articulation de l'individuel et du social, et peut être saisie selon trois points de vue :

- Le premier, **d'ordre sociologique**, définit l'identité comme des modalités d'appartenance de l'individu à un groupe, à une catégorie sociale, en fonction de son intégration à un système donné.

(12) Ce modèle du "praticien réflexif" est proche du "professionnel" valorisé par Huberman et Perrenoud, du "pôle du professionnel" relevé par Lang, de la "professionnalisation organique" mise en évidence par Lessard et de la "professionnalité managérialisée" décrite par Demailly.

(13) Maroy, C. et Cattonar, B. 2002, professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique, Cahier de Recherche du GIRSEF-N°18, Septembre p. 6

(14) Fraysse, B. 2000, La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités, Revue des sciences de l'éducation, volume. XXVI : 3, pp. 652- 653

- Le second, **d'ordre psychanalytique**, définit l'identité par les caractéristiques, qu'un individu reconnaît comme siennes (le soi) et auxquelles, il accorde une valeur de reconnaissance. C'est une incorporation du social par l'individuel.
- Un troisième point de vue, intégrant d'une certaine façon les deux premiers, apporte un éclairage intéressant, c'est le **point de vue psychosocial**. L'identité est ici définie à partir d'une problématique de l'interaction intégrant, d'une part, les aspects individuels et les composantes psychologiques liées à la personnalité (le soi) et, d'autre part, les variables sociologiques reliées notamment à la notion de rôle social.

L'intérêt de cette approche est d'articuler, dans la notion d'identité sociale, les composantes psychologiques et sociales à l'intérieur d'une structure affective et cognitive qui permet à l'individu d'échanger avec le monde social qui l'entoure et de se représenter qui il est⁽¹⁵⁾.

L'identité professionnelle peut être aussi traitée selon ces points de vue, pour cerner sa convergence et sa diversité dans différents contextes nationaux, où on assiste en particulier à une réforme de la formation des enseignants, qui vise à les "professionnaliser" et à leur faire adopter un nouveau modèle de professionnalité marquant une rupture avec des conceptions plus anciennes de leur travail. Ils sont aujourd'hui appelés à devenir des "praticiens réflexifs" exerçant une "profession".

Le modèle du praticien réflexif met principalement l'accent sur trois nouvelles dimensions du métier :

- L'adoption d'une démarche réflexive sur la pratique,
- La mise en oeuvre d'une logique d'apprentissage basée sur une pédagogie constructiviste et différenciée,
- Le travail en équipe.

On peut noter, à la fin, l'existence d'une complémentarité, mais en même temps d'une opposition existante entre savoirs théoriques et savoirs pratiques dans le métier d'enseignant. Ces derniers sont issus directement de l'expérience professionnelle, et sont structurants de l'identité. Car les savoirs professionnels impliquent des articulations entre savoirs pratiques et savoirs techniques et sont au centre des identités structurées par le métier.

Les savoirs théoriques, non reliés aux savoirs pratiques ou professionnels, structurent un type d'identité marqué par l'incertitude,

(15) Cattonar B. 2006 ; Education et francophonie, www.acelf.ca volume XXXIV : 1-Printemps, pp. 195-196

l'instabilité, le fort besoin d'autonomie et l'accumulation de distinctions culturelles. Ces identités en mouvement permanent expliquent les phénomènes qualifiés parfois de "crises identitaires" : anciennes identités se heurtant aux exigences nouvelles de la production, de nouveaux modèles professionnels.

Garassino, R.⁽¹⁶⁾ étale cette crise identitaire dans le champ de l'éducation à travers l'existence de tensions contradictoires entre quatre pôles reliés entre eux et qui structurent le champ de l'éducation :

- Le pôle de l'efficacité,
- Le pôle de la légitimité,
- Le pôle des capacités,
- Le pôle de la spécificité de l'action éducative des enseignants.

Toutes ces tensions convergent et s'articulent autour de la double question de l'innovation et de l'évolution de l'identité professionnelle et du métier des éducateurs.

Dés lors les innovations vont porter, selon Garassino, sur cet ensemble interactif complexe : actions par rapport aux pôles, à leurs tensions, à leurs articulations et sur ce qui leur est central, à savoir la recomposition de l'identité des enseignants et la rénovation de leur métier autour des transformations permises par l'interrogation et l'appropriation critique des innovations réussies.

Garassino⁽¹⁷⁾ remet en cause la définition même du métier d'enseignant, qui ne s'opère selon lui, qu'à partir d'une déclinaison de la dimension Compétences de l'identité professionnelle, car le métier d'enseignant est un système plus au moins intégré de capacités. Il expose ce modèle paramétré autour de six dimensions de définition des attributs capacitaires, définissant un enseignant comme acteur professionnel (la dimension didactique, pédagogique, systémique, stratégique, culturel, et technologique).

Ces confrontations mettent en exergue, aussi bien la permanence des phénomènes sociaux (au sens de valeurs et normes) et des identités associées, que les changements socio-économiques qui bouleversent le processus social et identitaire des enseignants.

(16) Garassino, R. 2002, Innovations et identités, in Certitudes et paradoxes de l'innovation : état des lieux, états d'esprit, (coord.) par Monetti, M., édi. Horizons pour la formation, INRP, Paris, p. 184

(17) Garassino, R. 2002, idem

Ces relevés, non exhaustifs, soulèvent encore une fois la complexité, mais surtout la richesse de la notion d'identité professionnelle et du processus de la construction identitaire.

L'identité professionnelle des enseignants n'est donc pas un enjeu en soi, mais elle tend vers un enjeu socio-économique explicite des politiques scolaires, qui la considèrent comme un levier d'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système éducatif.

La psychologie du Travail au service de la fiabilité humaine dans l'entreprise

Cas de l'ONCF

Abdelouahed BADIH
Centre de Psychologie Appliquée - ONCF

Introduction :

L'ONCF est une entreprise qui compte aujourd'hui 8286 collaborateurs environ dont 5000 occupent des fonctions dites de sécurité. Ces personnes oeuvrent ensemble à faire déplacer les trains dans les meilleures conditions de sécurité.

Un train c'est l'équivalent de 5 avions en matière du transport des voyageurs, alors il suffit d'une erreur humaine pour voir 10 avions en situation de catastrophe et je vous laisse imaginer le pire !

Conscient du rôle du facteur humain dans le maintien de la fiabilité au sein de l'entreprise, l'O N C F a instauré depuis 1978 un centre de psychologie appliquée qui veille avec d'autres structures également à la prévention et le contrôle de non fiabilité.

Ce centre comporte une équipe pluridisciplinaire composée d'experts dans la valorisation du potentiel humain : on retrouve des psychologues, des psychotechniciens, du matériel de tests et des logiciels informatiques. Un système de tests informatisé unique et original conçu pour les réseau ferroviaires européens d'un niveau prestigieux, des applications de recueils et analyse des données et des clefs permettant l'accès à la carrière et les fichiers du personnel. Le centre est investi aussi de la capacité de pouvoir faire des études (de postes, de validation, de recherches de phénomènes psychosociaux ou l'aide à l'introduction de nouvelles technologies).

Des psychologues expérimentés, utilisant des outils validés, assurent leur métier dans le respect de la déontologie de la profession.

Plus 1500 examens psychologiques sont effectués chaque année :

- pour les cadres,
- pour le personnel maîtrise,
- pour le personnel exécution,

Ces examens concernent aussi bien les examens de recrutement que les examens de sélection, contrôle périodique, contrôle demandé par les direction, redéploiement du personnel, bilans d'orientations, examen spécial, bilans de compétences et orientation.

La gestion préventive des ressources humaines :

Engagée dans des projets qui vont largement contribuer à modifier le paysage marocain des transport ferroviaires, l'O N C F, dotée d'un fort potentiel dans les domaines techniques, entend aussi associer pleinement son personnel à ses grandes axes de progrès.

Les transformations rapides de l'environnement social, technique et économique qui découlent de ces évolutions en cours, conduisent l'entreprise à développer et à mettre en œuvre des méthodes qui vont promouvoir la gestion des ressources humaines au tout premier rang des priorités.

Parmi ces développements on peut citer :

- Des restructurations accentuant la décentralisation des pouvoirs de décision au plus près des opérationnels et s'accompagnant de nouveaux modes de management des hommes,
- Des évolutions dans les modes de gestion des ressources humaines mettant l'accent sur l'anticipation des besoins en emplois de l'entreprise et en compétences pour préparer les hommes aux exigences des métiers de demain.
- Associé pleinement à tous ces changements, le centre de psychologie appliquée contribue directement à tous ces développements, en apportant ses compétences dans le domaine de la psychologie du travail, notamment en matière de sélection des ressources humaines et en matière d'évaluation du personnel.

Par ailleurs, la volonté de l'O N C F de mettre en œuvre, la gestion préventive et prévisionnelle de ses emplois, permet d'anticiper davantage

les changements dans les métiers, de mieux valoriser les compétences des hommes et des femmes, afin d'optimiser la conjonction des intérêts de l'individu et l'entreprise.

C'est l'application de la devise : **l'homme qu'il faut là où il faut.**

A – LE CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE O N C F :

*** Rôle :**

Le rôle du centre de psychologie appliquée dans l'O N C F. était tout d'abord le contrôle périodique du personnel affecté à la sécurité.

Dés 1980, le psychologue se voit confier la vérification des aptitudes dans les examens de sélection et de recrutement.

En 1990, le recrutement était important, ce qui a nécessité d'introduction d'outils très perfectionnés.

En 1994, la restructuration de l'office a permis l'élargissement du champ d'activité du psychologue vers les examens d'orientation et de reconversion.

Ainsi le psychologue de travail se trouve impliqué dans la gestion prévisionnelle de l'entreprise sur trois niveaux :

- la sélection du personnel au recrutement
- la surveillance de la fiabilité du personnel de sécurité en activité
- l'optimisation des ressources humaines en procédant à des bilans d'orientation, de reconversion et de compétences.

Organisation

Le Centre de psychologie appliquée se trouve dans un établissement situé au centre de formation ferroviaire de Rabat-Agdal. Il est lié à la DRH.

La population du Centre comprend aujourd'hui un chef de Centre, 4 psychologues (attachés aux examens, études, aide et conseil, formation), 4 psychotechniciens (passation des tests), 1 agent d'exécution (administration, gestion et secrétariat). Cette population était de l'ordre de 20 personnes en 1994 mais la restructuration de l'office et le développement des NTIC a touché également le Centre et son budget.

Missions

Le Centre de psychologie appliquée contribue à l'application de la politique de gestion préventive et prévisionnelle des ressources humaines de l'entreprise.

Il assure :

- La réalisation des bilans d'évaluation des aptitudes (recrutements, gestion individuelle et collective, surveillance de la fiabilité),
- Les interventions d'aide et de conseils dans l'entreprise
- La recherche, la création, le développement et la mise en œuvre des techniques d'examens et des méthodes d'intervention psychosociologique,
- La veille technologique en psychologie du travail et en psychologie cognitive,

Les outils du Centre de psychologie appliquée

Traditionnellement la psychométrie, l'observation du comportement, et l'entretien clinique psychologique sont les méthodes utilisées pour établir *l'avis psychologique*. *L'avis formule la prédiction de l'adaptation professionnelle et la fiabilité de l'agent*. La confrontation de toutes les données (entretien clinique, tests) est systématiquement détaillée, intégrant les particularités socio biographiques de l'individu dans un souci permanent des limites de connaissances en matière de facteurs humains.

Approche méthodologique de la capacité de prédiction de l'adaptation au métier et au poste de travail

L'individu, les aptitudes, le métier : la correspondance entre ces termes mérite une réflexion constante en matière d'évaluation. En effet, chacun d'eux recouvre une réalité dont les éléments constitutifs sont multiples, fluctuants dans le temps et difficiles à identifier. C'est pourtant leur adéquation réciproque qui garantit la fiabilité au sein de l'entreprise.

L'approche individuelle

L'individu est à situer dans son histoire personnelle, familiale, sociologique, en permanente interaction et évolution, à l'origine de fluctuations de l'activité cognitive et donc du comportement.

Il est important de savoir préciser si ces mêmes fluctuations demeurent dans des limites compatibles avec le métier (préservant en particulier les capacités d'adaptation) ou rendent l'agent non fiable et donc inapte à préserver la sécurité.

Les aptitudes définies (en particulier pour les postes de sécurité)

Les aptitudes cognitives et comportementales sont la capacité de perception de choix et de traitement des informations, la qualité des réactions, la qualité de la

mémorisation à cours plus long terme, la résistance à la fatigue intellectuelle et mentale (à la monotonie, au maintien de l'attention), au stress et à la charge mentale (volume d'informations à traiter et délais disponibles pour le traiter), enfin le rythme individuel d'adaptation et de progression, en particulier les activités complexes et variées, fréquentes ou alors très rares. Elles sont définies par les études de postes. Elles doivent être évaluées par les outils du Centre de psychologie appliquée.

Le métier

L'analyse des exigences du métier constitue l'étape fondamentale et incontournable pour déterminer les aptitudes utiles. Elle est fréquemment réactualisée en raison de l'évolution du métier, et le Centre de psychologie est à l'écoute des directions techniques et d'activité, pour appréhender les changements (les psychologues se déplacent à la demande des DIRECTIONS sur le terrain ou pour actualiser les études de postes).

La méthode est basée sur l'observation de l'agent en situation, associée à l'entretien avec l'agent et les appréciations de l'encadrement.

On détaille ainsi l'environnement de l'agent, les exigences du métier (le système organisationnel, le système technique, le collectif de travail, le management des agents) et les modes opératoires de l'agent en situation (séquences opérationnelles...). Les aptitudes requises pour le poste peuvent alors être définies.

Les tests

Le système de tests informatisés (S.T.I) acheté du service de psychologie appliquée de la SNCF comprend des tests cognitifs, des tests psychomoteurs, des inventaires d'attitudes, des questionnaires d'intérêts.

Une batterie est, par exemple, constituée des tests suivants :

La batterie Factorielle de tests d'aptitudes (BFTA)

Elle permet, à l'aide de huit facteurs, de déterminer un profil des aptitudes intellectuelles.

L'informatisation permet de mieux cerner non seulement le traitement de l'information, le rythme personnel, la fatigabilité intellectuelle, mais aussi la rigueur, les façons de résoudre les problèmes, les démarches d'analyse approximative, les types d'erreurs, les "repentirs" (retour en arrière pour modifications de la réponse déjà donnée) sont des indicateurs importants de la fiabilité comportementale.

Le test de réactions élémentaires (TREL)

Le sujet est soumis dans ce test à un flux stressant de stimuli. Ce test apporte des informations essentielles, non seulement sur la qualité des réactions mais également sur le comportement : *pouvoir de concentration, souplesse d'adaptation, maîtrise de soi, évolution de l'activité en situation de tension. Ce test a remplacé, avec une fiabilité accrue, les tests anciens comme l'attention diffusée et le pointage.*

Le test du tourneur informatisé (TTI)

Il a gardé toute la richesse du tourneur mécanique de J.M LAHY dont les études de validation ont montré l'excellence prédictibilité de la réussite professionnelle.

Le test de changement de sens et d'activité (TCSA)

Ce test de type situationnel et comportemental a été construit avec le double objectif de : mesurer l'aptitude à maintenir l'attention en situation complexe : *(le sujet est placé dans une situation où il est fortement sollicité par des associations de stimuli complexes et répétitifs, dont le rythme de présentation varie au cours du test).*

Mesurer l'aptitude à réagir à des situations de stress : *(le sujet est confronté à une série d'événements auxquels il n'est pas préparé).*

Par ailleurs la batterie du STI est complétée par le PMK (Psycho diagnostic miokynétique de MIRA Y LOPEZ). Ce test psychomoteur permet de mettre en évidence certaines particularités caractérielles du sujet (anxiété, émotivité, tendance à l'alcoolisme ou la drogue...).

La BFTA, le TREL, le TTI, le PMK constituent le tronc commun de la batterie de tests de tous les métiers de sécurité.

L'observation du comportement

Réalisée durant les épreuves, elle est aussi une source d'information importante sur le plan de la personnalité.

La méthode consiste, pour le psychotechnicien, à décrire, aussi exactement que possible, ce que fait le sujet exécutant une tâche déjà déterminée, à noter aussi objectivement que possible les manifestations extérieurs à l'action qu'il accomplit en vue d'atteindre le but qui lui a été fixé.

L'entretien clinique

L'analyse, la synthèse et la cohérence des résultats de tous ces tests sont établies par un psychologue expérimenté qui connaît bien les métiers

ferroviaires et qui est en contact permanent avec le terrain. Au cours d'un entretien avec le candidat, le psychologue valide ses différentes hypothèses, en particulier dans le domaine des motivations et de l'acceptation des contraintes, puis il tire des conclusions et formule des conseils à l'intention des décideurs chargés de la gestion des ressources humaines.

L'évolution des connaissances en matière de psychologie cognitive

La psychologie cognitive contribue depuis quelques années à renouveler les concepts de façon très notable : l'analyse des erreurs de comportement est privilégiée, c'est à dire l'aspect qualitatif plutôt que leur description en termes de faux-vrai, par rapport, à une grille de description dite "normale" (ou moyenne) : les grands fonctions de perception, de langage, d'exécution des gestes, de stratégie, de mémoire sont pensées en terme d'activité établie en réseau, et le déroulement de l'activité cognitive est décrit avec plus de finesse. S'y associent les réflexions plus poussées dans le domaine de la psychologie des organisations.

Les entretiens cliniques intègrent les évolutions cognitives fondamentales à l'origine d'une attitude plus rigoureuse et plus objective. *Par ailleurs, l'informatisation a permis de proposer des tests informatisés. Ils correspondent à des tests anciens papier-crayon mais aussi à des tests de conception nouvelle dont l'exploitation est rendus plus reproductible, plus sensible et permet des étalonnages variées.*

L'ensemble contribue à enrichir la réflexion, à documenter et à repousser les limites de prédiction de nos examens psychologiques, tout en essayant de garantir leurs deux objectifs principaux :

- L'aide au maintien de la fiabilité humaine pour l'entreprise,*
- Le respect de la dignité et la préservation des chances de maintien de l'agent dans son métier.*

Une journée type d'examen au Centre de psychologie appliquée :

Le contenu

En sélection, ou en cours de carrière, l'examen psychologique comprend 4 composantes, avec quelques variantes, en fonction de la question posée :

- La passation des tests :** au cours d'une journée, un agent passe une moyenne de 10 épreuves. La durée moyenne de chaque épreuve est de 8 minutes. La totalité permet une évaluation approfondie des potentialités.

- **Les entretiens** sont effectués avec un psychologue du travail. Une attention toute particulière est portée à l'entretien d'accueil en début de journée. Il est légitime que l'agent soit assuré sur la transparence de cet acte qui le concerne. Le climat de confiance qu'on souhaite créer passe par cette étape. De même, à la fin de l'examen, nous lui faisons part de notre avis le concernant. Les entretiens, à caractère directif, s'attachent à comprendre le cursus de l'agent, ses motivations professionnelles, recherchent les signes d'alerte par rapport à la fiabilité humaine.
- **La réunion de synthèse**, pour confronter les données des tests entre eux et avec le ou les entretiens, construire l'avis en termes opérationnels exploitables par les acteurs concernés.
- **La communication des résultats au DRH** : Si nécessaire, les contacts sont établis par le psychologue avec les responsables des RH. Ils détaillent et précèdent la réception des conclusions.

