

SYMPOSIUM REF 1994
FORMATION ET SOCIALISATION AU TRAVAIL
12 ET 13 SEPTEMBRE 1994

LA SOCIALISATION PAR LA COOPERATION
La formation en situation de travail, nouvel instrument de gestion

Fabienne Berton
Centre de recherche sur la formation-CNAM-Paris
octobre 1994

Cette communication a une double source : d'une part l'exploitation des résultats d'une recherche collective, pluridisciplinaire et interinstitutionnelle menée par le Pôle de recherche sur les nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail¹ et d'autre part la mise en relation et la réinterprétation de ces résultats avec quelques travaux récents sur les organisations et "les nouvelles rationalisations de la production" (de TERSSAC, DUBOIS-1992).

Par nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail, on entend d'une manière générale les démarches de formation intégrées au travail et à la production, c'est à dire les démarches fondées sur les actes et les situations de travail. Pour les approcher plus précisément, elles se trouvent bornées par deux formes connues. À une extrémité, la norme du stage telle qu'elle a été instituée par la loi de 1971 en France et qui reste volontairement et explicitement extérieure au travail et à ses modalités d'exercice et souvent aussi extérieure à l'entreprise. À l'autre extrémité, la formation sur le tas, fondée sur

¹ Ce pôle de recherche coordonné par le Centre de Recherche sur la Formation du Conservatoire National des arts et Métiers est composé de Jean-Marie Barbier (CRF-CNAM), Jean-Jacques Boru (CRF-CNAM), Fabienne Berton (CEREQ puis CRF-CNAM), Bernadette Courtois (AFPA), Élisabeth Charlon (LASTREE-Lille I), Marie-Paule Geslin (CRF-CNAM), Nathalie Joly (SUF COB-Université de Bourgogne), Mokhtar Kaddouri (CRF-CNAM), Christian Leborgne (CRF-CNAM et CITADEL), Catherine Mathey-Pierre (AFPA), Edmée Ollagnier (Université de Genève), Abraham Pain (consultant), Patricia Portelli (CRF-CNAM), Marie-Christine Vermelle (LASTREE-Lille I), Richard Wittorski (CRF-CNAM).

La recherche menée par le pôle repose sur dix monographies d'entreprise de taille et de secteur d'activité divers (6 grandes entreprises ou établissements de grandes entreprises et 4 PME). Dans chaque entreprise, un dispositif de formation utilisant les situations de travail a été analysé du point de vue de sa forme, en fonction des constructions d'acteurs qu'il a requis, de son contexte d'émergence, des fonctions remplies et des processus mis en oeuvre.

l'imitation-reproduction de gestes professionnels avec un objectif d'acquisition de savoir-faire sans visée de transformation.

Par rapport à ces deux formes de formation, les formes étudiées se démarquent par leur objectif non seulement d'acquisition de savoirs mais aussi de production de savoirs jusqu'alors peu ou pas formalisés et par leur ancrage qui peut se réaliser à différents niveaux et sous différentes formes sur les situations de travail.

Or on constate actuellement dans les entreprises une recherche de diversification des modalités de formation et en particulier la reconnaissance explicite d'une modalité qui repose sur la production de savoirs en situation. Il est alors explicitement fait appel aux capacités de coopération et de création collectives des salariés ; capacités destinées à la fois à accompagner et à susciter des changements de différents ordres dans les entreprises : productifs, organisationnels, identitaires. Ces nouvelles modalités de formation peuvent être interprétées en termes d'apprentissage collectif et plus précisément en termes de mise en place d'une **nouvelle forme d'apprentissage collectif** (HATCHUEL-1994).

Cette reconnaissance de modalités alternatives de formation et d'apprentissage collectif touche et transforme le processus de socialisation professionnelle ici analysé sur le versant de la socialisation des activités (DUBAR-1990). Cette transformation touche la transmission des savoirs professionnels à travers l'articulation des savoirs théoriques, professionnels et pratiques, leur modalité d'organisation, leur mode de production.

L'hypothèse de la cohérence globale

L'hypothèse d'une **cohérence globale entre formes productives, formes organisationnelles, formes de travail et formes de formation** peut être soutenue. Les questions d'organisation du travail et d'organisation de la formation sont indissociables des questions d'organisation de la production. Cette hypothèse sur le sens des transformations productives, organisationnelles et identitaires en cours est centrale. Il s'agit d'une cohérence reconstruite et non affirmée a priori au nom d'un déterminisme quelconque.

