



Changement d'organisation et "auto-formation"

Dominique Efros

► To cite this version:

Dominique Efros. Changement d'organisation et "auto-formation". Technologies, idéologies, pratiques, Université de Provence, 1996, Technique, qualification et émergence de nouveaux modèles socio-productifs, XII (2), pp.103-118. <hal-01290877>

HAL Id: hal-01290877

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01290877>

Submitted on 21 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Changement d'organisation et "auto-formation"

Dominique EFROS, APST-Université de Provence

Dans l'Angleterre du XIX^{ème} siècle, l'apprentissage d'un métier constituait *"l'institution spécifique d'accès à un statut privilégié au sein de la classe ouvrière"*, selon Jacques Freyssinet, c'était *"un mode d'accès à la qualification excluant toute formation "formalisée", tout contrôle de contenu et toute procédure de certification de niveau atteint"*. L'objectif de tous les syndicats de métiers était de *"maintenir au sein du collectif de travail le processus de transmission des savoir-faire professionnels"*. Peu à peu, la formation professionnelle initiale s'est malgré tout constituée en système autonome, hors des lieux de production. Ce n'est qu'en cette fin de XX^{ème} siècle, depuis les années 80 que l'entreprise redevient un lieu de formation considéré comme privilégié

A première vue dans l'exemple que nous allons prendre ¹, on pourrait penser qu'il s'agit d'un retour en force de la thèse de "l'atelier-école", d'une revalorisation de l'apprentissage sur le tas au sein de collectifs constitués, aussi bien pour les jeunes que pour les moins jeunes. Les formules utilisées dans l'entreprise tendent à confirmer cette impression : *"rapprocher le travail et la formation", "prendre les situations de travail comme des situations de formation, comme autant d'occasions d'apprendre"...* et pourtant, les procédures de certification sont centrales dans la nouvelle forme d'apprentissage dont nous allons parler. En fait, le terme d'"apprentissage sur le tas" ne présuppose aucune homogénéité des situations qu'il désigne, c'est l'analyse des conditions dans lesquelles se réalisent ces apprentissages et leur réinsertion dans le processus social de construction des qualifications et des hiérarchies professionnelles qui permettra de caractériser ce mouvement.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à fournir des éléments sur l'entreprise et les changements récemment programmés ainsi que sur l'activité de travail et ceux qui la réalisent, pour pouvoir analyser dans un deuxième temps le rôle joué par la formation dans l'organisation du travail et l'évolution des classifications.

1. Des situations de travail particulières.

1.1. D'un marché captif à un environnement concurrentiel.

L'usine appartient à un groupe. Face au caractère cyclique de la rentabilité de la filière de production dans son ensemble et à ses difficultés croissantes liées à la construction de grosses unités de production par des concurrents étrangers, la direction du groupe a exigé une restructuration de l'ensemble

¹ Les données sont issues de documents, de réunions, d'observations et d'entretiens avec la direction et les opérateurs d'un atelier d'une grosse entreprise avec laquelle nous avons travaillé dans le cadre d'une recherche sur les "organisations qualifiantes" menée par le laboratoire APST (URA-CNRS 1084)d'Aix-en-Provence.

du secteur. Délocalisations et fermetures de sites ont jalonné les années 80 et transformé la configuration du réseau. L'établissement dont nous parlons est le premier qui avait été créé et le seul du genre à rester sur le sol national.

Perdant la plupart de ses débouchés internes, la mise au point de produits à plus forte valeur ajoutée a permis à cette usine de diversifier sa production et trouver ainsi de nouveaux débouchés, hors-groupe, éloignant temporairement le spectre d'une cessation d'activité. Les petites quantités de haute qualité ont remplacé les grosses quantités, la récente certification ISO 9002 consacre cette nouvelle orientation productive.

Le processus d'automatisation des installations commencé dans les années 70 (la production se déroule en continu depuis le milieu des années 50) s'est accentué dans la deuxième moitié des années 80 avec la mise au point de systèmes experts de conduite, transformant le mode de raisonnement analogique en numérique. Les équipements et les installations portent la marque de cette histoire : mécanique, pneumatique, électronique et informatique co-existent ; modifications, ajouts ou suppressions de matériels transforment en continu l'espace de travail.

1.2. De l'expérience au "niveau de qualification".

En 1991, un accord au niveau du groupe préconisait la mise en place d'une "gestion anticipée des compétences" afin que chaque établissement ou "unité homogène de travail" puisse disposer des compétences ² requises par les changements technologiques et organisationnels et afin de donner à chaque salarié les moyens de s'adapter aux transformations. Mêlant évaluation des emplois et des personnes (Hunout, 1992), cette gestion se fixait pour objectifs de faciliter la mobilité dans l'emploi ou la filière, d'éviter l'exclusion et de valoriser les acquis et capacités d'évolution individuelles.

Sur le site considéré comme le "laboratoire social" du groupe par ceux qui y travaillent, la direction avait devancé cette orientation puisque, dès le début des années 80, un "plan de qualification" du personnel avait été conçu de façon originale et unique. Un partenariat avec l'Education Nationale et des méthodes participatives sous forme de groupes de travail avaient permis la création de diplômes professionnels adaptés à l'activité de l'établissement pour chaque catégorie de personnel et sur le modèle des référentiels de diplômes de l'enseignement technique (niveaux V, IV et III). L'obtention de certifications publiques a consacré l'usine comme centre de formation professionnelle et lancé le mouvement . En 1993, plus de 220 personnes (soit presque la moitié de l'effectif de l'usine) avaient suivi une formation diplômante et obtenu un diplôme par unités capitalisables. En ce qui concerne les opérateurs, les trois quart d'entre eux étaient officiellement au niveau V, la moitié au niveau IV (pour être AM, il faut avoir acquis le niveau III).