Bien sûr, il n'est jamais évoqué avec la hiérarchie ce qui est du domaine confidentiel et privé de l'agent. L'agent est tenu informé de ces échanges qui permettent la mise en phase avec la problématique d'ensemble.

Le déroulement de l'examen

Attendu à 8 heures, l'agent est accueilli. Une présentation d'ensemble de la journée lui est donnée.

On définit le rôle de chacun. L'objet de cet accueil est avant tout informatif : il incite à se mobiliser et à faire le mieux possible, il cherche à dédramatiser la situation en déculpabilisant l'individu.

On conforte l'agent en lui montrant que nous gardons une distance avec la demande initiale, que nous tenons compte du stress, bien normal, qu'engendre la situation d'examen. On lui explique que les tests qu'il passe, que les entretiens qu'il aura, que l'expérience vécue que nous avons, sont des garanties d'objectivité. Ainsi l'agent découvre les acteurs du Centre de psychologie, trouve ses repères et le travail d'ensemble en est facilité.

Ensuite, l'agent passe les tests, avec un opérateur, et les résultats sont le cadre objectif des entretiens que nous aurons avec lui.

Puis ont lieu les entretiens, au cours desquels, l'agent prend conscience du langage commun de tous les acteurs. A la fin de l'entretien, vient la phase de clôture et nous informons l'agent de notre compréhension des choses. Une attention toute particulière est portée à ne pas renfermer l'agent dans une vérité où il ne se reconnaîtrait pas, le but étant de parvenir à une discussion ouverte, explicite pour les deux parties.

Puis, l'agent quitte le Centre

Il sait, dans les grandes lignes, les recommandations le concernant, qui seront préconisées à l'établissement.

Si, à l'issu du bilan, l'avis n'est pas favorable nous lui expliquons pourquoi.

Si la décision mérite plus de réflexion et ne peut être prise le jour même, nous l'informons et la raison lui est fournie.

Si le jugement tend à être globalement favorable, nous lui rappelons que notre avis n'est qu'un des éléments d'une décision qui revient à l'établissement.

L'avis et les conseils du Centre de psychologie appliquée.

Une conclusion est établie après une synthèse du psychologue du travail, qui confronte les données de l'entretien et des tests, en détaillant les données personnelles, sociologiques.

Elle détaille l'aptitude cognitive au métier et l'aptitude sécurité dans sa dimension psychologique.

Résultat de l'examen :

C'est une confirmation ou non de l'aptitude au métier de sécurité. Elle concerne :

L'aptitude cognitive au métier

Elle correspond au potentiel fondamental de l'individu. Développée dès l'enfance à travers la scolarité, les activités de loisirs, elle finit pas se stabiliser dans la durée. Moyennant la formation professionnelle, elle devient une compétence. Elle détaille la capacité de mémorisation, de raisonnement, de stratégie, d'efficacité psychomotrice.

Le potentiel cognitif est évalué dans sa globalité, puis la correspondance est établie en termes comportementaux par rapport aux exigences plus particulières du métier de l'agent.

L'aptitude sécurité dans sa dimension psychologique

Elle détaillera les traits comportementaux particuliers d'attention soutenue dans le temps, de régularité, de résistance à la charge mentale, de tolérance aux contraintes, permettant l'adaptabilité de l'individu.

La conclusion précise la nature de l'avis par le label :

- * Très favorable ou favorable, entrée ou maintien dans le métier sans restrictions particulières d'utilisation,
- * Favorable avec réserves, entrée ou maintien dans le métier avec des conditions particulières d'utilisation.
- * Avis défavorable pour l'entrée dans le métier, ou le maintien dans le métier (retrait temporaire ou même retrait définitif).

La conclusion est formulée en termes à caractère psychopédagogique avec les conseils d'utilisation et de valorisation des points faibles de l'individu.

Enfin, nous rappelons que le diagnostic et l'avis sont communiqués à l'agent dans un esprit de transparence et de vérité.

La sélection du personnel de sécurité (mise en œuvre préalable de la fiabilité humaine)

La mise en œuvre et la procédure

L'examen psychologique intervient pour tout recrutement, à la deuxième étape d'une procédure qui peut être décrite comme suit :

Initiée par le Service GPEEC, elle comprend :

La réception de candidat déjà trié par un cabinet de recrutement de renommée nationale, avec l'information générale sur les métiers et la publication de l'offre d'emploi.

- Le cabinet effectue le tri sur dossier en fonction des objectifs de recrutement, en considérant les diplômes et les formations, le lieu d'habitation, les acquis professionnels et les savoir-faire.
- La prise de contact avec le candidat et son information sur le métier, en recherchant l'acceptation des contraintes, la motivation pour le métier.
- Puis intervient l'examen médical réalisé le plus souvent en région.
- L'examen psychologique de sélection évalue les aptitudes au métier,
- L'entretien final de recrutement est réalisé par le chef d'établissement preneur du candidat.

La procédure de l'examen de sélection comprend les étapes décrites précédemment, basées sur la passation des tests et l'entretien clinique avec le psychologue, qui recherche tout particulièrement la qualité de la motivation et tente de formuler la prédiction d'adaptation de l'individu au métier proposé.

Représentation et explication du risque routier chez les conducteurs professionnels

Abdelkarim BELHAJ^(*)

Adnane ETTOUZANI,^(**)

Adil GHAZALI, Nouzha MAADADI^(**)

Faculté des Lettres et des sciences Humaines. Rabat

Introduction

La sécurité routière, se pose actuellement comme l'un des soucis majeurs de la société, faisant partie des grandes questions relatives à l'organisation sociale qui interpellent les sphères publiques et politiques au Maroc, et ce, compte tenu de la charge trop lourde des suites engendrées par les accidents soit sur le plan matériel ou humain. Certes, des efforts considérables ont été déployés pour cerner le fléau des accidents, mais beaucoup reste à faire pour adjoindre les actions et les interventions dans la perspective de solutions meilleures. Ce sont des événements dramatiques auxquels la société est confrontée en permanence et au cœur desquels l'homme est occupé une position de clef de voûte.

D'après les évaluations et les constats élaborés par le CNPAC "comité national de prévention des accidents de la circulation", le nombre des accidents avec les taux de victimes (morts et blessés) qu'ils engendrent, pendant ces dernières années, ne cesse de fluctuer, tantôt vers une baisse relativement faible, tantôt vers un rehaussement inquiétant. Une situation qui mène à se poser la question : Pourquoi, ces chiffres ne diminuent pas malgré les efforts engagés (arsenal législatif, renforcement du contrôle, campagnes de sensibilisation et de mobilisation) ? Pourquoi assistons-nous à des accidents de plus en plus graves ? Quelle est la part de responsabilité

(*) Professeur.

(**) Doctorants en Psychologie du Travail et des Organisations.

qui revient à l'humain dans l'avènement des accidents ? Comment sont perçus les risques et la sécurité par les usagers dans le contexte routier ?

Partant de ces questions, la présente intervention puise l'intérêt de l'approche qu'on propose, dans la mesure où elle vise à jeter la lumière sur des aspects sociocognitifs souvent sous-estimés du thème de la Sécurité Routière.

Il s'agit de faire part de cette perspective en psychologie sociale qui propose de prendre en compte le fonctionnement sociocognitif des acteurs concernés par l'accident de la route, notamment les conducteurs professionnels (chauffeurs de camion et de taxi), en focalisant les propos sur les représentations, les perceptions et les explications qu'ils fournissent spontanément eu égard aux accidents pour lesquels ils sont auteurs ou témoins. Car, le facteur humain étant donné ses implications dans la problématique qui traverse la circulation routière, révèle un bon nombre de variations qu'il faut prendre en considération, non pas dans l'objectif de chercher à attribuer la responsabilité, en s'arrêtant généralement à l'identification de la faute ou de la négligence, dont découle une conception simplifiée de l'erreur, chargée de culpabilité ; mais plutôt dans le sens d'apprécier ce qu'il en est du fonctionnement sociocognitif (croyances, représentations, perceptions,...) de l'acteur principal de l'accident qui est le conducteur.

La prise en compte des croyances et des perceptions eu égard aux usages sociaux de la route, depuis les modes d'approche de la route (perception du risque, la sécurité, la prévention) jusqu'au types de conduite effectifs, revient à une démarche portée sur la considération des dimensions psychosociaux et culturels pouvant révéler la part de l'implication de l'homme dans l'événement dans lequel il est sujet ou acteur.

Il s'agit d'une représentation qui s'inscrit dans la logique d'une pensée sociale. Cette logique qui est le produit d'une composition socialement partagée de perception, de croyances, d'opinions et de jugements prédominant dans les comportements et les manières d'agir quotidiens (Belhaj, 2008). D'autant, que la causalité à laquelle cette pensée donne lieu est largement animée par la dite logique, allant de l'évocation du credo de type "Machaâ Allah", l'équipement de véhicules en autocollants et en objets fétiches jusqu'au fait d'inscrire et de graver des préceptes dans des endroits visibles du véhicule et à l'adresse d'autrui. Ainsi, cette logique rend compte de la forme des représentations et des explications auxquelles les usagers de la route ont recours, notamment lorsqu'il s'agit de mise en présence de question de risques et d'accidents.

Objet de l'étude

Dans cette intervention, on mettra l'accent sur deux processus mentaux qui sont mobilisés dans l'action du conducteur en situations critiques de la route (accidents, dangers...), à savoir la représentation du risque et l'attribution causale des accidents.

La représentation du risque renvoie à l'ensemble des activités cognitives mis en œuvre par le conducteur pour reconstituer mentalement les situations menaçantes dans la route ou durant la circulation auxquelles il est souvent confronté, et qui lui permettent d'établir, par la suite, des stratégies de prévention ou d'adaptation plus adéquates. Dans ce cadre et partant d'une approche psychologique, on considère que le conducteur ne réagit pas à la réalité telle qu'elle est (route, danger), mais telle qu'elle la perçoit et la traduit comme réalité reconstruite par ses croyances et ses représentations, lui permettant ainsi à adopter des conduites conséquentes. Autrement dit, la perception du risque et des dangers de la route engendre des comportements qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans la logique des normes réglementant les usages.

Par ailleurs, tout accident routier fait l'objet d'une explication de la part du conducteur ou de l'usager. Cette explication, dite profane, renvoie à l'attribution de l'accident à une causalité ayant trait à des facteurs humains ou à des facteurs situationnels. Ce processus sociocognitif d'attribution causale s'avère primordial quant à l'appréciation du sens de la responsabilité dans le sens commun et la compréhension des comportements sociaux en matière d'accident et de sécurité routières, dans la mesure où c'est de l'orientation causale manifestée lors d'un accident (soi, autrui, situation, maktoub...) que dépendra une grande partie du comportement à venir de l'acteur (conducteur) : Chaque fois que celui-ci s'attribue la responsabilité de l'accident, il aura tendance à anticiper une stratégie de sécurité plus efficace. À l'inverse, à chaque fois qu'il attribue la responsabilité de l'accident aux autres ou à un élément de l'environnement, il aura tendance à développer des comportements moins sécuritaires.

On s'intéressera dans ce travail à visée exploratoire, aux représentations et aux explications de l'accident et de la sécurité routière chez les conducteurs professionnels, en abordant les trois processus suivants :

- La perception de l'invulnérabilité et de l'optimisme ;
- L'attribution des causes de l'accident ;
- Le comportement de sécurité.

En ce qui concerne la perception de l'invulnérabilité et de l'optimisme, nous examinerons ce qui renvoie à leur croyance chez les conducteurs professionnels, tout en faisant l'hypothèse stipulant que la majorité des sujets (de la présente étude) présente une croyance d'invulnérabilité et d'optimisme élevés.

Pour ce qui est de l'explication des causes, on fera donc l'hypothèse que les conducteurs font part des explications ayant trait à l'externalité et qui invoquent l'environnement ou les autres. Enfin, pour le dernier point, en tirera au clair la nature des comportements de sécurité des conducteurs, on fera l'hypothèse que, plus les sujets ont une croyance d'invulnérabilité et d'optimisme élevés plus ils développent des comportements non sécuritaires en leur conduite. A contrario, les sujets qui manifestent une croyance de vulnérabilité et de pessimisme élevés adoptent une conduite plus sécuritaire.

Par ailleurs, on s'attendra à ce que les sujets internes, de par leur attribution, développent des comportements plus sécuritaires, à l'instar de ceux qui sont externes qui développent des comportements moins sécuritaires quant à leur conduite.

Méthode

– **Population** : les sujets de l'étude sont au nombre de 100 conducteurs professionnels et dont les caractéristiques sont les suivantes:

- Ils exercent leurs métiers de conducteurs dans les véhicules de poids lourd et dans les petits taxis.
- 48 Sujets travaillent dans la ville de Fès et 52 dans la région de Tétouan.
- la répartition de leurs âges varie entre 25 ans et 50 ans ;

– **Procédure** : Les conducteurs ont été approchés individuellement sur leurs lieux de travail et souvent pendant leur repos. Les questions étaient orales pour les uns, écrites pour les autres. Dans un premier temps, nous avons passé un questionnaire d'attribution de cause d'accidents, inspiré et adopté de la traduction et la validation de l'échelle de Levenson (IPC : The Internal Powerful Others and Chance Scale, 1972) par Loas et coll. (1994). Ce questionnaire est constitué de 15 propositions, les uns internes les autres externes. Le sujet ayant un point à chaque fois qu'il choisit la proposition interne. Dans un deuxième temps les sujets ont rempli un questionnaire concernant la perception de l'invulnérabilité de Milhabet, Desrichard et Verlhac (2000) et un autre conçu pour l'évaluation du degré de l'optimisme inspiré et adopté du LOT (life orientation test) questionnaire élaboré par

Scheier et Carver (1985). D'autre part, les sujets ont rempli un troisième questionnaire relatif au comportement sécuritaire, inspiré et adapté de la validation française de la WCC (Ways of Coping Checklist) par Cousson-Gélie et coll. (1996). Ce questionnaire est composé de 14 propositions, les unes reflètent un comportement sécuritaire et les autres désignent un comportement non sécuritaire. Le sujet marque un point à chaque fois qu'il choisit la proposition du comportement sécuritaire.

Représentations des risques et des accidents

Les études en matière de la sécurité montrent que la perception et les représentations du risque sont pour beaucoup dans l'explication des comportements qui y sont associés, dans le même temps qu'ils sont susceptibles d'affecter les processus de décision concernant la gestion des risques, ainsi que l'orientation et les types de mesures préconisés pour y remédier.

Certes, le risque des accidents a une réalité qui est inhérente à l'usage de la route, mais il n'en demeure pas moins que la perception qui lui est réservée et les comportements qui l'accompagnent sont pour beaucoup dans la compréhension du phénomène. En psychologie sociale se pose l'approche en termes de perceptions et des représentations comme une alternative qui rend compte des processus psychosociaux en jeu chez les usagers. Ces processus cognitifs renvoient à la construction mentale de la réalité tout en permettant à l'individu de reconstruire l'événement et de lui donner un sens. En fait, la perception des risques de la route dépend, à bien des égards, de la façon dont l'individu agit compte tenu du traitement de l'information liée à cet événement et auquel il s'adonne en situation de conduite routière. C'est dans cette perspective, que les recherches insistent sur l'aspect subjectif des processus de la perception du risque de la route. La subjectivité de cet aspect n'est pas limitée à une singularité ou à l'individualité des conducteurs, mais qui reste commune à une pratique et un usage partagé dans la société.

Les études sur la perception du risque ont fait part de l'existence de quelques biais perceptifs qui peuvent déterminer les stratégies commandant l'action et la prévention à l'égard du risque dont l'utilisateur de la route peut être exposé. Ainsi, deux de ces biais perceptifs qui semblent très importants quant aux stratégies en question, sont opérés dans le présent travail pour en évaluer la portée; il s'agit du biais de l'**invulnérabilité** et celui de l'**optimisme**. On désigne par ce biais d'invulnérabilité, le fait que certaines personnes ont tendance à se percevoir comme étant moins exposées au risque qu'autrui. Alors que le biais de l'optimisme renvoie à

une tendance selon laquelle la personne croit que les événements positifs sont plus probables que les événements négatifs.

Les recherches dans le domaine de la psychologie du risque et de la sécurité se fondent sur l'hypothèse selon laquelle ; moins la perception du risque est biaisée ou erronée plus les personnes adoptent des comportements sécuritaires (Kouabenan, 2003).

Dans cette étude, on montre comment ces biais de la perception des risques de la route déterminent d'une part la perception du risque pour soi, et d'autre part les stratégies de prévention chez les usagers de la route. Pour y arriver, on évalue la perception de l'invulnérabilité, et la perception de l'optimisme, et en suite le comportement sécuritaire chez ces usagers de la route.

Tableau 1 : Tendances générales de la perception de l'invulnérabilité et de l'optimisme

Variables	Age				Types de véhicules			
	25 – 40		41 – 50		P		T	
Réponses	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Items								
1. Je maîtrise mon véhicule	47	10	43	0	57	4	33	6
2. Quand je fais un accident, c'est généralement de ma faute	5	20	10	65	7	40	8	45
3. Je suis toujours optimiste à propos de ma conduite	55	5	31	9	35	10	51	4
4. Je regarde toujours le bon côté des choses	39	5	40	16	53	5	26	16
5. Dans l'incertitude, j'envisage en général le meilleur	57	2	32	9	49	3	40	8
6. Quand j'évite les accidents, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes plus efficaces	39	12	37	12	38	11	38	13
7. Il me semble que je suis capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans la route.	46	2	45	7	34	6	57	3
8. J'ai confiance en ma conduite.	39	4	54	3	47	4	46	3
9. Quand des problèmes inattendus surviennent en route, j'arrive bien à y faire face.	37	4	52	7	49	7	40	4

Variables	Age				Types de véhicules			
	25 – 40		41 – 50		P		T	
Items	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
10. Je pense qu'un accident a peu de chance de m'arriver, car je maîtrise mieux les risques routiers que les autres.	45	7	34	14	33	14	46	7
Total Général	409	71	378	142	402	104	385	109
Total 1- 2 - 6 -7- 10	182	51	169	98	169	75	182	74
Total 3 -4- 5- 8- 9	227	20	209	44	233	29	203	35

De ce tableau apparaissent les tendances exprimées par les sujets relativement à l'invulnérabilité et l'optimisme dans la perception du risque. Ces tendances montrent une orientation plus positive chez la majorité des sujets.

Tableau 2 : Moyens des réponses traduisant les tendances des biais perceptifs

Biais	N° item	Réponses	
		+	-
Invulnérabilité	1 - 2 - 6 - 7- 10	35.10	14.90
Optimisme	3 - 4 - 5 - 8 - 9	43.60	06.40
Total	10	78.70	21.30

De l'analyse de ce tableau on relève des tendances de notre population que les biais perceptifs d'invulnérabilité et d'optimisme marquent parfaitement leurs stratégies relativement aux risques et à la sécurité quant à l'usage de la route. Autrement dit, les conducteurs ont tendance à percevoir l'occurrence des événements positifs ($m=78.70$) comme plus probables que les événements négatifs (21.30). Ainsi, nous observons :

– **Un degré plus élevé d'invulnérabilité** : presque la majorité des conducteurs croient qu'ils maîtrisent la conduite, ainsi que leurs véhicules. Par conséquent, ils sous estiment le risque des accidents de la route pour soi par rapport à autrui. Cette tendance apparaît dans leur croyance à l'invulnérabilité

avec 35.10 de moyenne dans les réponse par rapport à son opposé (la croyance à une vulnérabilité) qui retient 14.90. D'autant qu'une majorité de la population (90 %), par exemple, déclare une maîtrise des véhicules, pendant que 85 % d'entre eux attribuent la cause de l'accident à autrui.