On peut constater en effet une cohérence et une similitude de forme entre les nouvelles normes des systèmes de production qui reposent sur le principe de la flexibilité grâce à l'intégration des fonctions, la réduction des échelons hiérarchiques, le développement du travail collectif et de la communication et qui exigent et valorisent la responsabilité, l'autonomie, l'initiative et la coopération et les nouvelles modalités de formation. Celles-ci non seulement sont censées faire acquérir ces capacités à leurs participants mais surtout elles

reproduisent dans leurs modes d'organisation les modalités souhaitées d'organisation du travail et de la production. Elles reposent principalement sur la constitution de groupes interhiérarchiques et interfonctionnels.

Dans ces groupes, il ne s'agit plus tant de transmettre des savoirs constitués, quels qu'en soient les types ou les contenus, que de placer les personnes individuelles ou collectives en **situation de produire, transmettre, mobiliser des savoirs**. La question peut alors se poser de la spécificité de ces savoirs. Les savoirs ainsi simultanément produits, transmis et mobilisés sont souvent qualifiés de "savoirs méthodologiques", de "savoirs procéduraux" (MALGLAIVE-1990), de "savoirs contingents au collectif", de "méta-savoirs"... Ils ne sont pas définis par leur contenu comme le sont les savoirs techniques à la base des métiers ou des spécialisations professionnelles. Cette constatation a une incidence importante pour qualifier le type de rationalité à l'oeuvre

Cette hypothèse de la cohérence est soutenue dans les travaux sur les modèles d'entreprise, sur les modèles de travail ou encore sur l'émergence d'un nouveau paradigme organisationnel. Les économistes régulationnistes s'accordent à reconnaître que nous connaissons une mutation de grande ampleur qui concerne aussi bien le niveau macro-économique que le système productif sous l'effet de déterminants structurels que sont la transformation des supports de dégagement de la productivité et une modification dans les formes de compétition et de concurrence entre les entreprises. B. CORIAT (1990) établit un lien direct entre évolution technologique, évolution organisationnelle, évolution de la structure et de l'organisation de l'entreprise et ce qu'il appelle les figures ouvrières. Ces trois séries de changement convergent vers un principe de flexibilité dynamique, caractérisé par l'automatisation flexible, la constitution d'une fonction de production agrégée et une forme structurelle coopérative et décentralisée (que H. MINZTBERG-1982 nomme adhocratie professionnelle) qui donnent naissance à un travail polyvalent multifonctionnel qui peut se différencier en trois figures : l'ouvrier fabricant, l'ouvrier technologue et l'ouvrier gestionnaire.

Cette approche par la cohérence globale des transformations en cours a une conséquence importante : on ne parle plus aujourd'hui seulement de changement dans l'organisation du travail mais de changement du mode d'organisation et de gestion tout entier qui inclut l'organisation du travail. Les pratiques et les formes de formation observables dans les entreprises sont une composante de la gestion de la main d'oeuvre en relation avec l'ensemble des modalités de gestion interne.

L'hypothèse de la cohérence globale renvoie aux questions de régulation et de coordination et au processus de rationalisation à l'oeuvre. S'il est clair que les règles et les normes sont des constructions sociales à espace de validité plus ou moins large, la nature de la coordination a fondamentalement changé du fait de

la situation structurelle dans laquelle elle s'inscrit. Il s'agit de produire des règles qui définissent des rapports d'instabilité inscrits dans une situation d'incertitude. Cette coordination peut elle-aussi être assimilée à un processus d'apprentissage collectif tel qu'il est développé dans les travaux sur la notion d'apprentissage organisationnel (F. CHARUE, C. MIDLER-1992). Un des effets attendus des nouvelles modalités de formation pourrait d'ailleurs bien être de produire de la coordination entre les membres du collectif de travail.

Cette approche de la coordination en tant qu'apprentissage vient rencontrer les analyses de G. de TERSSAC (1990)² qui reprend et adapte les travaux de JD. REYNAUD (1989) sur les processus de construction de règles par la reconnaissance du rôle complémentaire (et non plus d'opposition) des règles informelles à côté des règles prescrites de travail. La distinction effectuée par de MONTMOLLIN (1986) entre tâche prescrite et activité réelle reste pertinente. Elle n'est cependant plus à considérer seulement en termes d'opposition mais aussi en termes de complémentarité du fait de la valorisation sociale du travail réel. La base de la rationalisation des nouveaux modes de production devient l'activité réelle de travail, soumise aux aléas, aux incidents, aux changements rapides, donc imparfaitement et non nécessairement formalisable et prévisible. Il s'agit de créer un référentiel opératif commun et transitoire, de mettre en commun les ressources cognitives de chacun, de mettre en oeuvre une forme d'apprentissage par la pratique et par l'interaction et d'introduire la souplesse dans les activités de l'équipe.