² Nous n'entrerons pas ici dans le débat sur la signification de l'apparition récente du terme de "compétence", signalons cependant la définition qu'en donne l'entreprise : "mise en oeuvre d'une capacité dans un contexte donné avec un niveau d'exigence (performance ou résultat) précisé au préalable" ; dans ce cas, "compétence" est donc synonyme de "capacité".

Cette "gestion anticipée des compétences" avait également été préparée par un accord sur l'évolution de carrière (signé en 1988 au niveau du groupe et en 89 sur le plan local). Basé sur l'individualisation des parcours, des formations et des rémunérations, il tendait à généraliser les pratiques de bilans et d'entretiens individuels d'évaluation des compétences acquises ou à acquérir en fonction d'un projet personnel négocié avec la direction. Cet accord a marqué une rupture importante par rapport au système antérieur, détachant les possibilités de promotion interne de l'ancienneté ou de l'acquisition de diplômes au profit de changements de coefficients liés aux "compétences réellement mises en oeuvre" dans l'activité de travail.

Ces changements introduits dans le mode de gestion de la main-d'oeuvre finalisent ce qui a été désigné comme une "politique de reconnaissance sociale de la qualification". Il faut préciser à ce niveau que si les opérateurs ont en moyenne 47 ans, ils ne représentent que le tiers de l'effectif du site et sont pour moitié d'entre eux postés, ce qui les caractérise, c'est surtout leur ancienneté dans l'usine, 22 ans en moyenne dont 20 ans dans le même atelier pour certains. Ils y sont entrés à l'époque où le recrutement était de type familial et sont porteurs d'une "micro-culture" et d'une certaine expérience dans la conduite de processus en continu. De quoi est faite cette activité de façon plus concrète ?

1.3. Une activité de travail multidimensionnelle.

De façon très schématique, on peut dire que les opérateurs doivent suivre, contrôler et intervenir sur des réactions physico-chimiques à partir de paramètres affichés sur des écrans ou à partir des organes matériels de production, prévenir et anticiper les incidents, contrôler régulièrement la qualité du produit fabriqué, évacuer et stocker le produit fini hors de l'atelier, informer techniquement et garantir la sécurité des différents intervenants ponctuels sur les lieux, dresser rapidement des bilans de situation pour les supérieurs hiérarchiques ou les pairs de la relève.

Plus concrètement, ce qui est frappant pour un observateur extérieur, c'est la diversité des outils utilisés (du stylo-bille à la clef à griffe, des manuels ou plans à la pelle ou au tuyau d'arrosage, du talkie-walkie, de la pince à l'écran-clavier informatique...), l'éclatement géographique des divers lieux constitutifs de "l'atelier", l'hostilité du milieu (bruit, risques d'explosion de gaz ou de brûlures à la soude). Deux caractéristiques nous semblent majeures pour la suite de notre propos.

1.3.1. Le jeu entre symbolisme et matérialité.

La réalité du processus de transformation de la matière apparaît de façon abstraite sur les écrans à travers divers indicateurs et de façon concrète sur les installations à travers des indices physiques. Non seulement une interprétation fiable des informations affichées à l'écran présuppose la connaissance des équipements matériels et des circuits empruntés par le produit mais la conduite elle-même ne peut se passer de la prise d'informations et de vérifications fréquentes sur le réel : *"il faut toujours mettre en concordance les paramètres de conduite et les indices sur ce qu'il se passe dans le four... il faut traduire*

les paramètres", autrement dit, savoir passer d'un langage à l'autre. Une vanne pourra être affichée ouverte à l'écran et être fermée en réalité : *"c'est souvent par déduction qu'on voit ce qui ne va pas, alors on va voir ce qui ne marche pas"..."il faut avoir en tête les indications affichées sur le calculateur quand on va sur les installations"*.

Cette connaissance issue de la confrontation de deux niveaux de réalité permet également d'anticiper certains problèmes, elle autorise un choix entre les différents modes d'action et de prélèvement de l'information. Parfois, le passage au mode manuel affine beaucoup plus le réglage d'un appareil et par suite le traitement de la matière que ne le ferait la régulation automatique, ce qui est d'autant plus précieux que la mise au point de produits à plus forte valeur ajoutée a resserré les exigences de qualité tout en multipliant les risques de pollution d'un produit par l'autre. Certains repères physiques peuvent permettre de réagir plus vite : évaluer le niveau d'une trémie à l'aide d'une canne donne plus rapidement l'information souhaitée que d'attendre qu'elle s'affiche à l'écran, le détecteur automatique ne réagissant que lorsque le niveau atteint est déjà beaucoup plus élevé. Aux repères pré-existants (chaleur, bruit, couleur) les opérateurs en ajoutent pour faciliter leur tâche : savoir que le débit recherché correspond à "quatre doigts d'ouverture" de la vanne correspondante (de ses propres doigts bien entendu...) évite de multiplier les essais et les aller-retour entre la cabine et la vanne en question. En conclusion, conduire ou "piloter" une installation automatique ne peut se faire uniquement à distance ; il faut être à la fois familiarisé avec le numérique et, entre autres, avec la mécanique, ce que traduit un opérateur par : *"on fait partie de la machine"*.