– **Une disposition vers l'optimisme** : De l'ensemble des réponses de la population une forte expression tend vers l'optimisme ($m = 43.60$) ; soit 86 % de la population affichent leur optimisme à propos de leur conduite, et 93% d'entre eux ont une confiance en leurs capacités de conduite. Ce résultat semble étonnant. Mais en réalité, il traduit l'impact crucial des biais perceptifs : Une longue expérience dans l'exercice de la profession, un parcours de plus en plus vie en accidents et en infractions. Ces informations sont capables d'amener ces conducteurs à croire que les accidents n'arrivent qu'aux autres, et qu'ils sont capables d'affronter toutes les situations.

Explication des causes

A la suite des travaux développés par la psychologie sociale, la thématique dont il est question ici est opérée au niveau de la théorie de l'attribution causale qui envisage avant tout les processus sociocognitifs par lesquels les individus expliquent et interprètent les événements auxquels ils sont confrontés (Deschamps, J-C et Clémence, A, 1987,71), en l'occurrence dans ce qui importe ici comme événement : les accidents de la circulation. Cet événement étant considéré au niveau de l'expérience sociale telle que vécue par les usagers de la route comme un phénomène. Dans le présent travail, il s'agit d'opérer ce phénomène tel que perçu et représenté socialement, ainsi que l'explication causale qui rend compte de ses issues. Dans la mesure où, la recherche psychosociale à ce sujet porte sur l'étude de la perception que peut avoir le sujet (le conducteur) des causes des renforcements particulières que sont les accidents. Autrement dit, l'attribution de l'accident réside en ce qu'elle est anticipée en termes d'inférences de causalité interne et externe. C'est tout un domaine qui les recouvre maintenant en termes de la logique de la cognition sociale.

Appliquée au contexte social, la dialectique causale "interne- externe" à laquelle la théorie de l'attribution a donné forme, révèle non seulement des stratégies divergentes, mais aussi l'existence d'un enjeu: il n'est pas indifférent pour l'individu de percevoir l'univers et de se percevoir dans cet univers de façon interne ou externe. D'autant que, l'explication causale répond à cette exigence disposée chez l'individu à vouloir comprendre et interpréter les actions ou les événements (ayant un rapport avec sa personne ou avec autrui) qui interviennent dans son champ de perception (Belhaj, A 1992, 2005).

L'examen du processus d'attribution causale nous amène à parler d'abord de la psychologie dite "naïve"; c'est-à-dire, une psychologie ordinaire dont le concept d'attribution prend corps, et qui traduit la causalité sociale en usage dans le sens commun, celle qu'on retrouve chez l'homme de la rue. Ce processus d'attribution causale, donc, en tant que stratégie d'expression de la psychologie du sens commun, met en relief une dimension essentielle de l'homme, dans le sens que ce dernier est considéré comme un "acteur, c'est-à-dire l'auteur ou le témoin effectif d'un comportement, d'une action et non seulement comme le lieu d'une réaction"(Moscovici, S.1972, 59). En d'autres termes, l'individu est envisagé comme un acteur en mouvement, voire "une machine à inférer", qui perçoit, agit, cherche à comprendre et donne des explications.....

En somme, la causalité s'avère bien marquée par une emprise de la croyance, dans le sens d'une prépondérance de causes qui sont de l'ordre de la prédétermination dans la structure et la conception de la causalité sociale. Par ailleurs, les causes internes (dispositionnelles) relevant de la personne (capacité, effort...), et celles dites externes qui ont trait à l'environnement (route, mécanique...) apparaissent d'une systématisation moindre que les causes dites externes imperceptibles (destin, chance, hasard). En l'occurrence, des causes considérées en termes de forces ou puissances indécélables au niveau du champ perceptif et représentationnel des individus, mais qui relèvent plutôt de leurs croyances.

Tableau 3 : tendances générales de l'attribution des causes des accidents

Variables	Age				Types de véhicules			
	25 – 40		41 – 50		P		T	
Items \ Réponses	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1. C'est mon propre comportement en route qui détermine si j'aie un accident ou pas.	10	33	5	52	7	36	8	49
2. Quoi que je fasse, si je dois faire un accident, je le ferai.	43	27	19	11	44	17	18	21
3. Faire des révisions mécaniques régulières est la meilleure manière pour moi d'éviter les accidents.	11	32	31	26	13	38	29	20
4. Quand je fais un accident, c'est généralement de ma faute.	8	9	9	74	6	45	11	38

Variables	Age				Types de véhicules			
	25 – 40		41 – 50		P		T	
Réponses	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Items								
5. La chance joue un grand rôle dans la survenue d'un accident.	25	21	47	7	43	12	29	16
6. Si je fais attention à la route, je peux éviter l'accident.	38	12	11	39	21	29	28	22
7. Quand je fais un accident, c'est en général parce que les autres (conducteurs, piétons) n'ont pas respecté le code de la route.	29	24	38	9	35	17	35	16
8. Si je respecte le code de la route, je peux éviter les accidents.	28	23	22	27	24	27	26	23
9. C'est le destin qui détermine si je dois avoir d'accident ou pas.	33	12	48	7	55	7	26	12
10. Quand je fais un accident, c'est souvent la faute des autres (conducteurs, piétons).	46	15	20	19	34	16	32	18
11. La plupart des accidents sont résultat des mauvaises conditions de la route.	32	15	11	42	34	26	9	31
12. Si je le veux vraiment, je peux ne pas faire un accident.	19	28	32	21	37	20	14	29
13. Si on applique correctement les recommandations du code de la route, certainement les accidents diminueront.	52	3	40	5	33	5	59	3
14. L'accident est en grande partie dirigée par des événements dus au hasard.	28	16	49	7	52	7	25	16
15. Le fait d'avoir ou de ne pas avoir un accident dépend de mon habileté au volant.	23	14	16	47	11	37	28	24
Total général	425	284	398	393	449	339	374	338
Total 1 - 3 - 4 - 6 - 8 - 12 - 13 - 15	189	154	166	291	152	237	203	208
Total 2 - 5 - 7 - 9 - 10 - 11 - 14	236	130	232	102	297	102	171	130

Tableau 4 : moyennes des réponses internes- externes

Connotation	Positive						Négative					
Sens	Age		TV				Age		TV			
Interne	189	166	152	203	355	43.13	154	291	237	208	445	65.73
Externe	236	232	297	171	468	56.87	130	102	102	130	232	34.27
Total					823	100					677	100

À partir de l'étude de la distribution des scores (moy. générale = 15,46), nous avons défini un groupe de sujets "Explication externe" (78 % de sujets ayant les notes les plus basses (notes inférieures à 15)) et un groupe de sujets "Explication interne" (les 22 % des sujets dont les notes sont les plus hautes (notes supérieures à 20)). Ce constat est repérable au niveau des moyennes des réponses (Tab 3 et 4) qui montrent cette orientation externe avec 56.87, alors que l'orientation interne acquiert 43.13 des réponses des sujets. Cette externalité n'est pas différenciée quant à l'âge des sujets, mais elle paraît plus importante chez les conducteurs de poids lourds que les autres conducteurs.

Ce résultat confirme notre hypothèse du départ qui supposait une dominance de l'explication externe chez les sujets de la population. Par ailleurs, on note que le choix des propositions diffère d'une façon significative selon les deux groupes distingués précédemment. On remarque que la majorité des sujets ne croient pas à l'existence d'un lien fort entre ce qu'ils font et la survenue des accidents, puisque 75 % d'eux affirment que les accidents n'ont rien à voir avec leurs comportements, et 61 % n'acceptent que leur habileté au volant est déterminante en matière de sécurité. D'autre part, on assiste à un taux très faible (17 %) des sujets qui reconnaissent leur part de responsabilité dans l'arrivée des accidents, tandis que la plupart des sujets privilégient les explications qui voient l'origine de l'accident dans des causes externes. Ils sont ainsi 81 % à avancer en premier comme cause le "Destin", 77 % à présenter le hasard comme responsable, 72 % à mettre l'accent sur la "Chance", et 66 % à culpabiliser les autres (conducteurs, piétons).

On se référant toujours au tableau précédent, On remarque également que 92 % des sujets croient que le respect du code de la route permettra certainement de diminuer le nombre des accidents. Néanmoins, il y a une tendance des sujets (67 %) à imputer aux autres (conducteurs, piétons) le non-respect du code de la route, donc la responsabilité des accidents et de s'écarter de cette responsabilité (50 % des sujets croient que même si eux respectent le code ils auront des accidents). La population est presque en égalité en ce qui concerne l'explication par la volonté et l'attention (respectivement 51 % et 48 %).

Comportement de sécurité

Le comportement est la forme manifeste de l'activité de la personne et qui prend une signification très explicite en référence à une situation. Ainsi, les situations d'accidents, de dangers et de prise de risques constituent une mise à l'épreuve du comportement humain. Par ailleurs, un comportement est compris selon une dichotomie qui l'anime en termes de dimension implicite (interne) et explicite (externe). Ce sont des dimensions étroitement imbriqués dans la production du comportement et pouvant donner lieu à son explication et à sa compréhension. Dès lors, ce qui entendu par les usages, en tant qu'habitudes et manières d'agir, traduit cette portée du comportement.

Du point de vue psychosocial, il s'agit de situer le comportement dans sa dialectique cognitive et sociale. C'est-à-dire, les différents processus sociocognitifs (perception, croyances, jugements..) qui sont en œuvre chez la personne et animent son activité. Ainsi, dans ce qui suit, il s'agit d'apprécier les données relatives à l'expression du comportement en acte chez les conducteurs, notamment eu égard à la sécurité.

Tableau 5 : option du comportement sécuritaire

Variables	Age				Types de véhicules			
	25 – 40		41 – 50		P		T	
Réponses	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Items								
1. J'ai changé mon comportement en respectant plus le code de la route.	16	35	21	28	15	40	22	23
2. Je me suis senti mal de ne pas pouvoir éviter l'accident	30	17	18	35	25	23	23	29
3. J'ai analysé la situation pour déterminer la cause de l'accident.	25	24	19	32	19	26	25	30
4. J'ai regretté de ne pas avoir fait quelque chose pour éviter l'accident.	7	52	9	32	8	44	8	40
5. J'ai décidé de soumettre mon véhicule plus souvent à un contrôle technique.	14	37	12	37	8	38	18	36
6. J'ai refusé de croire que ça s'était réellement passé.	57	6	28	9	37	7	48	8
7. J'ai pris conscience que j'étais moi-même cause de l'accident.	3	46	6	45	2	58	7	33

Variables	Age				Types de véhicules			
	25 – 40		41 – 50		P		T	
Items	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
8. J'ai trouvé une ou deux solutions pour éviter cet accident prochainement.	34	13	36	17	35	14	35	16
9. J'ai essayé de tout oublier	25	26	21	28	35	27	11	27
10. J'ai modifié quelque chose dans mon comportement afin d'éviter l'accident prochainement.	6	42	11	41	13	33	4	50
11. J'ai fait une autocritique pour déterminer ma part de responsabilité en la survenue de l'accident.	14	44	8	34	4	43	18	35
12. J'ai prié à Dieu de m'éviter l'accident prochainement.	30	7	59	4	57	3	32	8
13. J'ai décidé d'adapter plus ma conduite aux conditions de la route.	23	24	37	16	38	12	22	28
14. J'ai reproché aux autres de m'avoir causé cet accident.	42	12	27	19	40	10	29	21
Total	326	385	312	377	336	378	302	384

À partir de l'étude de la distribution des scores (moy. générale = 13,72), nous avons défini un groupe de sujets "comportement non sécuritaire" (71 % de sujets ayant les notes les plus basses (notes inférieures à 14)) et un groupe de sujets "comportement sécuritaire" (les 29 % des sujets dont les notes sont les plus hautes (notes supérieures à 19)). On note qu'en général, après un accident déjà fait, les sujets adoptent des comportements distingués. Les propositions renvoyant à des issues divines, magiques ou émotionnels sont en moyenne majoritairement choisis (89 % des sujets prient à Dieu pour qu'il leur évite l'accident prochainement, 85 % refusent de croire que l'accident est arrivé, et 66 % décident de tout oublier de l'accident).

Pour ce qui est de la reconnaissance de la responsabilité et du développement de l'esprit autocritique, on note que, sauf 09 % des sujets reconnaissent qu'ils étaient l'acteur principal de l'accident, 22 % seulement prennent conscience de leur part de responsabilité en la survenue de

l'accident, et 69 % continuent à rejeter la responsabilité sur les autres. Il n'y a pas cependant d'évolution significative concernant le comportement puisque 83 % des sujets n'ont rien changé en leur comportement après l'accident, 37 % seulement ont changé leur conduite pour respecter plus le code de la route, sauf 40 % réadaptent plus leur conduite aux conditions de la route et 74 % négligent de soumettre leur véhicule plus souvent à un contrôle technique. Et ce même si 70 % affirment qu'ils ont trouvé des solutions pour éviter l'accident dans de prochaines circonstances.

Les deux dernières hypothèses de l'étude qui traitent la relation entre la nature des représentations et des explications des sujets et celle de leurs comportements de sécurité ont été aussi confirmées. Dans un premier temps, on note une relation significative ($r = 0,85$) entre la perception d'invulnérabilité, d'optimisme et les comportements non sécuritaires.

Dans un deuxième temps, une relation significative ($r = 0,75$) s'est avérée entre l'explication interne et le comportement sécuritaire, et entre l'explication externe et le comportement non sécuritaire ($r = 0,77$).

A cet effet, bien des enseignements sont à tirer de l'interaction entre la logique des perceptions et de l'explication causale des accidents avec les comportements des conducteurs quant aux options sécuritaires qui leurs sont associées.

Discussion

Notre recherche étant à visée exploratoire, avait pour objectif de voir ce qu'il en est des représentations, des explications et des comportements des conducteurs professionnels en matière de risque et de sécurité. Ce qui nous intéressait en particulier, c'était de vérifier la corrélation entre ces trois variables et de voir dans quelle mesure la variation de l'une entraîne une variation de l'autre.

Ainsi les hypothèses de l'étude ont été vérifiées, et l'étude a démontré que les conducteurs professionnels ayant une croyance d'invulnérabilité, un optimisme élevés et une explication externe seraient davantage disposés à manifester des stratégies comportementales non sécuritaires, tandis que les conducteurs professionnels ayant une croyance de vulnérabilité et de pessimisme élevés et une explication interne seraient davantage disposés à manifester des stratégies comportementales sécuritaires.

Cette étude a montré, d'une part, que les risques de la route sont une construction mentale qui traduit un traitement cognitif des usagers de la route. C'est-à-dire qu'un risque ne peut exister en réalité qu'en termes des

représentations et des croyances que construisent ces usagers de la route. Et que ces processus cognitifs sont susceptibles d'orienter les comportements et la prise de décision, et les stratégies de prévention. Et d'autre part, le rôle crucial que représentent les biais de la perception des risques routiers. On a souligné l'importance de deux biais perceptifs (vulnérabilité et optimisme) qui sont susceptibles d'affecter le comportement sécuritaire.

Il ressort aussi de cette étude que le changement des croyances et des explications, concernant les accidents, peut s'avérer comme une intervention appropriée pour contribuer à la réduction du taux des accidents et par la même occasion améliorer la sécurité routière. La réussite de cette intervention se destine non seulement à changer la portée des croyances des conducteurs, mais également d'amener ces derniers à prendre graduellement conscience des liens entre les comportements qu'ils adoptent et les résultats qu'ils obtiennent. Ainsi, l'implication des conducteurs dans la prise de conscience sera un atout gagnant. Ce qui ne se fait guère dans les démarches de prévention actuelles, dont l'explication est une tâche de l'expert, qui est censé avoir la clé pour expliquer les accidents et proposer des solutions. Le conducteur qui a ses propres perceptions et jugements et qui est en contact permanent avec le risque est souvent négligé. Certes, un écart existe entre les explications causales des experts et des profanes, mais aussi construire des messages et des mesures de prévention du seul point de vue de l'expert engendre le risque qu'ils ne soient pas bien saisies par les personnes qui sont censées les appliquer faute de ne pas comprendre leur bien-fondé. La simple conformité ou obéissance à des mesures de sécurité n'est pas suffisante.

Cette étude a démontré que les types d'explications et de croyances des conducteurs s'accompagnent par des types spécifiques d'attitudes et de comportements vis-à-vis du risque et de la sécurité. À titre d'exemple, les explications en termes de justification à l'égard des accidents et qui consistent à rejeter la responsabilité sur autrui ou sur des facteurs externes non contrôlables (destin, chance....), se conjuguent souvent avec une appréciation incorrecte des risques et une tendance à se déresponsabiliser quant aux actions de protection, ce qui peut entraîner des prises de risque. C'est à partir des croyances et des explications de l'accident que sont déterminées ses potentialités prochainement. Elles permettent notamment d'anticiper l'événement d'accident, de le prévenir ou d'accroître le sentiment qu'il est possible de le contrôler, de déterminer des priorités d'action et de juger de l'opportunité et de l'utilité des actions de prévention.

Les résultats de cette étude nous invitent, d'une part, à approfondir davantage la recherche sur la perception des risques et de la sécurité

routière notamment les processus sociocognitifs qui y sont à la base du comportement en la matière, et d'autre part à adapter les actions et le message de prévention aux représentations et aux croyances de la cible.

L'étude des processus sociocognitifs relatifs au risque et à la sécurité est une voie qui semble prometteuse pour comprendre les attitudes et les tendances des individus vis-à-vis des risques, et pour mieux appréhender leur réceptivité et leur adhésion aux actions et messages de prévention.

Bibliographie

- Belhaj, A. L'explication sociale des causes des comportements et des événements personnels. Thèse Doctorat d'état en Psychologie. Université Mohammed V. Rabat, 2005.(en arabe).
- Belhaj, A. Psychosociologie des représentations et des pratiques quotidiennes. Rabat. Ed. Bouregreg. 2009.
- Cousson-Gélie et al. Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping: validation française de la Ways of Coping checklist. *Psychologie Française*, 1996, 41-2, p. 155-164.
- Deschamps, J-C et Clémence, A. L'explication quotidienne; perspectives psycho-sociologiques. Fribourg. Delval.1987.
- Kouabenan D. R., Explication naïve de l'accident et prévention, Paris, P.U.F., 1999.
- Kouabenan D. R., Dubois M. (sous la direction de). Les risques professionnels : Évolution des approches, nouvelles perspectives. Octarès, Toulouse, 2003.
- Lindsay, P.H., Norman, D.A. Traitement de l'information et comportement humain. Québec. Editions Etudes Vivantes. 1980.
- Loas et coll. : IPC : The Internal Powerful Others and Chance Scale. Opérationnalisation du concept de lieu de contrôle : traduction et première étude de validation de l'échelle de contrôle de Levenson. *Annales médico-psychologiques*.1994. 152, n° 7, p. 466-469.
- Milhabet, I., Desrichard, O. et Verlhac, J-F. Comparaison sociale et perception des risques: l'optimisme comparatif. In Beauvois, Joulé, & Monteil. (Eds). *Perspectives cognitives et conduites sociales*, tome 8. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 2002. p. 215-245.
- Moscovici, S. Introduction à la psychologie sociale. Paris. Larousse. vol 1.1972, p. 59.
- Scheier, M. F. et Carver, C. S. Optimism, coping, and health : Assessment and implications of generalized outcomes expectancies. *Health psychology*, 1985, 4, p. 219-247.