Les modalités de formation étudiées émergent dans un contexte de changement d'organisation et de gestion des ressources humaines

Les entreprises dans lesquelles on constate la mise en place de ces modalités de formation sont des entreprises déjà engagées dans un processus de mutation affectant leur production. Confrontées à des contraintes fortes soit de concurrence, soit de recherche de compétitivité et s'orientant vers des productions à forte valeur ajoutée, toutes les entreprises de l'échantillon cherchent à redéfinir leur activité ou à en créer de nouvelles. Ce mouvement de réorientation et de diversification de la production se conjugue avec une exigence de qualité, et prend évidemment des formes variables selon la position de ces entreprises sur leurs marchés et leurs caractéristiques économiques.

Les entreprises que nous avons étudiées se caractérisent du point de vue des questions d'organisation et de gestion des ressources humaines par les mêmes tendances mais aussi par les mêmes contradictions que celles soulignées et

² in DADOY, M. et alii (1990).

analysées dans les travaux sur les nouveaux modèles d'organisation. Ceci est particulièrement vrai des grandes entreprises de notre échantillon. Celui-ci comprend toutefois également des entreprises de taille moyenne ou plus petites et là les questions de changement organisationnel et de gestion des ressources humaines se posent en des termes différents.

* dans les petites ou moyennes entreprises

Dans les petites entreprises de notre échantillon, les questions de changement organisationnel sont loin d'être prégnantes et les dispositifs de formation étudiés y paraissent moins directement liés. Ceci est parfaitement compréhensible si l'on considère que ces entreprises n'ont connu ni un mode de structuration hiérarchico-fonctionnel ni une spécialisation poussée des tâches. Leur situation est totalement différente, la plupart d'entre elles sont en situation de **croissance de leur activité** et de recrutement (Reprotop et Vidéoprêt), avec pour certaines un objectif de **diversification** (Drainesol et Vidéoprêt), et pour d'autres la **stabilisation d'un nouveau métier**, constitutif de leur activité (Popsciences). Ceci ne veut cependant pas dire qu'elles ne sont pas confrontées à des questions de mobilisation des ressources humaines, d'autant plus qu'elles font largement appel au marché externe du travail.

La question qui se pose à elles est de parvenir à **maintenir la cohésion interne** fondée sur l'affirmation de l'existence du collectif de travail, la polyvalence et la transmission par imprégnation des savoirs et des savoir-faire tout en faisant face aux nouvelles activités. L'organisation se construit en même temps que se stabilisent ces nouvelles activités, la formation étant chargée de participer à cette construction.

Ainsi les jeunes insérés dans ces entreprises participent directement par l'emploi qu'ils occupent soit à la définition d'une nouvelle fonction professionnelle selon le principe de la polyfonctionnalité (L. TANGUY-1991, le meilleur cas est fourni par Popsciences), soit à l'organisation interne de parcours d'insertion professionnelle qui s'appuient sur la pratique du tutorat (Drainesol, Reprotop, Vidéoprêt).

* dans les grandes entreprises

C'est dans les grandes entreprises de notre échantillon que l'on retrouve les caractéristiques des nouvelles organisations dans un contexte de réduction permanente de leurs effectifs. Ces entreprises fonctionnent toutes sur leur marché interne du travail et cherchent à s'attacher temporairement un noyau dur de main d'oeuvre qu'il s'agit de flexibiliser en interne et non par externalisation. Cette observation est révélatrice d'une dynamique en cours de

transformation des systèmes d'emploi par recombinaison-reconstitution des marchés internes.

Ainsi dans quatre entreprises (Découp'beef, Filtex, Propchim et dans une moindre mesure Localfinances), il s'agit, aidé par les nouvelles technologies de l'information, de mettre en place des **centres de profit autonomes** sous la forme d'ateliers intégrés, de mini-entreprises, d'unités d'appartenance ou autres ce qui pousse la logique de l'autonomie, de la responsabilité, de la polyvalence, du travail collectif mais aussi celle des relations client/fournisseur interne, de l'intégration des fonction et de la réduction des échelons hiérarchiques. Inévitablement ces réorganisations conduisent à l'injonction de transformations identitaires.