1.3.2. Interdépendance et coopérations.

La dimension collective du travail résulte avant tout d'une forte interdépendance fonctionnelle entre les trois postes de l'atelier et avec l'amont -aval, la matière circulant selon le principe des vases communicants. Il y a toujours plusieurs lignes de production en service simultanément et les problèmes sur l'une pourront interférer sur les autres, certains équipements leur étant communs. Il peut également arriver qu'il se pose des problèmes sur différentes lignes en même temps, il faudra alors instaurer des priorités dans les actions correctrices à engager selon la gravité de la situation, et bien souvent, la hiérarchie ne sera informée qu'a posteriori. Cette interdépendance liée à la nature du procédé et à la chronologie des opérations suppose que chacun évalue en permanence l'impact de son propre travail sur celui des autres : *"si je l'avertis pas, lui, avant qu'il réalise, il a perdu la qualité"*.

Il y a toujours diverses coordinations à faire, que ce soit dans le cadre du collectif restreint (les trois opérateurs qui font tourner l'atelier) ou avec quelqu'un du collectif élargi (hiérarchie, ateliers amont, aval, ouvriers de la maintenance, ingénieurs du service recherche, techniciens de la régulation, entreprises extérieures chargées du stockage et du transport du produit ...). Quant à la coopération en termes de solidarité, elle est très forte au niveau du collectif d'opérateurs postés (15 titulaires répartis sur trois équipes) ; elle naît d'une certaine fierté (c'est l'atelier où le travail est réputé être le plus délicat vu le moindre temps de réaction autorisé et qui de plus concrétise le travail des autres ateliers puisqu'il sort le

produit fini) mais elle naît également de l'expérience partagée ("*le type, il vit dans l'atelier*", et quand il arrive que cet opérateur passe près de l'usine un jour de congé : "*on voit les cheminées, on sait ce que c'est, on se met à la place du type*"). Chacun essaiera toujours dans la mesure du possible de ne pas laisser une situation dégradée à l'équipe qui prend la relève car : "*chacun continue l'oeuvre qu'on fait*".

Au niveau du collectif élargi, la coopération se manifeste sous d'autres formes, le processus d'identification à l'autre est moindre : "*ils interviennent pas souvent sur les installations, on connaît mieux tout ça ...on leur donne des connaissances avant pour éviter qu'ils aient un problème*" ; dans la journée, les échanges se multiplient, il devient parfois difficile de "*s'occuper de la pratique*" et cependant, "*il faut avoir un caractère raisonnable, ne pas envoyer promener les gens tout en faisant notre travail*". Deuxième conclusion : la dimension collective est une condition première de l'effectuation de ce type d'activité.

1.4. Compétitivité et autonomie.

L'accord national de 1991 avait pour objectif majeur d'insuffler des changements d'organisation dans les unités de production pour prendre en compte les nouvelles orientations stratégiques liées aux enjeux économiques définis par la direction du groupe (croissance du taux de productivité, amélioration du service à la clientèle, maîtrise et modernisation de l'appareil de production). L'accord précisait également que ces changements d'organisation ne seraient envisageables qu'avec l'atteinte en parallèle de certains "objectifs sociaux" (amélioration de l'hygiène et de la sécurité, enrichissement des tâches et évolution de carrière), d'où la mise en place de la "gestion anticipée des compétences".

Si fixer un modèle d'organisation standard s'avérait impossible vue la diversité des établissements du groupe, deux principes d'organisation étaient cependant avancés : le décloisonnement des fonctions et la réduction des niveaux hiérarchiques.

1.4.1. Les relations entre services.

Le décloisonnement doit se traduire par une meilleure communication entre services de production et services commerciaux et par une intégration progressive des "fonctions indirectes" de production (contrôle qualité, ordonnancement, maintenance, gestion des flux de matière...) dans les "fonctions directes" de fabrication. Quant au "tassement" de la ligne hiérarchique, il correspond à une meilleure utilisation des compétences disponibles et à une incitation au développement des responsabilités par une plus grande délégation décisionnelle.

C'est donc dans cette optique que la direction locale a procédé à une analyse de l'existant au cours de l'année 1993 qui s'est traduite par deux impératifs : "*agir le plus vite possible au plus près de l'évènement*" et "*produire mieux et plus avec moins de personnel*".

En effet, le groupe de pilotage relayé par des "groupes-projets" (composés des membres de l'encadrement supérieur) a produit une définition des problèmes majeurs à résoudre : le vieillissement de

la pyramide des âges, la séparation trop marquée entre les objectifs des services fabrication et maintenance, le manque de communication entre personnel de jour et postés. Définition des problèmes mais aussi des solutions : réutiliser les mesures publiques pour accélérer le renouvellement de la main-d'oeuvre (pré-retraites progressives, temps partiels, contrats de qualification...), répartir le personnel de la maintenance dans les ateliers rebaptisés "unités opérationnelles" (l'idée d'unité d'exploitation fédérant les objectifs de ces deux services et supprimant concrètement des "interfaces") et enfin redécouper les horaires de travail jour/nuite pour mieux répartir les contraintes sur poste et susciter une participation plus large des postés à la vie de l'établissement.

On retrouve là l'idée de décloisonnement entre services à laquelle s'ajoute celle d'"homogénéisation des statuts", quant aux questions de délégation une description rapide s'impose avant d'aborder le diagnostic qui en a été fait.