المراجع

- AGRH** : Perspectives des entreprises et recherches en GRH, les défis des années 1990, actes du premier congrès de l'association Française de gestion des ressources Humaines, Bordeaux, 27,28 Novembre 1990.
- Aubret J. et col.** : Savoir et pouvoir, les compétences en questions Paris, PUF, 1993.
- Aubret J.** : Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation , Fondements et validité psychologique, Pratiques de formation, université de Paris VIII, 1989.
- Bernard R. et Wies T.** : Vers une Taxonomie des pratiques organisationnelles de carrière, Actes du premier congrès de l'AGRH, Bordeaux, Novembre, 1990.
- Brien R.** : Science cognitive et formation , laval, PUQ, 1990.
- Courpasson D. et Levian, Y.-F.** : Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologie 1991.
- De Montmollin M.** : Analyse ergonomique des compétences. Paris 1991.
- De Montmollin M.** : L'intelligence de la Tâche, Élément d'ergonomie cognitive, Berne Peterlang, 1984.
- Delandsheere V.** : Faire réussir. Faire échouer, la compétence minimale et son évaluation - Paris, PUF, 1988.
- Donnadieu G. et Denimal P.** : Classification. Qualification de l'évolution des emplois à la gestion des compétences Paris, Ed. Liaisons 1993.
- Dubar G.** : La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Armand colin. Paris, 1991.
- Falzon P.** : Ergonomie cognitive du dialogue. Grenoble, PUG 1989.
- Grespy J. et Wang. H.** : Contributions de l'ergonomie à la gestion des emplois et qualification : analyse des évaluations des compétences Montreal 1990.
- Leplat J. et col.** : L'acquisition des activités mentales.1981
- Levy- Leboyer C.** : Le bilan de compétences. Paris, Editions d'organisation 1993.
- Merchiers J. et Pharo P.** : Compétence et connaissances expertes, sociétés contemporaines n° 4 déc 1990.
- Michel S. et le ledrus M.** : Description des compétences en formation : une approche cognitive, Education permanente n° 105 dec 1990.
- Paradeise C.** : Des savoirs aux compétences : Qualification et régularisation des marches du travail, sociologie du travail n° 1/1987.
- Trepos J.-Y.** : Sociologie de la compétence professionnelle. Nancy. PUN, 1992.

المهنية حيث يقول Montmolin في هذا الصدد (1991) إن كفايات الإنسان الفاعل Opérateur Humain يمكن تفريعها إلى ثلاث مكونات أساسية وهي:

(1) المعارف التي تسهل مأمورية فهم شروط العمل وتكتسب انطلاقاً من وضعيات التكوين.

(2) معرفة الفعل savoir-faire ولها علاقة بالأداءات العملية الأساسية أي يصبح إنجاز مهام محددة.

(3) المطامعارف ولها علاقة بأشكال تدبير المعارف في الذهن وبنيتها ثم اختيار الاستراتيجيات الذهنية المناسبة لها قصد تحويلها من طابعها النظري إلى أفعال إجرائية ووعي آليات ذلك التحويل.

يتضح مما سبق أن إدخال مصطلح الكفاية إلى علم Ergonomie قد تم تبعاً لمرجعيتين سيكولوجيتين متفاوتتين من حيث التصور وهما السلوكية كما ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، والمعرفية كما حدد أسسها رواد أوربيين. إنه اختلاف طال في العمق أبعاد النظر إلى الإنسان ومؤهلاته وشروط إنجاز مهامه بالإضافة إلى محددات تفاعله مع محيطه بكل مستوياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومن بينها وضعيات العمل وبناء على ذلك عمل J. Leplat (1991 ص.ص. 265 - 266) على تحديد مفهوم الكفاية بأربعة خصائص وهي على الشكل الآتي :

(1) الكفاية تقتزن دائماً بما يقدر الفرد على فعله فهي محددة بغايتها من جهة ومشروطة بمعارف نظرية وظيفية وعملية من جهة أخرى.

(2) الكفايات تكتسب في مؤسسات التعلم وفي ميادين الشغل معاً.

(3) الكفايات يتم تنظيمها على شكل وحدات متناسقة ومتمفصلة عن بعضها البعض ، ويتم الاحتكام في ذلك إلى مبادئ التراتبية والاشتقاق والترابط.

(4) الكفاية ذات دلالة مجردة وعامة تتم أجزائها عن طريق الأداءات العملية.

وحول هذا التصور يلتقي كل من Leplat (1981) و Montmolin (1991) و Aubret (1993) وبالتالي فإن تقويم مستوى اكتساب الكفاية وممارستها يقتضي تحليلاً شاملاً ودقيقاً لعناصر المهام Tâches والأداءات المناسبة لها.

الداخلي وفق ما هو متعاقد عليه مؤسسيا، لأنها ليست في حاجة إلى معارف نظرية وحدها، بقدر ما هي في أمس الحاجة إلى معارف نظرية وظيفية يترابط ويتداخل فيها النظري بالعمل بالشكل الذي يفعل فيه الأول الثاني ويؤسس الثاني الأول، لأن الجانب الأول يبقى بدون معنى إذا لم يجد له قنطرة يتحول عبرها إلى إجراءات عملية، كما أن الثاني قد يصبح مجرد أداءات ميكانيكية غير قابلة للتطوير ولا إلى معاودة التفكير الواعي إذا لم تستند إلى ضوابط نظرية واضحة.

من هذا المنطلق يمكن الجزم اليوم أنه بات وبدون ما يقبل أدنى شك خوض غمار الإقبال على تغيير أنظمة التكوين الأساسي والمستمر للقيام بتعديلات جوهرية تمس الإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية الخاصة بتكوين الموارد البشرية الوافدة إليها.

رابعا : الكفايات المهنية في حقل الأركونوميا Ergonomie.

لقد أشار Dontmolin (1990) في مدخل كتابه حول Ergonomie إلى أن هذا التخصص الجديد تتقاسم أبحاثه النظرية والميدانية تياران، بحيث أن الأول يهتم بمكونات الإنسان الأساسية وعلاقتها بمقدوراته الشخصية، إذ ذهب المنتمون لهذا التوجه وعلى رأسهم مجموعة من الباحثين الأمريكيين إلى الكشف عن الخصائص الفيزيولوجية والبيولوجية للفاعل الإنساني Opérateur Humain، وذلك قصد توجيهه Orientation إلى المهام Tâches الملائمة لخصائصه الشخصية، والانطلاق من ذلك لاختيار أدوات العمل التي لا تعيق تكيفه Adaptation مع وضعيات العمل Situation du travail.

أما الثاني فهو ذو مصدر أوروبي بالأساس بحيث ذهب رواده إلى الاهتمام بطبيعة العمل الذي يزاوله الفرد قصد تحسين شروطه وانطلاقا من ذلك ركز رواد هذا التوجه بشكل خاص على الأبعاد السيكلولوجية للفرد دون سواها كما هو الشأن لدى التوجه النظري الأمريكي.

لقد أصبح العامل وفق هذا التصور أجيروفاعلا Opérateur acteur مما اقتضى معه تحليل شروط العمل إلى بعدين اثنين وهما : المعرفة ومعرفة الفعل الشيء الذي نتج عنه تجاوز اختزاله إلى أداءات أوتوماتيكية يتم اكتسابها عبر سيرة التجربة

تمثل نقطة الالتقاء بين حاجيات ومتطلبات الوسط السوسيو مهني وفئات الأفراد المستفيدين من خطط التكوين بشقيه الأساسي والمستمر، ومن ثمة فإن مناهج هذه الأخيرة ومضامينها تسعى عمليا إلى اكساب الأفراد المواصفات المهنية التي تحدد مظاهرها المؤسسات المستقبلية لخريجي مراكز التكوين الأساسي أو الوافدين إلى مراكز التكوين المستمر للرفع من مستوى الأداءات المهنية التي يتقنونها.

ولعل ما ينبغي التركيز عليه في هذا الإطار هو أن علوم التربية تمثل الخلفية المرجعية النظرية لشبكة من الكفايات المتقاطعة والمتداخلة من حيث الاشتقاق والتراتب، مما يعطي لها طابعا معقدا يصعب معه عزل بعضها عن البعض الآخر واختيار المضامين والإجراءات والوسائل المساعدة على بنائها وبالتركيز على فرع واحد من فروع علوم التربية الشيء الذي ينتج عنه التعامل مع مضامين هذه العلوم تعاملًا يستعدي النقل الديداكتيكي الأفقي والعمودي الطولي والعرضي للمضامين المساعدة على بناء كفاية واحدة أو عدة كفايات.

إذن لم يعد الأمر يتعلق في إجراءات التكوين الأساسي والمستمر بتدريس مضامين فروع علوم التربية، بقدر ما غدا بهدف بناء الكفايات واكتسابها بالاستناد على نقط التقاطع بين المرجعيات النظرية لعلوم التربية ومضامينها المختلفة، بحيث أصبح المضمون المعرفي يفعل وظيفيا للمساعدة على بناء الكفايات، وليس هدفا رئيسيا للاكتساب في حد ذاته.

ظلت مراكز التكوين الأساسي والمستمر، (مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، والإعدادي والثانوي) وإلى عهد قريب تشتغل وفق بيداغوجيا المضامين، واعتمدت في ذلك على التعاقب الخطي التراكمي في تقديم المحتويات المعرفية هادفة من وراء ذلك إلى تزويد المتكونين بركامات معرفية بؤرية غير مترابطة وظيفيا حتى يتم تفعيلها ميدانيا لفهم وتفسير الظواهر التربوية والنفسية والمهنية والاجتماعية المساهمة في تحديد مجالات تدبير وضعيات العملية التعليمية. إلا أن الأبحاث والتجارب الميدانية (محمد كجي ومحمد غالم 1995) التي أجريت حول مدى ملائمة منتج مراكز التكوين لحاجيات المؤسسات المستقبلية له، بين أن هذه الأخير لا تزود المؤسسات التعليمية بالموارد البشرية المؤهلة للإجابة عن حاجياتها ومنطق اشتغالها

- قوة التأثير انطلاقاً من حجج معززة بإجراءات منطقية مساعدة على اتخاذ القرارات الصائبة.

- الثقة في الذات لاتخاذ المبادرات، والدفاع عن الآراء الشخصية.

- دينامية الانفتاح على الآخر لربط العلاقات الفاعلة والإيجابية قصد الحفاظ على منطق الشراكة والتعاون والتنسيق والتواصل مع عناصر مجموعات العمل.

- القدرة على تدبير قواعد الحوار وتبادل الرأي وما يقتضيه ذلك من استماع écoute ومساعدة Aide وأمان Sécurité للحفاظ على فعالية وإيجابية العلاقات داخل مجموعات الاشتغال.

يتضح من خلال ما سبق أن المعالم العامة لإشكالية الكفايات في ميادين الشغل أصبحت وبدون منازع مؤسسة على مرجعية نظرية واضحة، ولكن السؤال الأساسي الذي يمكن طرحه في هذا الإطار هو إلى أي حد يمكن القول بأن اكتساب الكفايات وبناءها لدى الفرد قصد تأهيله لمتطلبات الحياة العملية، ثم الانتقال فيه من بيداغوجيا المضامين القائمة على التبليغ والإلقاء والحفظ والشحن الميكانيكي بالمعارف العامة، إلى الكشف عن الكفايات الكامنة وراء المضامين وترتيبها وتصنيفها وإبراز تقاطعاتها النظرية والإجرائية في أفق ترجمتها إلى شبكة من الأداءات، ثم التخطيط ديداكتيكي لذلك قصد ضمان فعالية الاكتساب والبناء والإنجاز، أو الإجراء لدى القائم بفعل التعلم؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل أصبح من بين أهم رهانات حقل التربية والتعليم والتكوين من المستويات الابتدائية إلى التخصصات الجامعية المختلفة، كما أنه يعتبر رهانا أساسيا لكل مراكز التكوين التي تعنى بتطوير كفايات الموارد البشرية قصد الانتقال بها من مستوى أدنى إلى آخر أرقى منه استجابة لتغيرات الأنساق الاجتماعية

ثالثا : نظريات علوم التربية واكتساب الكفايات الأساسية والممتدة

إن الخصوصية التي تتميز بها علوم التربية في علاقة مرجعياتها العلمية ومضامينها المعرفية وأهدافها بمشكلات التكوين الأساسي والمستمر تحدد في كونها

تطال ما هو عملي ملاحظ ومقيس من جهة، وما هو ذهني قائم على الاشتغال المعرفي واستراتيجياته من جهة أخرى، مع الإشارة إلى أن البعدين معا غير قابلين للانفصال نظرا لارتباطهما العضوي الدائم من حيث البناء والممارسة.

إن هذا التحول لم يتوقف فقط عند مستوى تععيد مصطلح الكفاية كما قد يتبين مما سبق، بل شمل أيضا مضامين التكوين الأساسي والمستمر وأهدافها العامة والخاصة الشيء الذي نتج عنه مراجعة استراتيجيات التعلم المدرسي وتدير الوضعيات البيداغوجية الخاصة به (من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات).

ولعل مرد ذلك له علاقة بتأهيل الموارد البشرية لسوق الشغل استجابة لحاجيات المؤسسات المشغلة من جهة وملاءمة للتطورات العلمية الأكاديمية ذات الصلة بالحقول المعرفية المهمة بتدبير الموارد البشرية، كرأس مال اجتماعي إنساني يعول عليه في الرفع من المردودية الإنتاجية.

وبدون الخوض في بعض الاختلافات والتفاوتات الحاصلة حول هذا الإشكال بين المرجعيات السيكلولوجية الأمريكية والأوروبية في تحديدها لدلالة مصطلح الكفاية يمكن التركيز على ما يلي:

إن اتقان كفاية ما يقتضي الاتصاف بـ :

أ- إرادة الابتكار أي القدرة على الإبداع واتخاذ المبادرة، لتطوير الأداءات العملية وفق ما يتناسب مع المهام التي يقوم بها الفرد في ميدان من الميادين.

ب- القدرة على اتخاذ المبادرة الفردية والجماعية، للتلاؤم مع وضعيات جديدة.

ج - لقدرة على التنظيم والتخطيط انطلاقا من التفاعل مع المعطى وتحليله، وإعادة تركيبه، قصد الكشف على مواطن القوة والضعف فيه لبلورة خطة منظمة ومحكمة، هدفها النهوض بوضعية قائمة لتجاوز تعثراتها.

د- التفكير النقدي المبدع الذي يحدد مواقع الخلل في الاشتغال Dysfonctionnement لبلورة استراتيجيات خطط الانقاذ والتجاوز.

ثانيا : المقاربة السيكلوجية لاكتساب الكفايات

إن المسار الذي قطعه علم النفس في مقاربتة لحيثيات العمل والكفاية يشبه إلى حد بعيد ذلك الذي طبع تاريخ سوسولوجيا الشغل إذ أن علم النفس الشغل اعتمد في تأطيراته النظرية لإشكالية العمل على مرجعية سيكولوجيا الإحساس والسلوكية، وهما مرجعتان أصبحتا اليوم غير قادرتين على تفسير ميكانزمات الإنتاج نظرا لانحسارهما داخل المقاربة الأحادية البعد، والتي ظلت دائما تميز وتفصل ما هو ذهني عن ما هو فيزيقي، وهذا ما يؤكده كل من Le Ny و Pierron و Gloch و Thurston و Reuchlin و Chomsky.

إذن يمكن القول بان علم النفس عامة وعلم النفس الشغل خاصة قد ورثا منذ البداية في تحديدهما لمفهوم الكفاية غموض التحديدات الكلاسيكية له، وانطلاقا من ذلك بقيا لمدة طويلة يدوران في فلك العموميات المؤطرة لإشكالية العمل ومشكلاته، مما نتج عنه عدم التفوق وبشكل كبير في صياغة تصور علمي دقيق لمعايير التشغيل والتوظيف بالإضافة إلى مرتكرات التكوين الأساسي والمستمر الهادفة إلى اكتساب المهني لمحددات المهنة وسبل تطويرها. الشيء الذي انعكس سلبيا على معايير تقويم حصيلة الخبرات والتجارب المهنية قصد بناء المشاريع الفردية والجماعية وفق مؤشرات لها علاقة بما يمكن للإنسان - كمورد بشري - فعله في قطاع من القطاعات التي يزاول فيها مهام Tâches معينة.

إذن كان من الضروري انتظار حصول تراكمات علمية جديدة داخل حقل علم النفس عامة وعلم النفس الشغل خاصة، حتى يتسنى لهذا الأخير إحداث نقلة نظرية راديكالية تطال المفاهيم المؤطرة لعالم الشغل وإجراءاته العملية، ومن ثمة كان لظهور علم النفس المعرفي Psychologie cognitive أثر كبير على هذا المستوى، إذ استطاع علماء النفس المنشغلين بقضايا الشغل ومشكلاته إنجاز تجارب ميدانية، ذات طابع خاص من الناحية النظرية والمنهجية اتخذت من إشكالية سيرورة اكتساب المعارف منطلقا لها. مما كان له وقع كبير على طبيعة تشخيص حثيات العمل كمعطى موضوعي وذاتي قائم، وبذلك أصبح الاهتمام الأساسي في ميادين الدراسات الخاصة بعالم الشغل، تتمحور حول الكفايات باعتبارها تعكس أداءات

الإنتاج، إلا أن التطور الذي حدث في ميادين الشغل بفعل التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية أدى بهؤلاء إلى مراجعة بعض البراديكمات النظرية التي كادت أن تتحول لديهم إلى مسلمات تحدد شروط العمل وتساعد على فهمها من الزاوية السوسيولوجية، وانطلاقاً من ذلك تم الإعلان عن فتح ورش معرفي كبير هدفه تدقيق القاموس السوسيولوجي الخاص بدليل العمل Code de travail. إذ انطلق السوسيولوجيون في ذلك من أشكال مركزي مفاده ما إذا كان العامل أثناء قيامه بمهامه على شكل عمل يدوي فيزيقي لا يستند على عمليات ذهنية خاصة تمكنه من تمثل اشغاله ، وتحليل وضعية العمل في شموليتها ، والاعتماد على ذلك لتطوير استراتيجيات القيام بالمهام الخاصة (الفردية) والعامة (الجماعية والعلائقية).

في هذا الإطار يعترف M. Stroobants (1992) بأن العلوم المعرفية ومن بينها علم النفس المعرفي Psychologie cognitive وعلم النفس الاجتماعي المعرفي Psychosociologie cognitive كان لهما الدور الكبير في إعادة ربط العلاقة بين المعرفة ومعرفة الفعل وبين المعارف النظرية والعملية ثم بين المعارف التصريحية والاجرائية وذلك داخل وحدة عضوية سواء تعلق الأمر بالشغل أو الإنتاج أو بالاكساب والتعلم . إذ مع ذلك أصبح من الصعب جداً الاحتفاظ بالفصل الكلاسيكي بين العمل اليدوي والذهني ، العامل والمثقف (أو المفكر)، على اعتبار أن الأول يمتلك قوة عمل يدوية أو جسدية أما الثاني فيمتلك رأسمالات فكريا ينغلق بداخله ليفكر به ومن خلاله وعبره موضوعات العالم الذي يحيط به.