Toutes les grandes entreprises de notre échantillon sont confrontées à des restructurations plus ou moins permanentes et à la **recherche de production à forte valeur ajoutée**. Certaines entreprises associent assez systématiquement production matérielle et production de savoir. Le cas le plus éclatant est fourni par Infosystème où est recherchée une forte intégration du cycle de production et sa liaison avec les savoirs spécifiques produits à chaque phase de ce cycle. Cette préoccupation est également présente à Propchim dans un contexte de restructurations permanentes qui a conduit, selon certains de ses responsables du secteur de l'industrialisation, à des pertes de savoir-faire techniques. Il s'agit alors de permettre la réactualisation et la capitalisation de ces connaissances par une revalorisation de la culture industrielle.

La majorité des entreprises cherche à **construire un nouveau métier** (A. d'IRIBARNE-1989) : dans un contexte de crise, de diversification de la production, d'accroissement des exigences de qualité, de restructuration de la fabrication d'une logique géographique à une logique fonctionnelle, Électrométal crée un nouveau métier d'ouvrier fabricant avec autonomie, élargissement des tâches et des fonctions. Il en est de même de Filtex avec le nouveau métier de soigneur de filature. Infosystème pour sa part opère un changement de métier global qui implique un changement culturel de la fonction commerciale : vendeur de solutions pour le client c'est à dire partir du besoin du client et négocier la valeur de ce que l'entreprise peut apporter par rapport à la concurrence.

Cette recherche d'un nouveau métier directement articulée à la transformation de l'activité de l'entreprise apparaît largement axée sur **le caractère collectif des savoir-faire**. Filtex parle ainsi "d'apprendre à travailler ensemble", Infosystème d'un "travail sur les savoir-faire collectifs" et Électrométal de "créer les conditions d'un retour du métier par recombinaison, constitution et formalisation des savoir-faire".

Nouvelles modalités de formation et situation de travail

Les nouvelles modalités de formation qui se caractérisent par la production de savoirs, s'exercent dans un rapport plus ou moins étroit avec les situations de travail. L'ancrage de la formation sur les situations de travail peut se réaliser selon trois relations principales, présentes dans l'échantillon observé :

- * la formation réalisée dans la situation de travail
- * la formation réalisée par la situation de travail
- * la formation conçue à partir de la situation de travail

1) La formation réalisée **DANS** la situation de travail

La formation est conçue de façon intégrée à la production. Déterminée par la situation de travail, elle apparaît largement informelle et les savoirs sont immédiatement produits, mobilisés et appropriés. On est en présence **simultanément** de production, mobilisation et appropriation de savoirs **sans distinction de temps ou de lieu** avec les contenus et les modalités de travail. Elle se réalise au sein de groupes de travail et de formation (groupes de progrès d'expression, de qualité, groupes ad hoc...) qui n'ont pas d'objectifs spécifiques de formation pour leurs participants. Cependant, leurs objets de travail, leurs modalités de fonctionnement et d'animation favorisent la production de représentations et de compétences individuelles et collectives.

Les groupes de travail et de formation correspondent aux équipes de travail naturelles, telles qu'elles sont structurées par le collectif de travail avec ou sans leur supérieur hiérarchique. Ils ont pour objectif immédiat d'améliorer la production et les compétences. Leur objet porte sur la résolution d'un problème opérationnel, relevant du champ du travail. Leur finalité est de trouver une meilleure efficacité collective. Ils sont conduits selon une démarche de projet avec des fonctions de conception, pilotage, régulation, évaluation identifiées et un déroulement en temps réel. Leur produit consiste en la production ou le remplacement de pratiques ou de comportements professionnels. Le dispositif de formation a alors pour objectif d'optimiser la productivité en rendant le travail plus performant.

De ce fait, la **fonction dominante du dispositif est qualifiée d'amélioration ou de production de "professionnalisme"** à partir d'un enjeu d'évolution et de flexibilité de la production : il s'agit de faire face à une évolution de la demande, à une amélioration de la qualité ou à une diversification des produits, au lancement d'une nouvelle gamme ou à une réorientation de

l'activité. Le dispositif est mis en place à l'initiative de la direction de l'entreprise et s'inscrit dans sa politique sans coopération externe. Il accompagne temporellement les changements en cours et concerne une population cible stratégique pour le développement de l'entreprise. Les moyens investis sont essentiellement des moyens internes à l'entreprise : temps pris sur la production, locaux, matériel, personnel.

La situation la plus fréquente dans ce cas est que le concepteur délègue la mise en oeuvre verticalement en interne, à l'intérieur d'un seul système hiérarchique et construit peu de maillage interne à l'entreprise. De ce fait une fois lancé, le projet peut s'essouffler car une seule catégorie du personnel y trouve un intérêt.