1.4.2. Les relations hiérarchiques.

La hiérarchie des opérateurs de l'atelier est en partie postée (un chef de poste avec deux adjoints qui sont agents de maîtrise(AM) et tournent sur deux ateliers) et en partie de jour (le chef production, un ingénieur par atelier ainsi qu'un contremaître avec également deux adjoints AM). Les ingénieurs, responsables chacun d'un atelier, ont récemment pris en charge une mission transversale (sécurité, qualité, énergie-matières premières ou ressources humaines). Quant à la hiérarchie intermédiaire, elle a été de plus en plus impliquée dans des tâches de gestion de production tandis que la mise au point des systèmes experts l'éloignait des ateliers de fabrication (possibilité de contrôler à distance à partir d'un écran dans une salle prévue à cet effet et de téléphoner aux opérateurs).

Il y a plus de 10 ans, le nombre d'AM et Techniciens était inférieur au nombre d'ouvriers, puis peu à peu, malgré le blocage des embauches et la suppression d'un AM posté sur trois vers le milieu des années 80, il y a eu plus d'AMT que d'opérateurs, tandis que globalement, les effectifs de l'usine baissaient du quart dans la même période.

Sur les questions de partage des responsabilités, le diagnostic notait donc qu'après une forte mobilisation des opérateurs visible à l'aide qu'ils ont apportée pour l'introduction des changements technologiques (par exemple, pour la conception des synoptiques des pages écran) et à leur effort de formation pour élever leur "niveau de qualification", les motivations semblaient s'essouffler vers la fin des années 80. Ceci se traduirait encore actuellement, par le fait que les opérateurs ayant acquis en grande majorité un diplôme de niveau IV se cantonneraient à la mise en oeuvre de compétences de niveau V. A ce propos, il faut signaler qu'à chaque "niveau de qualification" correspond une appréciation de l'autonomie au travail : au niveau V, l'opérateur ne fait qu'exécuter un ensemble de tâches et d'opérations prescrites par les consignes et manuels ; au niveau IV, il organise son propre travail et le coordonne avec celui des autres ; au niveau III, il participe à la définition des objectifs de production de l'unité de travail et organise le travail collectif.

Ce "phénomène d'essoufflement" a été interprété comme signe d'un double problème dans le mode de commandement : manque de clarté dans les attributions de chacun ("*qui fait quoi ?*") et délégation insuffisante aux opérateurs ("*savoir ce qu'il faudrait faire mais ne pas avoir le droit de le faire*").

Un nouveau mouvement de réduction de la ligne hiérarchique a donc été décidé pour "*rapprocher les opérationnels*" (ingénieurs, techniciens et opérateurs) ; la suppression d'un des deux AM adjoints du chef de poste s'est doublée d'une redéfinition du rôle de ce dernier. La responsabilité du chef de poste doit dépasser le cadre de l'atelier pour se porter sur "la gestion globale du cycle et de la production" et la régulation des relations entre ateliers. Il doit apprendre à gérer les affectations en matériels et en hommes, savoir déléguer les responsabilités aux opérateurs, les informer et les conseiller ; il n'est plus là pour contrôler les résultats des procédures mais plutôt pour analyser leurs modes d'exécution et fournir une aide aux décisions.

Le nouveau système d'évolution de carrière basé sur l'évaluation des compétences mises en oeuvre et la modification des rapports hiérarchiques doit permettre de "tirer les opérateurs vers le niveau III". Au lieu de "conduire" une installation (exécuter), ils doivent la "piloter" (exécuter et améliorer).

Le tableau général de ces situations de travail particulières ayant été esquissé, il est maintenant possible d'examiner la façon dont la formation professionnelle s'articule à l'organisation du travail et à la reconnaissance sociale de la qualification, tout en soulevant certaines interrogations.

2. "Auto-formation" et qualification.

Le dispositif interne de formation, qui depuis près de dix ans essaie de "rapprocher travail et formation", joue un rôle central dans les transformations des situations de travail, comme nous allons le voir.

2.1. La construction de référentiels.

"Formations diplômantes" et évolution de carrière sont basées sur l'acquisition d'un certain nombre de compétences répertoriées dans des référentiels, outils de base qui concrétisent la méthodologie utilisée dans l'usine.

2.1.1. Référentiels-métiers et "formations diplômantes".

Au début des années 80, l'objectif étant déjà de favoriser une plus grande autonomie des opérateurs dans l'exercice de leur activité de travail, la notion de "métier" a semblé pertinente pour reconstituer en un tout homogène ce qui était considéré comme parcellisé et donc comme obstacle majeur à l'autonomie. La "maîtrise d'un profil de capacités" devait remplacer les exigences formulées en termes

"d'exécution de tâches". Dans chaque atelier, organisé par métier (conduite de process, électricité, mécanique...), un "groupe-métier" a été constitué, composé d'ouvriers, de membres de l'encadrement, d'un "homme-méthode" le plus souvent enseignant de l'Education Nationale.

Dans un premier temps, la tâche du groupe a consisté à décrire les différentes activités considérées comme constitutives du métier. Une décomposition analytique de ces activités ou fonctions caractéristiques a permis de repérer un certain nombre de capacités ou "compétences élémentaires" requises pour exercer ce métier. Dans un deuxième temps, des indicateurs d'exigence ainsi que des modalités de validation des acquis (gestes observables) ont été associés à chaque compétence.