إذن لا يمكن تصور وجود كفايات بدون معارف نظرية تؤسس لمعارف عملية كما تأسس هي بدورها انطلاقاً منها، ومن ثمة :

- لا وجود لكفايات بدون تحويل المعارف النظرية إلى إجراءات عملية، وفي نفس الوقت تنظيم الإجراءات العملية لتصبح منطلقاً لاستخلاص المعارف النظرية.

- ولا وجود للكفايات بدون سيورة دائمة لبنينة ومعاودة بنينة الإجراءات العملية لتصبح شكلاً وصيغة من صيغ تمثل المهنة، وشروط ممارستها معرفياً ووظيفياً.

شكل فلسفة عامة تتم ترجمتها إلى غايات تمثل نقطة إلتقاء جميع مناحي الحياة في المجتمع، وتعمل الدولة على أجرأتها عبر توجيهات وخطط سياسية واقتصادية واجتماعية تشكل مرامي التطبيق في كل القطاعات الحيوية في البلاد.

- الأفراد المزاولون لمهام محددة يكتسبون غايات المجتمع بتدرجهم في سيرورات التعلم ليعملوا على ترجمتها إلى كفايات متداخلة ومتقاطعة وسلوكات متطابقة ومنسجمة مع حاجيات المجتمع، أو ما يمكن نعتة بتأهيل الرأسمال البشري للإنتاج والابتكار والتجديد قصد الحفاظ على ديمومة اشتغال المنطق الداخلي للنسيج الاجتماعي.

هنا يكمن جوهر الإشكال الذي نحن بصدد مناقشته، بحيث أن الأفراد يمثلون وفق مهامهم الفردية والجماعية ومؤهلاتهم (كفاياتهم)، عناصر دائمة التفاعل مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي الدائم التجدد تبعا لتطورات سوق الشغل، ومن ثمة تصبح الكفاية المتقنة رأسمالا معرفيا ذاتيا يحدده هذا التصور كما يفرض معالم تجديد طبيعته ومستواه.

وبرجوعنا إلى التيار السوسيولوجي الذي حمل على عاتقه منذ البداية مساءلة المحددات الاجتماعية لمعايير الكفاية نجد كل من J.Merchiers و P. Pharo (1992) قد عملا على حصر الكفاية في مظهرين اثنين.

«المظهر البسيط أو العادي والذي يأخذ بعين الاعتبار فقط مستوى إتقان المهنة والنجاح في القيام بالمهام المحددة لها.

المظهر المعرفي والذي يستحضر المعارف الأساسية والكامنة خلف كل مهمة Tâche او نشاط ما». (1992 ص 48).

2- أبعاد حضور الكفاية في تنظيم العمل :

اعتمد علماء الاجتماع في البداية داخل هذا الإطار على مرجعيات Le Taylorisme و Postaylorisme و Neotaylorisme في علاقتها بالمعرفة Savoir ومعرفة الفعل savoir-faire التي يقوم العامل وفقهما بمهامه داخل دوريات

يجيب كل من Pharo و J.Merchiers. ذبقولهما (1992 ص 60) «لا يكفي أن يعلن شخص ما بأنه كفؤ ليكون كذلك، بل إن الأمر يشترط نوعا من الاعتراف الجماعي له بذلك ، وبشكل أخص المؤسسة التي تشغله».

بالرغم من عمق هذه الإجابة من حيث أبعاد دلالتها المتعلقة بميادين الشغل، فإن الاختلاف والتفاوت حول تحديد مفهوم الكفاية وامتلاكها، وأبعاد تحويلها إلى أدوات عملية ظل قائما، ومن ثمة فقد ربطتها C. Paradeise (1987) بالتأهيل Qualification انسجاما مع وجهة نظر علماء الاقتصاد. وتبعا لذلك فروابط ميزان قوة العمل حسب Paradeise لا يمكن إرجاعها إلى الفصل البسيط بين خصائص العامل وشروط ممارستها إذ أن الجزء الكبير من النشاط الجماعي للعمال يتطلب تكوين الشروط الاجتماعية لانصهار المعارف العملية والنظرية في سياق جماعي تكاملي. وهكذا فإن اكتساب الكفايات لا يقتصر فقط على ما يمارسه العمال من أنشطة يدوية بقدر ما يتوقف أيضا على اعتراف المشغلين والدولة بذلك. الشيء الذي يستوجب عمليا تدخل صلاحيات ثلاث فعاليات في بناء مرجعية الكفايات وهي :

- الدولة

- المقاولات

- الأفراد المزاوون لمهام معينة

تتأسس بين هذه الأطراف معادلة ذات أبعاد قانونية، واقتصادية واجتماعية وتعاقدية علائقية يتم حلها بالصيغة الآتية:

- المقاولات تمثل النسيج الاقتصادي المنتج في بلد من البلدان وبالتالي فإنها تحدد شروط وجودها وفق التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية تبعا لعلاقة الترابط الدياليكتيكي بين ما هو داخلي محلي وخارجي كوني، وانطلاقا من ذلك تحدد أهدافها ومتطلباتها وحاجياتها الأساسية وتترجم ذلك في إعلانات خاصة شروط التشغيل والتوظيف.

- الدولة بمؤسساتها السياسية المختلفة من حكومة وبرلمان وهيئات تمثيلية تعمل على مأسسة حاجيات ومتطلبات النسيج الاجتماعي والاقتصادي والفكري على

المعارف التصريحية Déclaratives والإجرائية Procédures، وProfil du travailleur، والمهام Les tâches، وحصيلة الكفايات Bilan de compétences مما أفضى إلى تنظيم علمي وموضوعي للعمل L'organisation scientifique et objective du travail.

إذن يمكن القول أن العقد الأخير من القرن العشرين وما شهدته من تطور في ميدان التكنولوجيا المعلوماتية كان بمثابة المحفز الأساسي لعلماء اجتماع الشغل للقيام بأبحاث امبريقية تهتم بعلاقة العامل بالآلة ومشكلات التكيف المهني والرفع من مؤهلات الموارد البشرية لترقى إلى مستوى إكراهات عالم الشغل وحاجيات مؤسسات التشغيل، الشيء الذي أدى إلى نحت قاموس سوسيولوجي جديد يعبر عن متطلبات العمل في إطار منظومة التحديث السوسيولوجي المعاصر، كالمعرفة ومعرفة الفعل، وكفايات العامل المبادر الفاعل Opérateur opérationnel عوض العامل travailleur أو الأجير salarié حيث ارتبطت البدلة الزرقاء بالعمل اليدوي والمجهود الفيزيقي عوض الذهني في علاقته باليدوي باعتبار البعدين يشكّلان وحدة عضوية ذات أبعاد جدلية، بل أصبح العمل بعدا علائقيا تكامليا يؤسس التديبر الذهني للكفاية التي يتقنها الفرد بأبعادها المتشعبة والقدرة على تحويلها إلى اجراءات تواصلية وتفاعلية وذاتية معرفية وسلوكية، ومن هنا فأن يكون الفرد كفا ليس معناه التمكن من عدة معارف نظرية ووضعها تحت حراسة الذاكرة البعيدة المدى تلافيا لنسيانها وفقدانها، بل الاتصاف بالخلق والإبداع والتجديد والقدرة على تحويل المعارف من طابعها النظري العام إلى إجراءات عملية أو العكس إذ يقول M. Stroobants (1991 ص 32) في هذا الصدد «الإجراءات المعرفية تتعارض مع التمثلات الصورية المتعلقة بترتيب المهن والشواهد المدرسية أي ما يعبر عنه علماء اجتماع الشغل بوجود معارف شكلية إلى جانب معارف غير شكلية، ومعارف عملية إلى جانب التعليمات الرسمية، وإن التقابل الذي يطبع هذه الثنائيات نتج عنه تقعيد ما يسمى في عالم الشغل بالإستقلالية الذاتية Autonomie بغض النظر عن إكراهات المهام المسطرة سلفا».

إن التطورات والتغيرات التي شملت محددات الشغل، وشكل معالجته وتمثله داخل المرجعيات النظرية السوسيولوجية هي التي دفعت المهتمين بقضايا الشغل إلى التساؤل عن دلالة امتلاك شخص ما كفاية معينة، وأبعاد قدرته على ممارستها في ميدان من الميادين وقف المهام المنوطة به.

اكتساب الكفايات : من المعرفة النظرية إلى المعرفة العملية

محمد كجي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة القاضي عياض - مراكش

أولا : المقاربة السوسيولوجية للكفايات

1 - تطور دلالة مصطلح الكفاية داخل حقل السوسيولوجيا

تعتبر السوسيولوجيا من بين أهم الفروع العلمية التي تتناول بالدراسة مشكلات الشغل في أهم مظاهرها الأساسية وبشكل أخص سوسيولوجيا الشغل التي نقلت اهتماماتها اليوم إلى موضوع الكفايات المهنية في علاقتها بمتطلبات التوظيف Recrutement ومعايره تبعا للتطور الذي حصل على مستوى تقسيم العمل والتغيرات الراديكالية الخاصة بالثورة التكنولوجية، ومن هنا سينصب اهتمامنا في هذا الباب على أهم الأبحاث السوسيولوجية التي تناولت بالدراسة قضايا التأهيل المهني، والإدماج في سوق الشغل.

يرى M. Stroobants (1991) أن سوسيولوجيا الشغل قد تمكنت من مراجعة براديكوماتها الخاصة بإشكالات التشغيل والتأهيل والإدماج المهني في علاقتها بمرتكزات التكوين الأساسي والمستمر Formation initiale et continue ، وذلك وفق مرجعية الكفايات Compétences مما أدى إلى خلخلة التمثلات الاجتماعية التي تم تكوينها وبناءها حول عالم الشغل ومتطلباته ، وهكذا أصبح النقاش يدور داخل هذا التوجه العلمي حول مرجعية المهنة le Référentiel de Métier وسحنة العامل

وعليه فإن مشروعاً إصلاحياً شمولياً متكامل التوجهات والأهداف.. متوازي المسارب والبرامج والخطط...متناغم المنهجيات والتدخلات والأطراف المساهمة وأدوات العمل والإنجاز...سواء تعلق الأمر بالقطاع التربوي التكويني أو بغيره من القطاعات الاجتماعية المختلفة، هو الكفيل بجعل سياسات تمهين التعليم متجاوزة لمجرد كونها استنساخاً لتجارب الغير، أو خدعاً إيديولوجية مؤسّرة، أو توجهات خادمة، في عمقها، لمصالح وأغراض رجال الأعمال وأصحاب الرأسمال المهيمنين على أسواق الشغل والاقتصاد عامة، بل امتدت هيمنتهم هذه إلى أهداف وغايات ومضامين وسياسات التربية والتكوين أيضاً. حينذاك تغدو هذه السياسات مكونات محددة الوظائف ضمن مسلسل إصلاحى تحديثي شمولي متناظم الحلقات، متخطية لما تتسم به، في مجتمعاتنا العربية والثالثة بالذات، من ضيق في الآفاق، وغموض في الأهداف وجوانب ومعايير التقييم، وتبعية في التفكير والتطبيق... فتغدو، بذلك سنداً داعماً للتنمية البشرية والاجتماعية المتكاملة، ودعامة مفصلية أيضاً لما نطمح إلى بنائه - قطريا وقوميا - من مشروع مجتمعي ديمقراطي حديثي مؤصل ومندمج في رهانات لحظته السوسيو تاريخية والحضارية الراهنة....

التعليم، كفكر وممارسة، حلا سحريا تام الشمولية والنجاعة لأزمة العلاقة القائمة، في مجتمعاتنا النامية تحديدا، بين نظام التعليم ومجالات الإنتاج والتشغيل وإدماج الشباب. وهكذا، فإن تمهين التعليم لا يمكن أن يؤدي أدواره الإيجابية المنتظرة في سياق سوسيو تربوي متعين في الزمان والمكان إلا إذا اندرج في إطار فلسفة تربوية واجتماعية شمولية موجهة لسياسة تربوية وتكوينية هي بدورها متكاملة، عقلانية ومنهجية، هادفة، من جهة، إلى تكوين قوى بشرية، شبابية بالأساس، مؤهلة للاستجابة لمطالب وحاجات سوق الشغل والاقتصاد، التي أصبح لها طلب اجتماعي على كفايات وتخصصات ومهن وأشغال مسيرة لمستجدات التطور والتحول، ورامية، من جهة ثانية، إلى تكوين مواطنين/ شباب مندمجين في محيطهم السوسيوثقافي بكل قيمة ومعتقداته وخصوصياته الحضارية، ومتواصلين أيضا مع محيطهم الإنساني الشامل بما أصبح يتطلبه من تكريس فكري وعملي لقيم ومسلكتيات ومبادئ التسامح والحوار والانفتاح وتقبل التنوع والتعدد والاختلاف على كافة الصعد والمستويات⁽³⁰⁾.

(30) ارجع بشأن هذه التوجهات إلى:

- المجلس الوطني للشباب والمستقبل : الحوار الاجتماعي بالمغرب، الرباط، أبريل، 1995.
- المجلس الوطني للشباب والمستقبل : أية تربية، أي تكوين، أي تشغيل لمغرب الغد : نحو ترابط أفضل بين النظام التربوي والنظام الإنتاجي، الدورة الثالثة، الرباط، (16 - 17 - 18 فبراير) 1993.
- المجلس الوطني للشباب والمستقبل : مغرب التحولات : اختيارات المستقبل، الدورة السادسة، مكناس، 26 و 27 فبراير 1997.
- المملكة المغربية، اللجنة المديرية : المغرب الممكن : إسهام في النقاش من أجل طموح مشترك : (تقرير حول 50 سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025)، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 2006.
- المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، يناير 2000.
- د. العربي وافي : أي تعليم لمغرب الغد، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، الطبعة الأولى، 2005.
- د. محيا زيتون : التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، الطبعة الأولى، 2005.
- Cf. J.P. Jarousse et A.Mingat : Evaluation globale de la politique éducative marocaine, Ed. de l'IREDU, Dijon, 1992.
- Cf. M.Boutata : Le Troisième millénaire de notre Jeunesse, op. cit.
- Cf. CH. Hummel : L'Education d'aujourd'hui face au monde de demain, Ed. (UNESCO - PUF), Paris, 1977.
- Cf. B. Schwartz : Une autre école, Ed. Flammarion, Paris, 1977.
- Cf. B. charlot : L'école en mutation, Ed Payot, Paris, 1987.
- Cf. M. Rocard : Les moyens de s'en sortir, Ed. seuil, Paris, 1996.

والاجتماعية.. الخ. وهو ما أصبح يطلق عليه في حقل التوجيه وإدماج الشباب : "Compétences d'Adaptabilité". وهكذا لم تعد مهام المدرسة والجامعة هي تلقين زبنائها من الشباب فقط تلك المعارف والقيم والمهارات التقليدية المعروفة - رغم أهميتها الوازنة حتى بالنسبة للظرفية الراهنة - وإنما أصبح مطلوبا من المؤسسة التربوية الآن أن تعلم هؤلاء، بالدرجة الأولى، امتلاك قابليات النضج والتطور الذاتي والتجديد والتجديد والإبداع في أساليب التكيف والاندماج واقتحام وصناعة المستقبل.. أي ماغدا يدعى في لغة الخطاب التربوي الجديد بـ: "Le Savoir Devenir"⁽²⁸⁾.

و - استحضار مجمل التحولات المتسارعة لعصر العولمة وتحديات ورهانات النظام الدولي الجديد، وما أصبحت تتطلبه هذه المرحلة من إصلاح شامل لنظم التربية والتكوين والتشغيل وإدماج الشباب وتأهيلهم؟ كما أسلفنا لمواكبة ما غدا يشهده العالم من تحولات حثيثة متواترة لأنساق المعرفة والتقانة والمهن والأدوار والقيم وأنماط العيش والتواصل ومختلف التبادلات المادية والرمزية..⁽²⁹⁾.

ز - ولكل هذه الاعتبارات والملاحظات النقدية الآنفة مجتمعة فإن التمهينية لايمكنها أن تكون توجهها تربويا واجتماعيا إيجابيا ومنتجا إلا إذا تم اعتمادها في إطار وعي عميق بأبعادها الإيديولوجية وشروط إنتاجها التاريخية وبيع بعض آثارها التربوية والسوسيواقتصادية السلبية... الأمر الذي يمكن معه تجاوز ذلك المنظور الاختزالي المضلل أو الساذج أو الضيق الأفق المشار إليه سابقا، والذي يجعل من اعتماد تمهين

(28) المجلس الوطني للشباب والمستقبل : الإعلام والتوجيه في نظام التربية والتكوين: الواقع والآفاق، أشغال اليوم الدراسي الذي نظمه المجلس بالرباط، في تاريخ 17 ماي 1994.

- Cf. A. Boulahcen : Sociologie de l'orientation, Etude des processus scolaires et professionnels, en France et au Maroc, Ed. Bouregreg, Rabat, 2006, pp : (53-89).

- Cf. R. Castel et al : L'orientation face aux mutations du Travail, Ed. La Découverte et Syros, Paris, 1997.

- Cf. Ministère de l'Éducation : L'Ecole Orientante, un concept à évolution, Québec, 2000.

(29) أنظر بشأن هذه التحولات:

- مصطفى محسن : التربية وتحولات عصر العولمة... مرجع سابق الذكر.

- المجلس الوطني للشباب والمستقبل : العولمة، التنمية القروية وتشغيل الشباب، الدورة الثامنة، الرباط، 18 و 19 يناير 2000.

- المجلس الوطني للشباب والمستقبل : إدارة الغد وتطلعات الشباب، الدورة السابعة، الرباط، 21 و 22 ماي 1998.

ج - أن ينخرط هذا النمط من التخطيط ضمن مخطط اقتصادي واجتماعي عام توجهه سياسة عقلانية متوازنة ديمقراطية وخادمة لقيم ومبادئ وأهداف التنمية البشرية والاجتماعية المتناغمة والمستدامة تتخذ فيها عمليات التربية والتكوين والبنيات المستقبلية للتشغيل وإدماج الشباب مسارات متوازنة متفاعلة...⁽²⁷⁾.

د - اعتماد سياسة واضحة وهادفة في مجالات الإعلام والتوجيه المدرسي والمهني والجامعي، وفي برامج التأهيل والتكوين الأساسي والمستمر والتدولي... وذلك من أجل بلورة منظور عقلائي ممنهج لتدبير إدماج الشباب، والتحكم في صعوبات مراحل انتقالهم المهني والاجتماعي بشكل عام.