À titre d'exemple, on peut citer parmi les dispositifs observés :

- * une formation méthodologique d'une fonction professionnelle organisée en équipe de travail (les commerciaux à Infosystème),
- * un ensemble d'actions de formation formelles et informelles pour les ouvriers dans le cadre d'une modernisation de l'entreprise avec en particulier la mise en place d'ateliers intégrés (Filtex),
- * un ensemble d'actions de formation d'agents de maîtrise dans le cadre d'une organisation en unités autonomes de production (les mini-entrepreneurs à Découp'beef).

Formation et production : l'exemple d'Infosystème

L'entreprise est en phase de changement stratégique, il s'agit pour elle de passer de la vente de matériel à la négociation de solutions apportées au client. Elle se situe sur un marché très concurrentiel et son activité est marquée par les innovations technologiques concernant aussi bien le produit que les procédés de fabrication .

Le dispositif de formation concerne une population primordiale dans cette stratégie de changement. Il s'agit des commerciaux qui constituent une fonction professionnelle où les ressources de formation interne sont le plus développées, les pratiques d'animation visibles et où les savoirs et les contenus de formation apparaissent les moins construits a priori. L'enjeu est de développer une nouvelle professionnalité. Le dispositif a touché l'ensemble des titulaires de la fonction ainsi que leur supérieur hiérarchique (1200 personnes). Entièrement interne à l'entreprise, il se déroule avec des équipes de travail complètes, naturelles telles qu'elles sont structurées dans le collectif de travail avec leur supérieur hiérarchique (7 à 9 personnes). Son objet porte sur un problème opérationnel à traiter et sur des savoir-faire collectifs et le comportement de travail des équipes. Sa finalité se situe dans le champ du travail et de l'activité professionnelle : trouver une meilleure efficacité collective. Son contenu est centré sur un travail de production et d'élaboration collective. Le processus pédagogique est conçu comme un continuum avec

des formes pédagogiques différentes selon les étapes : formation formelle en séminaire pour la phase d'apprentissage, ateliers pour la réactivation et situation de travail pour l'appropriation.

2) La formation réalisée PAR la situation de travail

La formation est définie par la situation de travail et en ce sens il y a **succession** et non plus simultanéité. Les objectifs et les contenus de formation qui seront plus ou moins formalisés émergent du déroulement de la situation de travail. Ils ne sont pas déterminés à l'avance.

Cette modalité correspond à des situations d'échange ou de rencontre en situation de travail telles qu'elles peuvent se réaliser dans les phases d'immersion en entreprise accompagné et suivi par un tutorat de proximité assuré par des salariés où sont activés, mobilisés, transmis et produits des savoirs. Ces situations, prévues dans leur principe mais non planifiées, sont déterminées par des objectifs de formation pratique.

Cet accompagnement individualisé de l'immersion dans le travail a pour objectif immédiat d'aider à la réalisation du travail par une formalisation des étapes d'apprentissage du travail et des compétences nécessaires. Ce moment est moteur puisqu'il est censé provoquer la prise de conscience de besoins de formation auxquels devront répondre des cours organisés en centre et la construction d'un itinéraire individualisé d'organisation souple impliquant le passage par une certaine diversité de situations professionnelles. Ces parcours sont conçus notamment de façon à élargir la vision d'un emploi à son amont et à son aval.

Le dispositif de formation a pour objectif de faire acquérir les pratiques, normes et comportements au travail.

Sa **fonction dominante est qualifiée de production d'"employabilité"** à partir d'un enjeu d'insertion professionnelle et de gestion des emplois. Le dispositif est impulsé de l'extérieur de l'entreprise par les pouvoirs publics ou des organismes professionnels ou paritaires qui s'appuient sur les entreprises. Il s'adapte le plus souvent aux changements en cours. Les publics-cible sont alors des publics dits "prioritaires" au regard de l'action des Pouvoirs publics : jeunes, chômeurs longue durée de faible niveau de scolarisation et de qualification. Les pouvoirs publics poursuivent essentiellement un objectif d'insertion socioprofessionnelle, les entreprises cherchent à recruter et à s'attacher une main-d'oeuvre tout en limitant par ailleurs leurs coûts grâce au pré-recrutement et aux exonérations de charges sociales dans les formules de contrat en alternance. Les organismes de formation placent des stagiaires et les intéressés

peuvent, grâce à ces dispositifs, accéder à un emploi et acquérir ou réacquérir une socialisation professionnelle.