La mise en correspondance entre le métier exercé dans l'atelier et le diplôme Education Nationale le plus proche possible a conduit à la définition de cinq domaines de formation : le premier (domaine professionnel) était censé refléter l'activité de travail tandis que les quatre autres le complétaient par des connaissances plus formelles (maths, français...). Ces formations par "unités capitalisables" ont permis une certaine individualisation dans les rythmes d'acquisition et de validation du diplôme visé. L'"évaluation formative", tout au long de l'apprentissage, était complétée par une "évaluation sommative" en fin de parcours, permettant de faire le bilan ; un jury permanent délivrait le diplôme à partir d'un dossier de validation établi par le salarié lui-même.

2.1.2. Référentiels d'activités et "formations-coévaluation".

Récemment, la direction a diagnostiqué une certaine inadaptation des référentiels-métiers aux changements d'organisation souhaités.

Un métier n'est pas définissable par une somme de compétences élémentaires répertoriées dans un référentiel précis, l'activité de travail requiert un mixte de compétences répertoriées dans différents référentiels et surtout, relevant de différents "niveaux de qualification". De plus, traduire les actes professionnels en termes de gestes et de tâches ne correspond plus au domaine attribué aux opérateurs qui doit dépasser l'exécution. La notion de "mission" liée à des "activités caractéristiques" mettant en oeuvre des "blocs de compétences" correspond beaucoup plus à l'évolution souhaitée.

Cette première limite qui conduirait à recomposer les métiers selon une certaine globalité est aussitôt relativisée : le métier n'est cependant pas une fin en soi. Dans les situations de travail réelles, les besoins en termes de compétences requises pour mener à bien une mission ne supposent l'utilisation que de "bouts de métier", certaines compétences référencées ne sont jamais utilisées. En conclusion, les référentiels ont contribué à trop fortement marquer les différences entre métiers et individus. Ils doivent être refédérés autour d'un dénominateur commun qui est "le métier de l'entreprise" et autour des enjeux économiques de cette dernière, réintégrant le souci de l'aval et de l'amont, évacué de fait dans la conception antérieure. Le métier devient alors "un ensemble de compétences à maîtriser pour mener à bien sa mission" tandis que la mission est "la traduction des objectifs industriels du site, du service, de l'atelier" au niveau d'un individu.

Ainsi, pour servir de base à des actions de formation qui seront cette fois-ci individualisées dans leur contenu, les "groupes-métiers" doivent redéfinir un référentiel d'activités après avoir éclairci pour chaque unité de production les objectifs industriels qui lui sont fixés. A partir de là, pour chaque type d'activité, les conditions d'exercice doivent être précisées ainsi que les indicateurs de mesure qui permettront de valider l'atteinte des résultats. L'action de formation doit être "finalisée", c'est-à-dire évaluée à partir des critères de performance habituels utilisés pour mesurer l'efficacité de l'activité de travail (délais accordés pour la réalisation de telle tâche, conséquences d'une action sur les différents paramètres de conduite, respect des normes de sécurité...).

Contrairement aux actions de formation antérieures qui se passaient en salle de formation avec des visites ponctuelles dans les ateliers pour y récolter les informations nécessaires à la constitution de différents dossiers de formation, ces nouvelles actions doivent se réaliser dans l'atelier, non plus en "simulation" (c'est-à-dire sur le papier) mais en situation réelle.

Un triple avantage est attendu de cette réforme méthodologique qui devrait aboutir à terme à "un référentiel général de production" : d'une part, l'"investissement-formation" sera beaucoup plus facilement quantifiable que dans le système précédant où rien ne prouvait que les acquis en formation étaient réutilisés dans l'activité de travail ; d'autre part les actions de formation seront beaucoup plus adaptées aux besoins de compétences requis par la production puisque c'est le chef de l'unité qui les définira ; et enfin, c'est le moyen de mettre en place "une reconnaissance interne de la formation à défaut de délivrance de diplômes".

Cette "libération des niveaux de qualification sous-utilisés" doit permettre d'avancer dans le décloisonnement des fonctions et contribuer à la recomposition des domaines de responsabilités. Ainsi, les opérateurs seront amenés à faire des opérations de première maintenance par exemple, ou bien à prendre des décisions qui ne relèvent pas de leur "niveau de qualification" officiel puisque traditionnellement dévolues à la maîtrise. L'évaluation de ces nouveaux acquis se fera comme précédemment par l'apport de preuves consignées dans un dossier qui sera examiné lors d'un entretien entre le salarié et un supérieur hiérarchique que le salarié aura plus ou moins choisi. A l'issue de l'entretien, le salarié pourra changer de coefficient si les preuves ont été concluantes.

2.1.3. Un prescrit en éternelle recomposition.

Revenons sur les bases du système : la décomposition analytique de métiers ou d'activités. En 1956, Pierre Naville analysait déjà les effets des méthodes analytiques sur l'estimation de la qualification du travail : *"Le démembrement codifié d'un travail qualifié en une série d'éléments"* instaure une approche fragmentaire de l'activité de travail. L'oeuvre est alors mise en correspondance avec *"un niveau arbitrairement fixé d'une hiérarchie agrégative d'opérations partielles qui peuvent être à tout moment soumises à démembrement ou remembrement"*. Les référentiels-métiers, actuellement en phase de relatif "remembrement" participent de cette même logique. Naville en concluait que la qualification du travail

est alors déduite *"d'un enchevêtrement excessivement complexe d'éléments tous d'apparence très concrète, mais qui ne correspondent plus à grand chose dans l'exercice réel du travail"*.