هـ - استلهم بعض النظريات والتجارب الجديدة في هذا المجال، مثل منظور «التربية الموجهة» وتكييفه وفق ظروف وخصوصيات مجتمعنا التربوية والسوسيوثقافية.. ذلك أن الدور الأهم الذي أصبح منوطا حاليا بالتربية والتكوين هو، بالأساس، توجيه المتعلمين من أطفال وشباب، ومساعدتهم، بواسطة استخدام التقنيات الجديدة في ممارسات الإعلام والتوجيه، على استدخال الوعي بالتغير الحضاري والتكنولوجي والمعرفي... وعلى معرفة مطابقة Adéquate لذواتهم وقدراتهم وميولاتهم واختياراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم الخصوصية...، وبالتالي على محاولة صياغة معقلنة وهادفة وواضحة ما أمكن لـ«مشاريع شخصية دراسية أو مهنية أو مستقبلية أو حياتية عامة..» متسمة بقدر منطقي معقول من النضج والمرونة وامتلاك «كفايات التلاؤم والانفتاح» والتفاعل الإيجابي مع مستجدات التغير الكثيرة المتعددة في المعارف والقيم والمهارات والمهن والحرف... وأنماط الهويات المهنية

(27) أنظر، إضافة إلى دراساتها المشار إليها فيما سبق :

- د. نخلة وهبة : جودة الجودة في التربية : منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، الطبعة الأولى، 2005، ص ص : (73 - 93) وص ص : (121 - 126).

- مجموعة مؤلفين : الجامعة والشراسة : أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية (المغرب)، سلسلة الندوات رقم 8، (1999).

- مجموعة مؤلفين : الشباب المغربي في أفق القرن الحادي والعشرين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة (ندوات ومناظرات) رقم 59، الطبعة الأولى، 1996.

- المجلس الوطني للشباب والمستقبل : إدماج الشباب، سياسة جديدة، الرباط، يونيو، 1994.

- Cf. Collectif : Formation professionnelle et milieu professionnel, Actes des Journées d'études (29-30 Nov. 1988), Ecole Hassania des Travaux publiques, Casablanca, 1990.

3) وبالتالي فإن هذا المنظور الأعم والأشمل للحل المعني يستوجب، كما هو مستخلص من الكثير من الدروس والتجارب الكونية، مشروعا اجتماعيا وتربويا وحضاريا متكاملًا في توجهاته الفلسفية والسياسية ومكوناته المنهجية وعناصره التطبيقية... مشروعا قائما، بالأساس، على ما يأتي من الأسس والمنطلقات والمقومات... أهمها :
أ - على تخطيط عقلائي تشاركي منفتح وواقعي... يرصد، عمليا طبيعة إمكانات ومكونات وإكراهات وحاجات وخصوصيات المجتمع المعني، ولاسيما في مجال التربية والتعليم والتكوين، بما هو منظومة فرعية متفاعلة جدليا ومتبادلة عمليا مع النسق المجتمعي العام⁽²⁵⁾.

ب - وكذلك على تخطيط سوسيو مهني مواز لما سبق يتغىي التحكم العلمي الممنهج في ميكانيزمات اشتغال وتطور ميادين الاقتصاد وأسواق الشغل وعلاقاتها الفعلية أو المتوقعة بتوجهات ومضامين ومقومات ومخرجات التعليم والتكوين، وأيضا بصناعات المهن والحرف المطلوبة حاليا أو المحتملة أن يكون عليها مستقبلا طلب اجتماعي واقتصادي ما، وضمن شروط ومعطيات معينة...⁽²⁶⁾.

(25) أنظر بشأن هذه المسألة :

- أحمد علي الحاج محمد : التخطيط التربوي : إطار لمدخل تنموي جديد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1992.
- حامد عمار : التنمية البشرية في الوطن العربي : المفاهيم، المؤشرات، الأوضاع، سينا للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1992.
- مصطفى محسن : التخطيط الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية العربية، عناصر أولية حول المفهوم والأسس وبعض المنطلقات المنهجية، مجلة ادراستات عربية، بيروت، العدد 5، السنة 33، مارس - أبريل 1997.
- Cf. O.C.D.E. : Planification et Participation dans l'enseignement, Ed. O.C.D.E., Paris, 1974

(26) عد، فيما يتعلق بهذه المسألة، إلى النماذج التالية، كمجرد نماذج :

- د. محمد متولي غنيم : التربية والعمل... مرجع سابق الذكر، ص ص : (121 - 148) :
- د. كمال عبد الحميد الزيات : العمل وعلم الاجتماع المهني (الأسس النظرية والمنهجية)، دار غريب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001، ص ص : (251 - 271).
- Cf. Alain de Romefort : Promouvoir l'emploi : Convivialité et partenariat, Ed. L'Harmattan, Paris, 1988.
- Cf. Collectif : La Problématique des ressources humaines au Maghreb, Ed. (GERRH), série « colloques » I, Rabat, 1994.
- Cf. G. Benguigui : La définition des professions, IN : Epistémologie et sociologie, N° 3, (1972).
- Cf. J.L. Derouet : L'orientation industrielle de la pédagogie, L'exemple de la rénovation des Collèges en France, Ed. Université Libre de Bruxelles, 1987.

رابعا : تخريج تعقيبي عام : نحو منظور نقدي تكاملي لإشكالية تمهين التعليم : مقترحات وآفاق مستقبلية للتطوير والاستشراف

يجدر بنا أن نذكر، في مستهل هذا المحور، بأننا لا نهدف إلى تقديم وصفة علاج سحري لهذه الأزمة اللاتكاملية المستفحلة بين نظم التربية والتعليم والتكوين من جهة، وبين عالم الاقتصاد والشغل والحياة الإنتاجية عموما من جهة ثانية. وذلك نظرا لما ترتبط به من شروط وعوامل متداخلة ومتعددة... اتخذت، في هذا الزمن العولمي الجديد ولأسباب عدة، أبعادا ومدلولات ذات طابع كوني عام. مما ليس هذا مكانا مناسباً لبحث كل جوانبه بما يكفي من التحليل والتفصيل. ولذا فإن أقصى ما نرمي إلى القيام به هنا هو تقديم بعض الملاحظات والأفكار التي من شأنها أن تفتح بعض الآفاق الممكنة للنقاش والتحاور حول أطروحة «تمهين التعليم». بما هي توجه تربوي أصبح، بحكم المعطيات والاعتبارات السابقة عرضها، إطارا إرشاديا (براديغما) موجهها للسياسات والخطط والمشاريع التربوية... ونحمل أهم ذلك فيما يلي :

(1) ضرورة الوعي بالخللفية السوسيو تاريخية لنشوء وتطور التمهينية. بما هي، في أبعادها الفكرية والاجتماعية، تعبير عن المنظور التكنولوجي الصناعي، ورد على الرؤية الليبرالية الإنسانية للتربية والتعليم. وذلك مواكبة لمرحلة الثورة الصناعية والحداثة وما بعدهما، ولما كانت تكرسه متغيرات ومستجدات هذه المرحلة من اهتمام بالعلم والتقانة وبدورها في التطوير والتحديث وخدمة قضايا الإنسان والمجتمع. وسواء تعلق الأمر بالمجتمعات المتقدمة أو بمجتمعات العالم الثالث، التي انتقلت إليها هذه الرؤية والتصورات إما بحكم خضوعها المباشر للاستعمار الغربي، وإما عبر انخراطها، فيما بعد، في سياق تبعية معقدة للكونيونالية الجديدة في أشكالها المختلفة⁽²⁴⁾.

(2) أهمية الوعي أيضا بأن تمهين التعليم لا يشكل الحل السحري التام لأزمة اللاتكامل بين قطاعات التربية والتكوين من جهة، وبين أسواق التشغيل وإدماج الشباب من جهة ثانية، كما تروج لذلك بعض الطروحات الإختزالية لهذه الأزمة. إذ لا يشكل هذا التمهين - رغم أهميته متى كان معقلنا مخططا وهادفا... - سوى جزء من الحل المنشود وليس الحل كله، والذي يتطلب منظورا أعم وأشمل.

(24) عد إلى نفس المرجعين السابقين الذكر، إضافة إلى أعمالنا المشار إليها كذلك فيما سبق : (الخطاب الإصلاحي... أسئلة التحديث... التربية وتحولات عصر العولمة...).

والحرف والتخصصات والأدوار المهنية... لا تخضع لنمط قار من التقسيم التقني التخصصي وحتى الاجتماعي للشغل، بل أمست عرضة باستمرار للتغير والتجدد... وكذلك للتجاوز ثم الاختفاء والاستبدال... مما أصبح يطرح على أنظمة التربية والتكوين ضرورة المراجعة المتواصلة لمضامينها وأصنافها وشعبها وأساليب إعدادها وتوجيهها للشباب المتعلم في المدرسة والجامعة وذلك بغرض المواكبة المتفاعلة مع هذه المعطيات التحولية الجديدة التي أتى بها عصر العولمة الجديد. واستيعاب إكراهاتها ومستجداتها المتعددة⁽²²⁾.

10) وقد تتحول هذه التمهينية أيضا، ولاسيما في شكلها المغالي، إلى مجرد دعوى إيديولوجية أو خديعة تربوية واجتماعية مضللة ومؤسرة.. وذلك حين تبالغ في إمتداح تبسيطي غفل لأهمية وإيجابية تمهين التعليم والتكوين باعتباره الحل الأمثل لبطالة الشباب ولأزمة اللاتطابق أو التكامل بين النظام التربوي والنظام الإنتاجي. فتحجب بذلك تلك العلاقات والتوسطات والتبادلات الظاهرة والضمنية القائمة، في وضع اجتماعي معين، بين أنظمة التكوين والتشغيل والاقتصاد والمجتمع بشكل عام. والتي بدون استحضارها في أي سياسة تربوية أو اجتماعية لا يمكن لأي تمهين للتعليم، مهما كان متسما بعناصر ومقومات التنظيم والأداء وجودة المنتج، أن يشكل لوحده تخطيا أكيدا للأزمة الآنفة⁽²³⁾.

(22) انظر، فيما يتعلق بهذه المسألة :

- د. حسن البيلالي : نفس المرجع السابق الذكر.

- د. كمال عبد الحميد الزيات : نفس المرجع السابق الذكر.

- Cf. M. Boutata : Le Troisième millénaire de notre jeunesse, op, cit.

- Cf. D. Bauer : Entre Ecole et Emploi : Les Transitions incertaines, CREDOC, Cahier de Recherche, N° 19, sep, 1998.

- Cf. J. Robin ; Quand le travail quitte la société post-industrielle : La mutation Technologique méconue, Ed. GRIT, Paris, 1997.

- Cf. J. D. Reynaud : Calification et marché du Travail, Rev. Sociologie du Travail, N° 1 (1987).

- Cf. G. Rostang : Les défis des nouvelles formes d'emploi, In : L'évolution des formes d'emploi, Colloque de la Revue : Travail et Emploi, Nov. 1998, pp : (240-245).

(23) د. حسن البيلالي : نفس المرجع السابق، ص ص. (63-86) :

- Cf. P. Tripier : Du Travail à l'emploi : Paradigmes, Idéologies, Interactions, Ed. de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1991.

- Cf. Maurice : Professionnalisme et Syndicalisme, Sociologie du Travail, N° 3 (1968).

7) أدى امتداد إيجابيات التعليم أو التكوين المهني، في بعض السياقات الاجتماعية مثل المغرب، إلى شيوع نمط من التعليم أو التكوين المهني الخاص العالي الكلفة والموسوم بنخبوية ظاهرة تتمثل في بعض زبائنه المنتمين إلى فئات اجتماعية ميسورة. بل إن هذه التمهينية النخبوية Elitiste أو النبيلة Noble قد أصبحت تستقطب ؟ ربما كموضة اجتماعية، أو لعوامل اضطرارية مختلفة ؟ حتى بعض أبناء الفئات المتوسطة محملة بذلك أسر هؤلاء أعباء مادية ثقيلة، وخاصة في مستوياتها العليا.

8) وسواء تعلق الأمر بتمهين التعليم والتكوين الموجهين للعموم، أو بهذه التمهينية النخبوية فإن ذلك لم يؤد - كما هو مروج على مستوى الشعارات والخطاب - إلى المساهمة المنتظرة في تقليص مروحة الفوارق الطبقية الاجتماعية، بل ربما ساهم في توسيع دوائرها وأنماطها. وهكذا أصبحنا أمام تمهين موجه للفئات الاجتماعية غير المحظوظة أو المتوسطة، وتمهينية نخبوية، وتعليم عام غامض التوجهات والأهداف، تراهن شرائح اجتماعية مختلفة - مكرهة أو باختيار منها - على الاستفادة مما يمنحه من مؤهلات وتكوينات. غير أن هذه الاستفادة تظل، على العموم، مشروطة بما تمتلكه هذه الشرائح من مكانة أو سلطة أو نفوذ أو علاقات قرابية أو زبونية... أو غيرها من آليات الاستفادة والتموضع والاندماج...⁽²¹⁾.

9) قد يتحول هذا التوجه التمهيني أيضا إلى رؤية اختزالية التربية والتكوين ووظائفهما في إعداد الطاقات البشرية، رؤية تحصر هذه الوظائف في إعداد المتعلم، بالأساس، لمهنة أو مجال مهني معين. هذا في الوقت الذي أصبحت فيه جل المهن

(21) أنظر بشأن إشكالية تكافؤ الفرص التعليمية بشكل عام:

- د. عدنان الأمين : اللاتجانس الاجتماعي : سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي،

شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1993، ص ص : (31 - 21).

- مصطفى محسن : الخطاب الإصلاحية التربوي، مرجع سابق الذكر، ص ص : (27 - 41).

- د. حسن البيلالي : نفس المرجع السابق الذكر.

- د. كمال عبد الحميد الزيات : نفس المرجع السابق الذكر.

- Cf. R. boudon : Les inégalités des chances., Ed. A. Colin, Paris, 1973.

- Cf. J.-C. Forquin : La sociologie des inégalités de l'éducation, principales orientations, Principaux résultats depuis 1965, Revue Française de Pédagogie, N° 48 (1979), pp : (90 - 100) et N° 49 (1979), pp : (87 - 99).

- Cf. L. Ibañquill : L'école Marocaine et la Compétition Sociale, Ed. Babil, Rabat, 1996.

السياسية التعليمية مثل جورج هاردي G. Hardy وبول مارتي P. Marty تدخل في إطار ما رصد للنظام التربوي من دور في إنتاج شرائح وفئات مجتمعية من الفلاحين والعمال والمستخدمين المؤهلين في مستويات دنيا ومتوسطة، في مقابل أن تساهم أنماط أخرى من التعليم في إعادة إنتاج نخب وشرائح اجتماعية أخرى. مما يخدم، في العمق، مصالح وتوجهات الاستعمار. وذلك دون أن يلغي كل هذا ما كان للتعليم المهني في ذلك العهد الاستعماري من وظائف إيجابية، مما بدأنا نشهد، في مجتمعاتنا، تراجعاً إلى الأسوأ والأردأ بعد عقود من الاستقلال، كان يفترض أن يغدو بعدها هذا النمط من التعليم أحسن وأجود سياسات وتديراً ونوعية وآليات اشتغال واستقطاب وتجدد وجودة في المنتج...⁽¹⁹⁾.

6) كشفت التجربة العملية أن الدعوة إلى تمهين التعليم لم تكن، في مقصديتها المضمر، بريئة، وإنما كانت، في العمق، خادمة لمشاريع الخصوصية ومصالح قوى الرأسمال من باطرونا ومقالات ومصانع.. الخ. وذلك بمساهمتها في توفير ما تحتاجه هذه القوى من أيد عاملة مكونة رخيصة، وضمن عروض سخية ملبية لما لها من مطالب وحاجات. وهنا يمكن التساؤل: هل تعد التمهينية استجابة لمصالح المجتمع، أم لمصالح القوى والنخب الآنفة؟ وبالتالي هل تعد استثماراً رشيداً ومنهجاً للرأسمال البشري، أم آلية لخدمة أغراض السوق وتزويدها بالقوى البشرية المؤهلة للاستغلال، ولا سيما في ظل نظام رأسمالي لا يقوم في أساسه على قيم أخلاقية واجتماعية، بقدر ما يشتغل وفق معايير المصلحة والمنفعة والربحية السريعة المباشرة والمنافسة الشرسة...⁽²⁰⁾.

(19) عد، فيما يتعلق بالسياسة الكولونيالية في مجال التعليم بالمغرب، إلى :

– مصطفى محسن: أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب، الأصول والامتدادات، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، الطبعة الأولى، 2001، ص ص : (31 – 51) :

– Cf. Abdelkader Baina : Le système de l'enseignement au Maroc, Les Eds. Maghrébines, Casablanca, T.I, 1981.

– Cf. Jamil Salmi, Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc, Les Eds. Maghrébines, Casablanca, 1985.

– Cf. G. Hardy : Le problème scolaire au Maroc, Ed. Imprimerie rapide, Casablanca, 1920.

– Cf. P. Marty : L'enseignement primaire et professionnel des indigènes à Fez, (Renseignements Coloniaux, N° 3, 1925.

(20) د. حسن البيلالي: نفس المرجع السابق، ص ص . (80-58) :

– Cf. S.Wuhl : Insertion : Les politiques en crise, Ed. PUF, Paris, 1996.

– Cf. M. Maruani, et E.Reynant : sociologie de l'emploi, Ed. la Découverte, Paris, 1993.

– Cf. Bruni Lautier, et Ramon Tortajada : Ecole, Force de travail et salariat, Ed. P.U. de Grenoble et F.Maspero, Grenoble, 1978, p p : (121-201).

العام، والذين لا يستطيعون، لعوامل شتى، ضمان مواكبة الدراسة في شعب وكليات ومعاهد عليا مرموقة مانحة لمؤهلات محترمة وراقية.

(3) أدى تبني هذا التوجه التمهيني، في بعض الحالات، إلى تحميل التعليم أو التوجيه المدرسي والمهني مسؤولية بظالة السباب المتعلم، مع إغفال ما للسياسات الاقتصادية والتشغيلية والاجتماعية العامة بدورها من تأثير فاعل في إنتاج وإعادة إنتاج وتآزيم هذه المعضلة التربوية والاجتماعية التي أمست من بين أبرز مظهرات الأزمة الخانقة في بلداننا⁽¹⁷⁾.

(4) لم تكن سياسات تمهين التعليم، في مجملها، إفرازا للحاجات ومصالح داخلية في مجتمعاتنا النامية تحديدا، بقدر ما كانت، في أغلبها، وليدة إملاءات مراكز القوى المهيمنة على المستوى العالمي، مثل صندوق النقد الدولي، والبنك الدولي، وهيئات ومنظمات دولية أخرى كاليونيسكو مثلا... وقد كان ذلك مندرجا في إطار «تقسيم دولي للعمل» وللمكانة والأدوار.. على المستوى الدولي، وهو أمر يمكن تلمسه عبر قراءة نقدية للخلفية المرجعية المؤطرة للسياسات الآتفة في بعدها الكوني⁽¹⁸⁾.

(5) لقد كانت هذه السياسات أيضا، وتحديدًا في فترات هيمنة المد الكولونياني في مجتمعات العالم الثالث، تعبيرا عمليا عن توجهات ومصالح القوى الاستعمارية وصبواتها في التحكم الممنهج في توزيع المعارف والتأهيلات والأدوار والمواقع الاجتماعية. وهكذا فقد كانت المدارس الفلاحية والثانويات التقنية مثلا في المغرب - بل وكل أصناف وشعب ومستويات التعليم والتكوين - في منظور بعض مخططي

(17) د. نعيم حبيب جعيني: السياسات التعليمية في العالم العربي: الواقع والآفاق، معهد الإنماء العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1988.

- مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوي... مرجع سالف الذكر، ص ص. (71 - 88) :

- Cf. M.boutata : Le troisième millénaire., op.cit., pp : (117-144).