Le plus souvent, la mise en oeuvre du dispositif est déléguée à un concepteur externe à l'entreprise dont la durée d'intervention est limitée. Les questions de confrontation d'intérêt et de régulation-coordination deviennent alors encore plus centrales que dans les autres cas.

C'est le cas notamment des actions relevant de la démarche "Nouvelles Qualifications", et plus généralement des PME s'appuyant sur des dispositifs de politique publique d'emploi. Ces dispositifs mobilisent des ressources publiques dans le cadre de montages complexes.

À titre d'exemple, on peut citer parmi les dispositifs observés :

- * les actions "Nouvelles Qualifications" d'insertion professionnelle de jeunes ou de chômeurs en alternance avec tutorat (Drainesol, Popsciences, Vidéooprêt),
- * une formation d'amélioration des pratiques d'accueil des nouveaux embauchés et de transmission des compétences (Reprotop).

Formation et gestion de l'emploi : l'exemple de Popsciences

Il s'agit d'un établissement public à caractère culturel formé de différentes entités juridiques indépendantes. Il a créé une association de prévention du site qui a pour objectif de maintenir de bonnes conditions de fonctionnement sur le site par une politique de prévention fondée sur l'intégration des jeunes de l'environnement. La formation professionnelle de jeunes sans qualification reconnue constitue une de ses activités.

Le secteur formation de l'association de prévention organise deux stages de qualification par an (2 x 15 jeunes) suivis si possible de contrats de qualification. La nature des qualifications abordées suit les besoins en personnel du site et donc les possibilités d'insertion ultérieure des stagiaires. Le stage observé forme à la fonction d'agent d'accueil et d'information ce qui correspond à une évolution des fonctions d'hôtesse d'accueil et de gardien de musée. Ce stage aide selon le même principe que la démarche "Nouvelles Qualifications" à une définition progressive de la fonction.

La première démarche de formation est l'immersion en entreprise. Les jeunes travaillent pendant des périodes de trois semaines dans différents services. Ils sont encadrés par un tuteur hiérarchique, le plus souvent le responsable du service, et un ou des tuteurs de proximité, un ou plusieurs agents d'accueil qui se doivent de rester des professionnels. Ces périodes sont le moteur de la formation. Elles ont une visée d'orientation au sein de la fonction professionnelle (accueil général, accueil groupe, animation, contrôle, vente...). Elles sont conçues pour provoquer une prise de

conscience des besoins en formation qui trouvent une réponse dans les cours organisés en centre.

La diversité des situations professionnelles occupées par chacun des stagiaires est considérée comme primordiale. Un itinéraire personnalisé est construit pour chacun selon les possibilités des services.

3) La formation conçue À PARTIR de la situation de travail

Cette forme de conception de la formation qui requiert une **médiation** entre travail et formation nécessite la constitution de **groupes d'analyse du travail** (groupes-métier, groupes-action...). Ces groupes d'analyse du travail pour la conception de la formation ont pour objectif immédiat de formaliser les contenus de travail et des compétences. L'acquisition des savoirs correspondants fait ensuite l'objet d'une planification et d'une programmation précise à partir de la traduction du référentiel-métier en référentiel de formation.

Les groupes tels que les "groupes-métier" réunissent des opérateurs, des agents de maîtrise, des cadres et des formateurs de l'Éducation nationale qui ont pour tâche la (re)constitution d'un métier. L'identification des qualifications actuelles et potentielles, leur traduction en compétence sont distribuées en objectifs pour la constitution d'un référentiel-métier. Le dispositif est alors construit sur une individualisation des parcours et des apprentissages. Il associe des formateurs externes et internes (un agent de maîtrise détaché par exemple). Les postes de travail sont utilisés comme outils de la formation qui peut se dérouler entièrement dans les locaux du site industriel. Le dispositif associe apprentissages professionnels et apprentissages généraux. La formation peut comprendre alors une composante de formation standard et l'articulation est recherchée entre différentes formes formelles et informelles de formation. La reconnaissance des acquis s'effectue dans un système d'unités capitalisables.

Le dispositif de formation a alors pour objectif de faire évoluer le travail et l'organisation du travail.

Sa **fonction dominante est qualifiée de production de "professionnalité"**. Impulsé en coopération entre la direction de l'entreprise et l'Éducation nationale, le dispositif est centré sur un enjeu de recomposition des qualifications. Il accompagne et parfois anticipe les changements en cours ce qui suppose de la part des entreprises une relative maîtrise de ces changements. Il concerne un public-cible de salariés volontaires pour une requalification assortie d'une reconnaissance salariale. Pour les directions d'entreprise, le changement des contenus et de la structure des qualifications est un point de passage obligé pour la redéfinition du métier de l'entreprise. Cet enjeu de production de capacités reconnues, par un dispositif à valeur certificative, est

également partagé par les salariés eux-mêmes et leurs représentants syndicaux, intéressés par la reconnaissance des efforts de formation. Pour l'Éducation nationale, c'est un moyen de rénovation de son offre de diplômes.