On retrouve cette même critique avec Lucie Tanguy (1994) qui, analysant les démarches de définition d'emploi-types, caractérise l'identification des activités par *"une multiplication d'indicateurs pour codifier une réalité aussi étrangère à la formalisation que "l'exigence relationnelle" par exemple"*.

Comme pour la "méthode Taylor" à l'époque, l'accord national revendique le caractère objectif de cette décomposition analytique. L'examen détaillé de ces procédures montre qu'il s'agit en fait de construction négociée d'un nouveau prescrit défini en termes de résultats visibles, modulable à souhait puisque indexé sur les objectifs ponctuels d'une unité. Dans cette négociation, le "groupe-métier" joue un rôle central puisqu'il est dépositaire du pouvoir définitionnel ; quant à "l'homme-méthode", il est à la fois celui qui concilie les différents points de vue pour arriver à une image consensuelle du métier et celui qui légitime la démarche utilisée de par sa congruence avec les méthodes de construction de référentiels de diplômes de l'Education Nationale.

La proximité instaurée dans les "formations diplômantes" entre action de formation et activité de travail, notamment à travers le "domaine professionnel", grandit avec les "formations coévaluation", tendant à confirmer l'hypothèse de construction d'un nouveau prescrit. C'est sans compter que situation de formation et situation de travail ne peuvent être confondues ; motivations, enjeux, contexte et moyens ne sont pas assimilables. Le témoignage suivant confirme cette objection majeure (Baudouin, Helliet, Mesnier, 1988) : *"Normalement , telle intervention a un temps normé. C'est une convention établie : il faut dix heures pour faire ce travail. Et voilà qu'un agent qui ne fait pas habituellement cette tâche ne met que six heures... On comprend que certains ingénieurs ne souhaitent pas déclarer les heures de formation. Ils ont peur, une fois la phase de formation achevée, de ne plus pouvoir faire le travail dans les temps impartis"*.

2.2. La maîtrise du changement.

A travers l'examen de ces dispositifs, ce ne sont pas seulement les outils du système de formation qui changent mais également la conception même du rôle des différents partenaires.

2.2.1. La décentralisation de la formation.

L'accord de 1991 recommandait la construction d'un processus de concertation régulier tout au long de la mise en place de la nouvelle vague de changements organisationnels avec des partenaires identifiés comme suit : le personnel, les représentants du personnel et l'encadrement. La direction informe, consulte ou négocie avec le Comité d'Établissement, le CHSCT, la Commission Formation ou les organisations syndicales tandis que le personnel et l'encadrement doivent être impliqués par leur participation à des groupes de travail "ad hoc".

Le rôle du service formation et de son responsable sont également redéfinis car ne pouvant plus exister de façon autonome avec leurs propres objectifs. La formation professionnelle continue doit se mettre au service des objectifs de l'entreprise : les plans de formation annuels doivent être remplacés par des plans à moyen terme pour véritablement accompagner les changements d'organisation. Elle doit également être au service du salarié pour lui permettre de progresser dans sa carrière.

"L'expression des besoins de compétences, l'évaluation des capacités existantes, la détermination des parcours individuels de formation, la réalisation des actions de formation à partir des situations de travail" nécessitent peu à peu une délégation des prérogatives du service formation : *"les responsables des services doivent devenir propriétaires de l'outil de formation"*, les membres de l'encadrement doivent s'y impliquer en tant que relais. Quant au responsable de formation il doit véritablement intégrer la logique de profit de l'entreprise, il doit mettre en place un plan d'investissement, pouvoir mesurer les résultats des actions de formation, vérifier les écarts, faire des rapports de gestion...

Cette nouvelle conception de la formation innove par *"la communication qu'elle établit entre ceux qui fabriquent et ceux qui organisent"*. A cet égard on pourrait également parler d'un décloisonnement de la fonction formation s'intégrant de plus en plus à la production.

2.2.2. L'encadrant coévaluateur.

Sur le site considéré, la pratique de "management participatif" par la constitution de groupes de travail "ad hoc" n'est pas récente, cependant l'implication de tout l'encadrement demandée par les "formations coévaluation" est nouvelle.

Une fois les référentiels réactualisés et "opérationnalisés" par les "groupes-métiers", l'"équipe pédagogique", composée de certains membres du groupe-métier dont l'homme-méthode, d'un "AM-formateur" et éventuellement de formateurs extérieurs ne doit plus seulement apporter une aide aux opérateurs mais aussi à l'encadrement pour définir les besoins de formation de l'atelier, pour conclure des actions de formation ponctuelles et en évaluer le résultat.

Pour l'encadrement, la difficulté se situe à un double niveau :

En tant que garant de l'exécution des programmes de production tout d'abord : pour que les opérateurs puissent être en situation d'apprentissage réel afin de faire la preuve qu'ils maîtrisent une compétence qui n'est pas officiellement de leur ressort, il faut les changer de poste de travail et ponctuellement réorganiser le travail au sein d'une équipe en fonction des urgences du moment. Il doit donc gérer simultanément le court terme des exigences de productivité et le long terme de la formation des opérateurs.