(18) البنك الدولي: تقرير حول «التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين» (المملكة المغربية)، 1995. وأنظر مقتطفات من نص التقرير هذا في :

- مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق الذكر، ص ص : (166 - 176).

- منير شفيق : تنمية إنسانية أم عولمة ؟ دراسة تحليلية نقدية لتقارير التنمية الإنسانية العربية لعامي

2002 و2003، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 2004.

- Cf. R.E. Lucas : Les répercussions de l'ajustement structurel sur les besoins de formation, Revue Internationale du Travail, vol. 133, N° 5 - 6, 1994, p p : (741-749).

- Cf. Collectif : Gatt-Maroc, Enjeux et implications, Ed. Annales Marocaines d'Economie, Actes des Tables Rondes, Fév. Mars, 1994.

العديد من الأدبيات التربوية. علما بأن هذه الحركات قد ظلت، في مجمل مراحل تطورها، موضوع مناصرة أو نقد، وذلك لاعتبارات بعضها يمكن استنباطه مما سلف ذكره. وبعضها سوف نحاول إجمال أهمية في المحاور اللاحقة من هذه المداخلة⁽¹⁶⁾.

ثالثا : التمهينية في ميزان التحليل والنقد والتقييم : أفكار وملاحظات للتأمل والنقاش

رغم تحول «التمهينية» إلى تيار أو موجة أو حركة عالمية مؤثرة في توجيه سياسات التربية والتكوين والتشغيل واستثمار الموارد البشرية، فإنها قد تعرضت كما أسلفنا، للنقد والتشكيك في جدواها وفعاليتها. وقد كان ذلك في عقر دارها : بريطانيا وفرنسا وألمانيا وأمريكا خاصة. ثم تعزز ذلك في إطار التيارات النقدية الحديثة في اقتصاد التربية، وفي سوسيولوجيا التربية والشغل والشباب والتوجيه المدرسي والمهني والجامعي... ودون خوض في التشعبات النظرية لهذا النقد، يمكن القول إن من أهم الانتقادات التقييمية أو التقويمية، التي وجهت إلى تمهين التعليم في أبعاده التربوية والسياسية والاجتماعية، يمكن التركيز على مايلي، كمجرد نماذج وأمثلة :

(1) لم يفلح تمهين التعليم دائما في تحقيق ملاءمة متكاملة بين التكوين والتشغيل، بل ساهم، في أحسن الأحوال، في تقديم حلول جزئية محدودة في هذا المجال، تختلف جدواها باختلاف السياقات الاجتماعية المتباينة.

(2) لم يخفف، كما كان متوقعا ومعلنا، من حدة الطلب الاجتماعي على التعليم العام، والجامعي منه بشكل خاص. كما أنه لم ينجح، نظرا لغموض واضطراب توجهاته وسياساته ومردوديته العملية، في محو تلك الصورة الانتقاصية السائدة عنه في المجتمع - كما هي حال المغرب مثلا - وذلك باعتبار التكوين المهني، بل حتى التعليم التقني مجالين دونيين لا يلجأ إليهما إلا المتعثرين من معطوبي التعليم

(16) أنظر بشأن هذه المسألة :

- حسن البيلالوي : نفس المرجع السابق الذكر، ص ص. (57 - 63) :

- د محمد السوالي : التعليم التقني والمهني بالمغرب، مجلة علوم التربية، الرباط، العدد الثالث، السنة الثانية، أكتوبر 1992، ص ص : (49 - 76).

- Cf. M. Saint Martin : Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique Ed. La Haye-Mouton, Paris, 1971.

4) زمن التطور والامتداد والهيمنة : ونقصد به مد «العولمة» ونمو «ثقافة السوق الجديدة»، والارتفاع المتواصل لوتائر «الخصوصية»، وشيوع «منظور مقاولاتي» للتربية والتكوين يقوم على التوجهات التمهينية السابقة الذكر. وفي هذا السياق تحولت «التمهينية» إلى إطار إرشادي موجه على المستوى العالمي أي إلى "paradigme". بما لذلك من أبعاد فكرية وسياسية وإيديولوجية واجتماعية متعددة ومتداخلة. إلا أن «مجمع المعرفة والثقافة والمعلومات والاتصال والتواصل...» إذا كان يفترض، بالفعل، نوعاً من التجديد لأساليب ونظم التعليم والتكوين، وتكييفها وإصلاحها - وخاصة في مجتمعاتنا النامية - بما يتناسب ومستجدات العصر والتغيرات المتسارعة في أنماط المهن والحرف والأدوار والوظائف وأحوال التشغيل وإدماج الشباب.. الخ، فإن ذلك لا ينبغي أن يعني أبداً اختزال مهام ووظائف هذه النظم في إعداد شباب ممتلك لـ «كفايات مهنية وتقنية» فقط "Compétences" مهما كانت متنوعة التخصصات ومواكبة لمستجدات التغير والتحول، وإنما يجب أن يعني كذلك إعداد شباب مؤهل لامتلاك المعرفة والوعي، وللتشبع بقيم ومبادئ المواطنة في أبعادها الخصوصية والإنسانية الكونية والحضارية... وبذلك تسهم هذه النظم في إثراء الاقتصاد وتكوين الإنسان، مؤدية بذلك أدوارها السوسيواقتصادية والسياسية والثقافية المتناغمة.. (15).

وعلى أي فلم يكن غرضنا مما سبق التأريخ لحركات الاهتمام بتمهين التعليم بقدر ما كنا نرمي إلى إعطاء صورة مختصرة ومركزة عن بعض أهم مفاصل ومحطات هذا الاهتمام، والتي نجد لها نماذجاً وتصنيفات متباينة، ولكن هامة ومفيدة، في

(15) مصطفى محسن : التربية وتحولات عصر العولمة، مداخل للنقد والاستشراف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، الطبعة الأولى، 2005، ص ص : (19-54)، و ص ص : (77-95).
- محمد جواد رضا : الإصلاح التربوي العربي: خارطة الطريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2006.

- Cf. Le Monde de l'Education (Revue Française) : Quelles missions pour l'école ? (Dossier), N° 285, oct. 2000.

- J.J. Silivestre : Marché du Travail et crise économique ; de la mobilité à la flexibilité, In : Formation Emploi, N° 14, Av. Juin, pp : (54-61).

- Cf. F. Sachwad : Les défis de la Mondialisation, Ed. Masson, (IFRI), Paris, 1994.

- M. Boutata : Le Troisième millénaire de notre jeunesse : Les défis de l'emploi et des compétences, Ed. Imprimerie El Maârif Al jadida, Rabat, 1999, pp : (61-74).

أصبحت التاتشيرية، وخاصة في مجال السياسة التربوية، توجهها مستقطبا للاهتمام، ومؤثرا على مضامين برامج ومناهج التكوين والتعليم في مجمل الدول الأوروبية⁽¹²⁾.

ويستند هذا التوجه، على مستوى مرجعيته الفكرية والسياسية، على ما أصبح يدعى، منذ مستهل الثمانينات، بفكر «الحفاظة الراديكالية أو الحفاظة الجديدة». وهو فكر يدعم سياسات تحويل أنظمة التربية والتكوين إلى مشاريع اقتصادية رافدة لأسواق الشغل وقطاعات الإنتاج. مستجيبة بذلك لحاجات المجتمع ومطالب الباطرونا على كفاءات شبابية مؤهلة وغير مكلفة في تكوينها من جهة، وملبية أيضا لتطلعات الشباب وطموحاته في تحقيق اندماج مهني واجتماعي واقتصادي منتج من جهة ثانية. وقد تزامن هذا مع منطلق تفكير اقتصادي يدعو إلى الخصوصية ورفع وتيرة تحرير الاقتصاد مواكبة لمجمل التحولات التقانية والحضارية الجديدة المتسارعة⁽¹³⁾.

ولم تكن بلدان العالم الثالث، كما أسلفنا، بعيدة عن هذه الموجة من الاهتمام بتمهين التعليم، إلا أن ذلك لم يكن، كما في الغرب، موجهها بسياسات تربوية واقتصادية وتشغيلية واضحة المعالم نظريا وتطبيقيا. وعلى سبيل المثال، فإن «التكوين المهني»، و«التعليم التقني» في المغرب لا يجمعهما أي «مشروع» موجه على مستوى الهيكلية وتدريب العلاقات وجسور التبادل والتواصل... إذ كل منهما تابع، إداريا، لقطاع مغاير. كما أنهما، على مستوى أهدافهما المعلنة، لم يساهم أي منهما؟ إلا بشكل حد باهت ومتواضع؟ في حل معضلة بطالة الشباب المؤهل التي ماتزال مشكلاتها وآثارها النفسية والثقافية والسوسيواقتصادية... متواصلة الاحتداد والتفاقم⁽¹⁴⁾.

(12) فيما يتعلق بنقد بعض هذه التوجهات، أنظر:

– مصطفى محسن : الخطاب الإصلاحى التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، الطبعة الأولى، 1999، ص ص : (57 – 88).

(13) د. حسن البيلالي: نفس المرجع السابق الذكر، ص ص : (61 – 63).

(14) وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط: تقرير تقييمي حول عملية توجيه تلاميذ التعليم العمومي إلى التكوين المهني، الرباط، أكتوبر، 1993.

- Cf. M. boutata : La région économique, lieu d'adaptation Emploi/formation Professionnelle, In : 2^{ème} colloque national sur la formation professionnelle, Rabat, 1990.
- Cf. M.Souali : La fonction de l'enseignement technique et professionnel dans le système éducatif Marocain, In : Revue Tunisienne des sciences de l'Education, Mai, 1986.
- Cf. office de la formation professionnelle et de la Promotion du Travail (O.F.P.P.T) : L'Orientation Professionnelle à l'O.F.P.P.T., Philosophie, système de procédures, Réalisation et Perspectives, (O.F.P.P.T), Casablanca, 1993.

- أنها، بقدر ما وبشكل معين، حل لمشكل الانفجار المدرسي والجامعي، أو تخفيف من حدته في غمار التحولات الديمغرافية والمعرفية والتكنولوجية والحضارية الحديثة التي تعرفها كافة المجتمعات، ولاسيما منها الغربية المتقدمة.

- أنها أيضا تصريف منطقي وعملي لبطالة الشباب وخاصة المتعلم، وذلك عبر تمكينه من تعلم أو تكوين مهني / فني متخصص يمكن أن ييسر مأمورية اندماجه في سوق الشغل وميدان الإنتاج والاقتصاد عامة.

- أن تمهين التعليم أداة فعالة وعملية أيضا لربطه بالتنمية. وذلك بعد أن أصبحت مخرجات التعليم، ولاسيما في بلدان العالم الثالث تحديدا، غير ملائمة لطلبات وحاجات سوق الشغل، وآليات اشتغال الاقتصاد وتطور المجتمع بشكل عام.

- أن هذا التوجه يمكن أن يحقق بدوره بعض النجاح في المكاملة بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي مثلما حصل فيما اعتمدته الاتحاد السوفياتي السابق ودول أوروبا الشرقية التي كانت تسير في ركابه من تعليم بوليتكنيكي، والذي عد من طرف البعض نموذجا يحتذى في واقعيته وديمقراطيته أيضا⁽¹¹⁾.

وهكذا، فإذا كانت هذه العوامل من بين أهم ما ساهم في تدعيم الاهتمام بتمهين التعليم، في هذه المرحلة، على مستوى التصور والتطبيق، فإن هذا الاهتمام سيتنامى أكثر فيما بعد، وعلى مستوى كوني عام. وذلك نظرا لتفاقم أزمة اللاتطابق بين أنظمة التربية والتكوين وسوق الشغل ومستجدات التحول. وذلك بما لهذه الأزمة من أبعاد وآثار سياسية وتربوية واجتماعية متعددة.

(3) زمن التبلور : ويمثل مرحلة قاد توجهاتها، في الثمانينات من القرن الماضي بشكل خاص، ساسة مثل مارغاريت تاتشر في بريطانيا، وهيلموت كول في ألمانيا، ورونالد ريغان في أمريكا... ونظر لها مفكرون ومربون مثل فيلب كومبر... الخ. وفي هذا السياق

(11) للتوسع أكثر في الاطلاع على أهداف ومبررات الاهتمام بالتكوين المهني، عد إلى الدراسة القيمة التالية، ذات الطابع التحليلي والنقدي الهام:

- د. حسن البيلاوي: رجال الأعمال وجيشهم الاحتياطي، مجلة «أدب ونقد»، القاهرة، العدد 125، يناير 1996، ص ص : (54 - 90).

- Cf. L. Tanguy : L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens, Ed. PUF, Paris, 1991.

وفي هذا السياق عينه كانت كذلك بداية العناية النظرية والعملية بحقل التوجيه المدرسة والمهني والجامعي، رغبة في أن يوفر ذلك للشباب وللأجيال الناشئة عموما «عددا إرشادية» متكاملة نظريا ومنهجيا وتطبيقيا بهدف توجيههم وإعلامهم ومساعدتهم على معرفة ذواتهم ومحيطهم الدراسي والمهني والاجتماعي بشكل عام معرفة دقيقة مطابقة، وإقذارهم بذلك على تحقيق نضج شخصي ومهني يمكنهم من بلورة مشاريعهم الدراسية أو المهنية أو الحياتية بشكل عام.. مما ينتظر أن يمكنهم من «الاندماج» في هذا المحيط بشكل فاعل منتج مواكب لمختلف التحولات ولجمل عناصر التغير الجديدة معرفيا ومهنيا وحضاريا...⁽¹⁰⁾.

وفي صلب هذه المستجدات كلها، وبالتفاعل معها، كانت أطروحة «تمهين التعليم» تنضج بدورها، ويتنامى الاهتمام بها تساوقا مع المعطيات التحولية الجديدة الآتية. وهو اهتمام سيتم، كما سنرى، إنمائه وتطويره لاحقا.

2) زمن البدايات : وقد تم تدشينه في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين المنصرم. وفي هذه المرحلة - التي هي في العمق امتداد لسابقتها كما أسلفنا - يمكن القول : إن السياسات التربوية والاجتماعية التي كرسّت أطروحة تمهين التعليم قد كانت تستند على مرجعية تعتبر هذه الأطروحة :

- بمثابة رد فعل تجاوزي على التوجه الإنساني الكلياني Humaniste في التربية ممثلا في بعض أشهر نماذجه في التيار الدوركايي بالأساس، والذي أبرزت المقاربات السوسيولوجية والاقتصادية والسياسية.. بعض جوانب قصوره، بل بعض مبيئاته الفكرية والإيديولوجية التي تخفي الكثير من أدواره ووظائفه في خدمة مصالح وشرائع وتوجهات معينة...

(10) وعن تاريخ التوجيه التربوي والمهني من حيث النشأة والتطور، عد إلى :

- د. سعد جلال: التوجيه النفسي والتربوي والمهني، مع مقدمة عن التربية للاستثمار، دار الفكر العربي القاهرة، الطبعة الثانية، 1992، ص ص: (77 - 114).

- د. زيدان عبد الباقي : نفس المرجع السابق الذكر.

- Cf. viviane isambert- Jamati : Analyse Historique de la notion d'orientation en France, In : Alain Gras : op.cit, pp : (265-274).

- Cf. R. Strang : Educational guidance, its principales and practice, Mac Millan co. N.Y. 1948.

- Cf.D. Pelletier et al: op.cit

أشكال التنافس والتحاور والصراع... فلقد أصبحت البنى والقطاعات والهياكل والمؤسسات السوسيواقتصادية تفرز باستمرار طلبا متزايدا على طاقات بشرية مؤهلة متلائمة في كفاياتها ومهاراتها وتخصصاتها.. مع ما أمست تتطلبه سوق الشغل ومختلف المرافق الاجتماعية من مهن وتخصصات وظيفية جديدة متطورة ينتظر من قطاع التربية والتعليم والتكوين أن يعدها في شكل «مخرجات» أو «منتوجات» وقد تم «تصنيعها» - بالمفهوم التكنواجتماعي للتعليم وليس بالمعنى التقني للتصنيع في دلالة العملية الضيقة - لتستجيب، بشكل عقلائي جيد، لمطالب وحاجات السوق والمجتمع بشكل عام⁽⁸⁾.

في هذا المنعطف التاريخي بالذات بدأت العلائم الأولى للاهتمام بـ: «سوسولوجيا التربية» و«اقتصاد التربية» و«أنثروبولوجيا التربية»....، وذلك لتقارب - من زاوية هذه العلوم الاجتماعية - علاقات النظام التربوي التكويني بالنظام الاجتماعي، ولتحلل أدوار ووظائف «المدرسة». بما هي «مؤسسة اجتماعية»، بل بما هي أيضا «جهاز إيديولوجي» من أجهزة الدولة المتنفذة، تساهم في نشر وترويج ثقافتها وإيديولوجياها، وتعمل - سواء بشكل علني أو ضمني - على تكريس مصالح ومواقع وتوجهات.. فئوية أو طبقية معينة، داعمة بذلك توزيعا غير عادل - وخاصة في ظل نظام رأسمالي استغلالي - للعديد من أصناف وآليات توزيع الرأسمال المادي والرمزي بكل مكوناته الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية المتعددة...⁽⁹⁾.

(8) د. محمد متولي غنيمه : التربية والعمل...، مرجع سابق الذكر، ص ص: (15 - 50).

- Cf. OCDE : Education vie active, op. cit.

- Cf. A. Page : L'économie de l'Education, Ed. PUF, Paris, 1971.

- Cf. Le Than khoi : L'industrie de l'enseignement, Ed. Minuit, Paris, 1967.

(9) د. حمدي علي أحمد : مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص ص : (72 - 116).

- د. زيدان عبد الباقي: علم الاجتماع المهني، أو اجتماعيات العمل، مطبعة السعادة، القاهرة، الطبعة الأولى، 1976، ص ص : (301 - 322).

- Cf. Marcelle Stroobants : Sociologie du Travail, Ed. Nathan, Paris, 1993, pp : (9-32).

- Cf. D. Pelletier et al : pour une approche éducative en orientation, Ed. Gaétan Morin, Québec, 1984.

- Of. A. Page :op. cit.

- Cf. Alain Gras : Sociologie de l'Education : Textes fondamentaux, Ed. Larousse, Paris, 1974.

اجتماعي عام. وقد ساهم هذا الواقع المستجد في جعل قطاعات وأنشطة التكوين والتوجيه والإدماج تغدو بمثابة سوق نشطة مفتوحة على تدخل العديد من الشركات والبرامج والمؤسسات والفاعلين والأطراف والفعاليات.. المنتمية إلى قطاعات أو مجالات تربوية وسياسية وسوسيواقتصادية مختلفة. وفي هذا الإطار بالذات تنامي بشكل خاص اهتمام كبير بتمهين التعليم بهدف تطويق الأزمة الآنفة وتقليل آثارها السلبية... مع التذكير بما لهذا الاهتمام من سوابق تاريخية سنبرز بعض أهم معالم سياق تطورها في المحور اللاحق⁽⁷⁾.