Les moyens investis sont à la fois des moyens internes à l'entreprise, des moyens mis à disposition par l'Éducation nationale (heures d'enseignant, ressources pédagogiques etc...), ou encore du temps et de la disponibilité des salariés eux-mêmes, y compris hors temps de travail.

Dans ce type de dispositif, les concepteurs mobilisent plus fréquemment tout le système d'acteurs de l'entreprise : c'est à dire conjointement les systèmes hiérarchiques de la production et de la formation, soit internes et externes à l'entreprise, soit strictement internes. Ce choix procède non seulement d'une réflexion élaborée des services concernés mais aussi d'une analyse du travail et d'une volonté de changement profond. Nous sommes en présence d'une stratégie globale de l'entreprise que les concepteurs vont s'employer à diffuser aux différents niveaux hiérarchiques de l'entreprise.

À titre d'exemple, on peut citer une formation qualifiante et diplômante pour des ouvriers de fabrication et de maintenance (Électrométal).

Formation et requalification : l'exemple d'Électrométal

Menacé de fermeture , le site a dû dans les années 1980 se lancer dans une diversification de sa production et dans des changements technologiques. Une vingtaine de produits nouveaux sont fabriqués. Les exigences de qualité de ces produits ont entraîné la mise en place de nouveaux procédés.

La formation qualifiante s'adresse à tous les agents volontaires pour l'ensemble des métiers pratiqués dans les sites. En amont, des groupes-métier réunissent des opérateurs, des agents de maîtrise, des cadres et des formateurs de l'Éducation nationale qui ont pour tâche la constitution du métier.

Le dispositif pédagogique est construit sur l'individualisation des parcours et des apprentissages. Il associe des formateurs externes (GRETA) et des formateurs internes (un agent de maîtrise détaché par atelier). Les postes de travail sont utilisés comme outil de la formation qui se déroule entièrement dans les locaux du site.

La formation associe les apprentissages professionnels et les apprentissages généraux en mathématiques, sciences, expression et monde actuel. L'évaluation se fait par unités capitalisables, l'ensemble des acquis (dossier par domaine d'apprentissage) est transmis à un jury extérieur pour l'obtention du diplôme.

L'objectif d'autonomie des opérateurs constitue la clé de voûte du dispositif. L'apprentissage du métier dans toute sa complexité doit conduire les agents à l'exercer dans de nouvelles conditions individuellement et collectivement.

Conception et promotion des dispositifs de formation étudiés en fonction de leur rapport à la situation de travail

	DANS	PAR	A PARTIR
objectif de conception	Optimiser la productivité	Faire acquérir les pratiques, normes et comportements au travail	Faire évoluer les contenus de travail et l'organisation
forme dominante	Groupe de travail et de formation	Accompagnement individualisé et immersion dans le travail.	Groupes d'analyse du travail pour la conception de la formation
détermination des contenus et de l'organisation de la formation	Pas de distinction avec les contenus et les modalités de travail.	Contenus et modalités émergeant du vécu de la situation de travail. Progression personnalisée.	Planification et programmation précise à partir de la traduction du référentiel métier en référentiel formation.
Mode de production, mobilisation, acquisition des savoirs	Production de savoirs en même temps que leur mobilisation et leur appropriation.	Activation et mobilisation des savoirs en situation de travail.	Reconstruction et finalisation des savoirs autour de la situation de travail.
Maîtrise d'ouvrage	Direction de l'entreprise sans coopération externe	Pouvoirs publics ou groupements professionnels s'appuyant sur les entreprises	Entreprise en coopération avec les pouvoirs publics
Public-cible	Catégorie de salariés stratégique pour le développement de l'entreprise	Publics prioritaires de la politique publique d'emploi	Catégorie de salariés en mobilité
Temporalité par rapport aux changements en cours	Accompagnement	Adaptation et/ou anticipation	Accompagnement et/ou anticipation
Enjeu/fonction dominants	Gestion de l'évolution de la production et de sa flexibilité : production de "professionnalisme"	Internalisation de la gestion des emplois : production d'"employabilité"	Recomposition des qualifications : production de "professionnalité"

Un fonctionnement des dispositifs, un processus d'apprentissage interactif fondé sur la formalisation du travail réel et sur la légitimation des résultats de cette formalisation.