En tant que coévaluateur ensuite, il doit s'approprier la méthodologie des référentiels et les règles de l'entretien de coévaluation. Cela signifie concrètement mettre en relation la réalité de l'activité professionnelle déployée par un opérateur avec un "profil de compétences" modèle, valider les preuves que l'opérateur aura versé à son dossier (bons de travaux dont il s'est occupé de façon autonome, extrait du cahier de poste certifiant une intervention spécifique suite à un incident daté, participation à l'analyse

d'un incident à travers le report du schéma de l'arbre des causes...), négocier une "action de remédiation à caractère formatif" s'il s'avère que le salarié ne maîtrise pas une compétence et que cela n'est pas dû à un problème d'organisation.

Cela doit donc aboutir à une transformation des relations hiérarchiques traditionnelles, mais peut-on être à la fois juge et partie prenante ? Comment affirmer que l'échec d'une action de formation ponctuelle résulte d'une non-maîtrise de la part du salarié et non pas d'un problème d'organisation du ressort de l'encadrement ou d'un problème technique ?

L'ensemble de ce système qui tend à disjoindre poste de travail et fonction reconnue, rémunération allouée provoque des situations assez paradoxales. C'est ainsi qu'un opérateur au coefficient 190 occupera temporairement le poste à 205 de son collègue absent tandis que le remplaçant qui viendra pour combler le manque occupera le poste au coefficient 175 alors que de par son statut de remplaçant, il est payé au coefficient 220. Il y a une certaine perte des repères habituels.

2.2.3. L'"autonomie formative".

Déjà dans les "formations diplômantes", le critère dominant dans l'évaluation du domaine professionnel était celui de l'autonomie ; autonomie du salarié dans la constitution de ses dossiers à thèmes, dans la recherche des preuves attestant la maîtrise des différentes capacités référencées. De même, dans les "formations coévaluation", le salarié doit apprendre à faire lui-même son propre bilan avant de s'adresser à son coévaluateur. Faire son bilan mais également construire son parcours : *"il faut qu'il se prenne progressivement en charge, que les tâches qu'il accomplit se modifient et s'enrichissent en fonction du jugement qu'il porte sur lui-même"* car l'objectif visé est que *"l'évaluation part du formé et se transforme en coévaluation"* (Baudouin, Helliet, Mesnier, 1988). Il devient par là-même, à travers le volontariat dont il fait preuve pour "s'auto-former", maître de sa propre évolution de carrière.

Là encore, le parallélisme entre l'autonomie dans une démarche éducative et l'autonomie au niveau des décisions requises par l'activité de travail semble hâtif. De plus comme le souligne L. Tanguy, les individus apparaissent comme *"des acteurs rationnels dotés de conscience calculatrices"* et cette représentation contient implicitement *"une vision intellectualiste de l'action humaine, fondée sur des intentions rationnelles"*.

Ces deux réserves étant faites, il est important de remarquer comme le fait également L. Tanguy, par rapport à l'accord A Cap 2000 qui présente beaucoup de similitudes avec le système mis en oeuvre dans notre exemple, que *"ce dispositif de gestion supposant et favorisant une stratégie individuelle (...) est socialement plus adapté à la population de techniciens qu'à la majorité de la population ouvrière. De fait, les techniciens sont plus familiers avec le langage technique, les organigrammes, les symboles abstraits que la plupart des ouvriers entrés précocement au travail et dont les outils de pensée se construisent dans une confrontation permanente avec la pratique". "Le technicien est en meilleure position (...) pour utiliser à bon escient les moyens offerts"*.

D'autres obstacles se présentent : certains opérateurs sont toujours à la recherche d'un coévaluateur ; d'autres ont des difficultés à trouver la disponibilité nécessaire au montage du dossier de coévaluation puisqu'il doit se faire hors-temps de travail. Cependant l'obstacle majeur reste la constitution même du dossier.

2.2.4. La formalisation du "vécu".

Même si l'impression que ces dispositifs ne font que valider des savoirs déjà acquis pour certains depuis longtemps, le passage par l'écrit, très scolaire, est incontournable pour en apporter la preuve. Il s'agit de construire un véritable discours sur l'activité de travail et surtout de soi dans le travail. L'écrit peut bloquer lorsqu'il n'est plus pratiqué depuis longtemps et même oralement, formaliser un aspect de l'activité de travail, hors contexte et selon certaines normes, suppose un apprentissage auquel ne sont pas préparés les opérateurs. L'animation d'une réunion pour élaborer un arbre des causes concernant par exemple un accident intervenu sur le site (et qui équivalait à l'obtention de cinq points supplémentaires pour le total effectué lors du bilan) peut fournir ici un bon exemple.

Construire un arbre des causes suppose d'inverser la chronologie des événements réels et fait appel à la logique formelle. Les raisonnements en termes de et, ou, et/ou, n'ont rien de spontané ; ainsi la notion de "*condition nécessaire et suffisante*" peut être totalement hermétique en soi, même si dans le déroulement de l'action, on sait qu'il ne suffit pas, par exemple, d'avoir une alimentation régulière en matière pour trouver rapidement la qualité voulue. Se pose également le problème de la mémorisation des événements.