ثانيا : حول السياق السوسيو تاريخي لتبلور سياسات تمهين التعليم في الفكر التربوي المعاصر :
من البدايات إلى الامتداد

لم يكن الاهتمام الآنف بتمهين التعليم، خطابا وممارسة، مجرد استجابة ظرفية عابرة لموجة أو تيار فكري أو تربوي طارئ، وإنما كان، في أبعاده السوسيو لوجية كما أسلفنا، وليد سياق سوسيو تاريخي وتربوي معقد وحافل بالمستجدات وعناصر التغير الحديثة. ولذا، فإنه يبدو مفيدا، من الناحية المنهجية إبراز بعض معالم ومحطات هذا السياق. وذلك بهدف موضعة فكرية واجتماعية لتطور هذا الاهتمام. ونلخص ذلك فيما يلي :

1) زمن الجذور : ويعود إلى بدايات القرن العشرين الفائت. فقلد شهدت هذه الفترة، كما هو معروف في تاريخ الفكر التربوي، بداية التحول، في مضامين وموجهات هذا الفكر، من الاعتماد بالأساس على المنظور السيكولوجي الفردي في منحاه العام - وذلك باعتبار السيكولوجيا قد كانت وقتها، كما يقول إميل دوركايم، ملازمة للتربية وتحليل ظواهرها وقضاياها - إلى استلهاهم المنظور السوسيو لوجي والاقتصادي الواسع. وذلك في زمن لم يعد فيه التعليم والتكوين شأنًا فرديًا أو ثقافيًا وحسب، وإنما أصبح شأنًا اجتماعيًا وسياسيًا عامًا، بل مجالًا لشتى

- cf. Revue Française de Sociologie (R.F.S.) : Aspects de la vie professionnelle (Dossier), (7) CNRS, Paris, Avril- Juin 1994, XXXV - 2, pp : (163-320).

- Cf. C. Dubar ; La Formation professionnelle continue, Ed. La Découverte, Paris, 1985, pp : (60-63).

- Cf. C. Laflamme : La formation et l'insertion professionnelle, Enjeux dominant dans la société post-industrielle, Ed. CEP, Faculté de l'Education, Université de Sherbrook, 1993.

التربوية والسوسيواقتصادية ألا وهي بطالة الشباب المؤهل الحامل لدرجات علمية وتكوينية في العديد من الميادين والتخصصات النظرية والتطبيقية ممن أصبحوا يشكلون فاعلين اجتماعيين جددا، وجماعات ضاغطة، وفئات اجتماعية ذات مشكلات ومطالب واحتجاجات ومصاعب نفسية وثقافية وقيمية واقتصادية واجتماعية ذات خصوصية متميزة⁽⁶⁾.

(7) في ظل تفاعلات هذا المناخ الموسوم بالتأزم والتوتر، والذي بدأت حدته تتصاعد وتشتد منذ أوائل النصف الثاني من القرن العشرين المنصرم بشكل خاص، ظهرت موجات من النقد والانتهاام موجهة، في مجملها، إلى النظام التربوي، متهمه إياه بإنتاج وإعادة إنتاج الأزمة الآنفة، مرة بحق، وأحيانا بلا مبرر معقول، وبعنظور اختزالي ضيق قد يكون قاصرا أو ساذجا أو مغرضا وغير بريء في مبيئاته الفكرية والسياسية والإيديولوجية... الظاهرة منها والمضمرة.

وفي هذا الإطار بالذات تنامي الاهتمام بالبحث عن بدائل جديدة للوضع القائم، وبالتالي عن سياسات للتربية والتكوين وإدماج الشباب تكون أكثر جدة وملاءمة لمعطيات التحول السوسيواقتصادي والمهني ولمطالبه المتجددة. هكذا تبلور خطاب تربوي حديث حول منهجيات ومضامين وأشكال التكوين، الأساسي منه والمستمر والتكوين بالتداول، وحول انفتاح المؤسسة التربوية والتكوينية على محيطها الإنتاجي والاجتماعي العام من مقاولات ومصانع ومؤسسات ومرافق ومجتمع مدني.. وحول توجيه الشباب وأساليب تدريبهم ومساعدتهم على تكوين مشاريع تكوينية أو مهنية أو مستقبلية ملائمة.. إلخ. وذلك بهدف إدماجهم مهنيا واجتماعيا وفق سياسات تربوية واجتماعية تتحول في إطارها القضايا الآنفة من مشكلات تخص القطاع التربوي والإنتاجي بالذات إلى شأن

(6) أنظر بشأن هذه المسألة :

مصطفى محسن: الشباب وإشكالية الاندماج الاجتماعي: مقارنة سوسولوجية، في: الشباب ومشكلات الاندماج، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة (ندوات ومناظرات) رقم 49، الرباط، 1995، ص ص : (23 - 44).

- cf. Robert Salais et al : L'invention du chômage, Ed. P.U.F.À, Paris, 1986.

- cf. J.M. Le page : Les chômages, Ed. ESKA, paris, 1987.

- cf. J. Denantes : Les Jeunes et l'emploi., Ed, L'Harmattan, Paris, 1987.

- cf. Galland, A. : Sociologie de la jeunesse, Ed. A.colin, Paris, 1991.

بدوره توسيع دوائر ووثائر «التخصص الوظيفي». وذلك استجابة لما أصبحت تتطلبه مؤسسات ومرافق الحياة الاجتماعية من كفاءات ومن قوى بشرية مكونة متخصصة ومؤهلة لتقلد مهام ولتأدية أشغال ووظائف جديدة في مجتمع حديثي جديد معقلن ومنظم..

(4) ما تفاعل مع كل ذلك من تبدلات عميقة في أنساق القيم والتوجهات والمبادئ وأنماط التفكير والتصور ورؤى العالم والعلاقات الاجتماعية وفي أشكال وآليات التواصل والتبادل والاستهلاك والعيش.. الخ. مما له علاقة وثيقة بالشغل. بما هو فعالية إنسانية اجتماعية، وبما هو، بحكم ذلك، أحد المحددات الهامة للهوية الفردية والجماعية، وللمواطنة، والقدرة أو الوضع السوسيواقتصادي.. وذلك في مجتمع ليبرالي قائم على مفاهيم وقيم المردودية والربحية والإنتاج والعمل والكفاءة والاستحقاقية وديمقراطية توزيع السلطة والثروة والنفوذ والمراتب والأدوار والمواقع الاجتماعية المتعددة...

(5) غير أنه، على الرغم من بعض إيجابيات رياح التحديث والتغير الجديدة، فإن من بعض ما نجم عن ذلك - ولاعتبارات وعوامل كثيرة متداخلة ليس هذا مقاما مناسباً لشرحها - هو بروز أزمة اللاتطابق بين مخرجات نظم التربية والتكوين وبين أسواق الشغل/ التشغيل بسبب عدم التناسب أو التواء المفقود بين العرض والطلب، بين قوى بشرية مكونة بشكل ما، وبين عالم إنتاج واقتصاد لا يحتاج بالضرورة إلى هذا العرض، بل أصبحت له، في إطار التحول الاجتماعي والثقافي الحديث، حاجات ومطالب أخرى، تستوجب أنماطاً جديدة من التعليم والتكوين، وذلك لتكوين وتأهيل كفاءات وطاقات بشرية جديدة أكثر مناسبة لتخصصات ومهام ومهن وأدوار المقاولات والمؤسسات الإنتاجية والاجتماعية المتطورة⁽⁵⁾.

(6) أدت هذه الهزات الانقلاية في علاقات التعليم والتكوين بأسواق الشغل والاقتصاد والمجتمع إلى تفاقم ظاهرة جديدة في نوعيتها وأبعادها وارتباطاتها

5) Cf. O.C.D.E. : Education et vie active, Ed.O.C.D.E., Paris., 1985.

(5)

- cf. O.C.D.E : La formation après la scolarité obligatoire, Ed.O.C.D.E. , Paris, 1985.

- cf. J.Hallak et F. Caillods : Education, Travail et Emploi, Tome I, Education, Formation et accès au marché du Travail, Ed. UNESCO, (I.L.P.E.), Paris, 1981.

- ثم ما هي أهم البدائل والآفاق المطلوبة والممكنة للتجاوز والتخطي ؟
إن الإجابة المركزة على هذه الأسئلة، وبالقدر الذي تسمح به محدودية هذا المقام، هي التي ستشكل المضمون المركزي للمحاور الآتية من هذه المداخلة.
أولا : عن أنظمة التربية والتكوين والتشغيل وإدماج الشباب : أزمة في الأسس وانقلاب في البنيات والمعايير

ليس قصدنا من هذا المحور هو تفصيل الحديث عن أزمة التربية والتكوين بشكل عام محليا أو كونيا، إذ قمنا بذلك في دراسات سابقة، وإنما يكمن هدفنا، بالأساس، في تناول علاقة هذه الأزمة بنشأة وتنامي الدعوة إلى تمهين التعليم والتكوين. وهكذا يمكن القول إن تأزم النظم التربوية الحديثة، في المجتمعات المتقدمة فضلا عن المجتمعات النامية، وهو تأزم معقد ومتعدد الأبعاد والجوانب والآثار...، قد كان منتوجا لما عرفته هذه المجتمعات الغربية من تحولات سوسيو تاريخية واقتصادية وسياسية وثقافية وحضارية جذرية... انتقلت بفعلها من أوضاع القدماة والتقليد إلى مستجدات الحداثة والعصرنة والتقدم.. غير أنه قد كانت لهذه التحولات استتبعات وآثار ... لم تكن في كل حواملها إيجابية. وقد تجلت هذه المستتبعات، وخاصة على المستوى السوسيو تربوي، في مظهرات مازمية يمكن إجمال أهمها فيما يلي⁽⁴⁾ :

(1) ما ترتب على هذه التحولات من «انفجار معرفي وثقافي وتربوي وديمقراطي» نتيجة تطور البنيات والهيكل والمعارف والعلوم.. في المجتمع الحديث كيميا ونوعيا.. وما كان لذلك من الكثير من المستتبعات والآثار...

(2) ما ارتبط بذلك أيضا من تطورات وتغيرات في أنماط وآليات ومعايير المأسسة والتنظيم والعقلنة.. في تدبير وهيكله وتوجيه قطاعات ومجالات المجتمع العام.

(3) ما افترضه ذلك، بالتبعية، من تطور وتجدد، وغو في أصناف المهن والحرف والأشغال... وفي أشكال «التقسيم الاجتماعي للعمل»، والذي تطلب

(4). Cf. PH. Coombs : La crise Mondiale de l'Education, Ed. De Boeck Wesmael, Bruxelles, 1985.

أصبح يعني، من بين ما يعنيه را هنا، وحين الحديث عن القطاع التربوي - التكويني تحديداً، جعل هذا القطاع مستنداً - في ميكانيزمات اشتغاله وأساليبه ومنهجيات إدارته وتدير شؤونه البيداغوجية والتربوية واللوغستيكية والاجتماعية، وموارده البشرية والمالية، وفي مشاريعه وأنشطته وشراكاته وعلاقاته التواصلية والتبادلية مع محيطه السوسيو اقتصادي والثقافي العام.. الخ - على تقنيات وأساليب جديدة في التدبير والتدقيق والتقييم ومراقبة الجودة وفعالية المردود والإنجاز.. وهذا لا يتأتى إلا إذا تمتع فاعلو هذا القطاع بما أصبح مطلوباً في إدارة المؤسسات الاجتماعية والإنتاجية، كالمقاولات والمصانع والمدارس والجامعات..، من «مهنية» وكفاءة وفعالية احترافية مستمدة من تكوين «مهني» منسجم مع مواصفات وجانبيات "Profils" ومتطلبات المهمة أو الموقع أو التخصص أو الدور الذي يحتله هذا الفاعل أو ذاك في إطار هذا القطاع المعني. الأمر الذي كرس منظورا «مقاولاتيا» مغاليا أحيانا لميدان التربية والتكوين ما يزال يثير الكثير من التساؤلات والتحفظات والأسئلة النقدية مما سنشير ضمناً، إلى بعض جوانبه فيما سيأتي لاحقاً من مكونات هذه المساهمة⁽³⁾.

وإذا كانت هذه هي بعض أهم مدلولات مفهوم «تمهين التعليم» فإن أسئلة عديدة يظل طرحها أساسياً في هذا المقام. ولعل من أبرزها ما يلي :

- إلى أي حد كانت أزمة نظم التربية والتكوين في مجتمعاتنا النامية وفي العالم المعاصر عاملاً هاماً من عوامل تدعيم الاتجاه نحو تمهين التعليم والتكوين؟
- ما هي أبرز معالم السياق السوسيو تربوي والتاريخي الذي ساهم في إبراز هذا التوجه وفي بلورته في إطار سياسات تربوية تكوينية معينة؟
- ما هي أهم الأفكار والملاحظات النقدية التي ولدتها هذه السياسات في الخطاب التربوي المعاصر؟ هل «التمهينية» حل ناجع فعلاً لأزمة التعليم، ولمشكلات البطالة والتشغيل والإدماج لدى الشباب، أم هي مجرد خدعة أو خطاب إيديولوجي مضلل..؟

(3) حول تحول التعليم إلى مهنة بما في ذلك حرفة المدرس والتلميذ، ارجع، على سبيل المثال، إلى :

- cf. FV. Tochon : L'enseignant expert, Ed. Nathan, Paris, 1993.

- cf. R. La Borderie : Le métier d'élève, Ed. Hachette, Paris, 1991.

ويبدو مفيدا، في هذا الاستهلال، أن نبرز بعض دلالات المفهوم الآنف، كما يتم تداوله في الخطاب التربوي والسوسيواقتصادي المعاصر. ونجمل ذلك فيما يلي :

(1) يعني «تمهين التعليم : Professionnalisation de l'enseignement» ربط مضامينه ومناهجه وشعبه... بمعارف وعلوم ومهارات وكفايات مهنية وتقنية / فنية بالأساس. وذلك بهدف التخصص في مهن أو حرف أو أشغال وأعمال معنية...

(2) يراد به أيضا الأجرأة العملية لـ «التمهينية : Professionnalisme». بما هي فلسفة أو توجه فكري وتربوي واجتماعي... قائم على الدعوة إلى جعل التعليم مهنية مرتبطا، أساسا، بالتقانة وعلومها ومجالاتها، وبأسواق وميادين الشغل / التشغيل، وبسياسات الاقتصاد ومجالات الإنتاج ومطالب الإدماج... وأيضا بالمشاريع الدراسية والمهنية والمستقبلية للشباب في عالم متغير الظروف والمعطيات.

(3) يشكل «التعليم التقني : Enseignement Technique» و«التكوين المهني» : Formation professionnelle» جسر العبور إلى تطبيق التمهينية الآنفة : ميادين وشعبا ومضامين ومناهج دراسية وتكوينية... مع التذكير بأن السياسات أو التوجهات المؤطرة لهذين النمطين من التعليم والتكوين - سواء على مستوى المرجعية الفكرية أو الواقع الفعلي - تختلف باختلاف طبيعة النظم التربوية والسوسيواقتصادية المتنفذة في فضاءات اجتماعية محددة في الزمان والمكان⁽²⁾.

(4) ولعل الباحث الموالب والمتتبع لتطورات الخطاب التربوي سوف يلاحظ، كما نعتقد وكما وقفنا على ذلك بالفعل، أن مصطلح «التمهين» أو «التمهينية» قد

(2) لقد استخلصنا هذه المفاهيم من اطلاعنا على العديد من المراجع والوثائق المتعلقة بنظم تربوية وتكوينية مختلفة تتخذ فيها هذه الأنماط من التكوين أو التعليم تطبيقات وأصنافا متعددة. وللإطلاع أكثر على ما يرتبط خاصة بمفاهيم وأوضاع وصناعات المهن، أنظر، على سبيل التمثيل لا الحصر:

- ر. بودون، وف. بوريكو: المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة د. سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت الطبعة الأولى، 1986، ص ص. (545 - 584).
د. كمال عبد الحميد الزيات: العمل وعلم الاجتماع المهني (الأسس النظرية والمنهجية)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص ص. (123 - 162) :

- cf. Mohammed Boutata : Le formation professionnelle et l'emploi dans l'économie marocaine coloniale et post-coloniale, Ed. de la faculté de droit, Rabat, 1987.

تمهين التعليم والتكوين : مقاربة سوسيولوجية نقدية للخلفية والسياق والأفاق

مصطفى محسن

مركز التوجيه والتخطيط التربوي - الرباط

تمهيد : حول تمهين التعليم والتكوين : تحديدات أولية لبعض المفاهيم الأساسية

لاشك في أن الأزمة التي يعيشها الشباب في علاقاتهم بالبطالة ومشكلات التشغيل ومصاعب الإدماج / الاندماج المهني والسوسيوقافي العام، قد أصبحت في مجتمعاتنا النامية بالذات أكثر تفاقمًا وأشد استفحالا. وذلك بالنظر إلى عوائق التنمية في هذه المجتمعات. هذا فضلا عن الأبعاد والامتدادات الكونية لهذه الأزمة المعقدة، التي تساهم في إنتاجها وموالاتها إنتاجها باستمرار عدة عوامل تربوية واجتماعية وحضارية... سوف نشير إلى بعض أهمها فيما بعد. ولتطويق هذه الأزمة ومجابهة إكراهاتها وآثارها السلبية، برزت، منذ مستهل النصف الثاني من القرن العشرين الفئات خاصة، عدة تصورات ودعوات وتوجيهات تربوية واجتماعية واقتصادية ترى الحل في التحول، في مضمار السياسات التعليمية والتكوينية، من الاهتمام بالتعليم العام وتوجيه الشباب إليه، إلى تكريس الاهتمام بالتعليم التقني / الفني أو المهني المتخصص، وتشجيع الفئات الشابة على التوجه إلى شعبه وآفاقه الدراسية والمهنية، تماشيا مع متطلبات العصر وحاجات التنمية ومطالب الاندماج المهني والاجتماعي العام. وهكذا ظهرت الدعوة إلى «تمهين التعليم والتكوين» في إطار سياسات تربوية واقتصادية وتشغيلية واجتماعية متكاملة⁽¹⁾.

(1) د. محمد متولي غنيمه: التربية والعمل وحتمية تطوير سوق العمالة العربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1998، ص ص. (50-15) :

- Mekki Merrouni : Système d'orientation scolaire et professionnelle et préparation des jeunes à la vie active, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaine, Rabat, Série : Essais et Etudes N° 21, Rabat, 1996, pp : (9-26).

الفهرس

	تمهين التعليم والتكوين :
	مقاربة سوسولوجية نقدية للخلفية والسياق والآفاق
7 مصطفى محسن
	اكتساب الكفايات :
	من المعرفة النظرية إلى المعرفة العملية
31 محمد كجي

الكتاب : البيئة المجتمعية للعمل - مقربات نفسية - اجتماعية
سلسلة : ندوات ومناظرات رقم 224
تنسيق : عبد الكريم بلحاج
الناشر : كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط
حقوق الطبع : محفوظة لكلية الآداب بالرباط بمقتضى ظهير 1970-07-29
الطبع : Imprenta
التسلسل الدولي : ISSN 1113 - 0377
ردمك : 978-9981-95-951-9
الإيداع القانوني : 2009 MO 2969
الطبعة : الأولى 1430هـ/2009م
الطبعة : 2025

جامعة محمد الخامس - أكڤال
منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط
سلسلة : ندوات ومناظرات رقم 224



البيئة المجتمعية للعمل

مقاربات نفسية - اجتماعية

تنسيق :

عبد الكريم بلحاج

البيئة المجتمعية للعمل

مقاربات نفسية - اجتماعية