La logique de l'arbre des causes impose de partir du "*fait ultime*", qui, s'il n'était l'objet imposé de l'exercice, pourrait poser des problèmes de définition. Pour construire le déroulement des faits, il faut se rappeler les événements et les énumérer dans l'ordre inverse de leur occurrence réelle et de leur description spontanée, comme s'il fallait partir de la fin, du résultat et non du début, c'est-à-dire de ce qui a conduit à ce résultat. Là encore, au quotidien, lorsque les opérateurs constatent, par exemple, la non-normativité d'un produit, ils font des hypothèses sur les causes possibles afin de déterminer le type d'actions correctrices à enclencher, ils remontent également le cours du temps. Mais l'éclatement de la causalité linéaire dans le réel, qui englobe facteurs matériels et facteurs humains, ne suppose pas dans l'action une énumération exhaustive des différentes causes possibles ; c'est une recherche sélective, sachant que chacun est déjà au courant d'un certain nombre de paramètres et partage nombre d'expériences vécues en commun. Dans l'exercice en question, jusqu'où remonter dans la causalité "directe" ? Que considérer comme fait objectif ou subjectif puisqu'il ne faut prendre en considération que ce qui est "objectif" ? ne faut-il aborder que ce qui relève de la technique ? Il s'agit là d'un tout autre exercice que l'habituel jeu entre symbolisme et matérialité en situation de travail où interviennent à proprement parler les conditions sociales de l'énonciation.

Au terme de cette réflexion on peut se demander si le nouveau système d'évolution de carrière basé sur la coévaluation ne privilégie pas le "dire" et la parole individuelle sur le "faire" et l'action par essence collective, malgré une certaine volonté de développer une "compétence élargie d'équipe", n'y a-t-il pas risque potentiel de désolidarisation des collectifs constitués? Et enfin, ne s'agit-il pas plutôt de s'assurer que les opérateurs acceptent le changement et sont prêts à entrer formellement dans des processus permanents de formation et d'explicitation de leurs actions, processus à distinguer des apprentissages inhérents à l'activité de travail et qui sont pratiquement systématiques dans ce type d'activité où les variabilités sont nombreuses ? N'est-ce pas à rapprocher de la logique de "celui qui reste sur place perd sa place" ? (Schumann, 1991).

3. Conclusion.

Pour revenir à la question que pose Jacques Freyssinet sur l'éventuel "bouclage d'un mouvement séculaire" qui consiste à réintégrer la formation au sein des ateliers, dans des collectifs déjà constitués après l'avoir extériorisée, la réponse serait plutôt négative. Il ne s'agit plus du tout du même type de formation professionnelle ; tout en valorisant l'apprentissage par le geste et l'expérience, sa reconnaissance doit passer par l'intelligence discursive (Cornu, 1991).

Le système de formation décrit semble empreint de "taylorisme à double effet". Pour Yves Schwartz (1988), le "taylorisme à double effet" est la reproduction de la distinction conception/exécution, inventée pour le gouvernement du travail, dans les démarches de connaissance du travail, ce qui aboutit à "annuler l'expérience du travail comme enjeu de vie", à évacuer cette expérience de l'analyse, à faire régner l'abstrait et la moyenne sur le concret et le particulier, à hiérarchiser les savoirs. L'omniprésence des dossiers où doivent être consignées des preuves écrites de la maîtrise de l'activité de travail et des savoirs théoriques qui y sont associés montre que ce "taylorisme à double effet" a envahi la conception même du système de formation interne.

Quant à la question de la qualification, la comparaison des définitions données par Pierre Naville ("*c'est un rapport entre certaines opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale*") et par l'entreprise ("*c'est la maîtrise d'un certain nombre de capacités indispensables à l'exercice d'un véritable métier dans un emploi considéré*") montre que cette dernière tend à occulter le caractère social de l'appréciation de la qualification pour la ramener à des normes techniques. La confusion entre "niveau de qualification" et "niveau de formation" confirme le fait que pour l'entreprise, capacités requises, achetées ou acquises sont visibles et définissables objectivement. Même si pour l'élaboration des référentiels et du système d'évolution de carrière, la direction précise que "les règles du jeu ont été élaborées avec le personnel lui-même", consciente des enjeux sociaux que cela soulève, le discours technique reste prédominant.

Le système de formation professionnelle continue, qui a obtenu son droit d'entrée dans les ateliers par la possibilité qu'il offrait d'obtenir un diplôme national, ne risque-t-il pas une perte de

crédibilité dès lors qu'il tend à faciliter l'occultation plus large des enjeux humains sous-jacents à la reconnaissance sociale de la qualification des salariés ?

Bibliographie.

- Charriaux, M.M. (ss dir. de) , Coutureau, M., Efros, D., Martini, F., Vuillon, B., (1994), *Qualifications en procès*, Rapport pour le Ministère de la Recherche et de la Technologie, Laboratoire APST-Recherche, Aix-en-Provence, juin, 300 pages.
- Baudouin, J.M., Helliet, R., Mesnier, P.M., (1988), Le métier redécouvert, in *Pour*, n° 112, pp 55-66.
- Cornu, R., (1991), Voir et savoir, in *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Paris, MSH, pp 83-100.
- Freyssinet, J., (1991), Lieux de production, lieux de formation : mutations économiques et stratégies sociales, in *Calligrammes*, pp 149-172.
- Hunout, P., (1992), Les méthodes d'évaluation des emplois : du classement des emplois à la mesure des compétences, in *Formation et emploi*, Juillet-Septembre, PP 35-43.
- Naville, P., (1956), *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Librairie M. Rivière et Cie, 145 pages.
- Tanguy, L., Ropé, F., (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 243 pages.
- Schumann, M., (1991), Large diffusion des nouveaux modèles de production et changement hésitant des structures de travail, in *Travail et Emploi*, n° 50, pp. 84-102
- Schwartz, Y., (1988), *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Editions Sociales/Messidor, 907 pages.