Le fonctionnement des dispositifs de formation observés s'apparente dans la plupart des cas et quelque soit leur forme à l'activation d'un **processus d'apprentissage interactif**. Il s'agit dans ce processus d'associer des compétences non similaires pour créer de nouvelles combinaison de savoirs. Le processus lui-même a été formalisé par les théoriciens de la science-action (ARGYRIS, SCHON-1974 et 1978), mais il importe au préalable d'en préciser les limites et les conditions nécessaires.

Une première condition nécessaire à l'instauration d'un apprentissage interactif est l'existence d'un accord préalable entre les personnes en présence qui fixe le cadre et les conditions de déroulement et de production de l'apprentissage. L'appel au volontariat pour la constitution des différents groupes observés constitue un indice de la prise en compte de cette nécessité de la part des entreprises. Une seconde condition découle de la précédente, il s'agit de l'instauration d'un climat de confiance : l'apprentissage interactif produit un climat de confiance entre les personnes qui y participent, mais lui-même ne peut pas naître sans confiance préalable afin d'assurer des comportements conformes à l'intérêt collectif et non à un intérêt particulier.

Une autre condition préalable nécessaire à l'apprentissage interactif est l'équilibre à trouver entre diversité et similitude des compétences et des savoirs à faire interagir. Si la diversité est source de créativité, son excès ou des combinaisons mal appropriées peuvent faire naître des conflits destructeurs et irréversibles en cas d'incompatibilité des schémas de pensée. L'interaction est loin d'être immédiate et naturelle, elle peut être coûteuse.

À un autre niveau maintenant, une limite fondamentale des analyses en termes d'apprentissage interactif est le **postulat du cadre coopératif** sur lequel elles reposent. Les questions de rapports de pouvoir et d'intérêts antagonistes sont difficilement intégrables dans l'analyse et viennent en réduire la portée.

Si l'on s'intéresse aux activités menées par les différentes modalités qui articulent travail et formation, qu'il s'agisse de groupes ou d'accompagnement individualisé, on constate qu'elles reposent sur une production, dans un cadre coopératif, de représentations sur la manière de travailler et de former. Ces modalités reposent en effet sur une activité d'explicitation, d'analyse et de formalisation du travail réel menée par les acteurs concernés. Elles s'appuient sur la constitution d'un opérateur collectif aidé par l'intervention d'agents médiateurs.

L'activité de l'**opérateur collectif**, dont le fonctionnement est fondé sur la coopération, consiste à produire des représentations communes (ou des images opératives collectives (JF. TROUSSIER, 1990)³ à partir desquelles peut se construire une anticipation partagée de ce que peut être à terme le travail et son organisation. "L'image opérative n'existe que si les différents membres du collectif ont des événements des représentations compatibles..., il faut qu'il existe une convergence entre les différentes représentations des membres du collectif" (JF. TROUSSIER, 1990). Ce faisant, est produit un nouveau système de règles négociées qui traduit un repositionnement des acteurs et une légitimation de leurs actions.

La constitution d'une image opérative collective est aidée par l'intervention d'**agents médiateurs** facilitant le processus en cours de transformation du travail et des opérateurs. Ces médiateurs développent une double compétence, cohérente avec leur double fonction : une compétence dans l'exercice même de leur profession ou de leur responsabilité et une compétence dans les activités contribuant au développement des capacités des salariés dont ils ont la responsabilité.

Les principes méthodologiques des groupes de travail et de formation qui utilisent l'analyse du travail comme moyen de formation présentent des points communs avec ceux des groupes qui analysent le travail⁴ pour concevoir la formation. Ils produisent généralement le diagnostic des pratiques et de la situation existantes. Ils utilisent des méthodes de résolution de problèmes et formalisent les résultats d'étapes sous forme écrite le plus souvent. Une alternance entre moments de réflexion en groupe et moments de collecte d'information ou de mise en oeuvre de pratiques est possible grâce à une programmation espacée des réunions.

La composition plurifonctionnelle et interhiérarchique des groupes (groupes-métier à Électrométal, groupes intermétier à Infosystème...) et le recours aux expériences diverses des participants permettent l'élargissement du champ de réflexion. L'échange, qui repose sur la médiation verbale, passe par :

³ in DADOY, M. et alii (1990)

⁴ Il s'agit dans l'un comme dans l'autre cas de méthodes d'analyse sociologique du travail fondée le plus souvent sur une description verbale des contenus d'activité à l'aide d'une grille préétablie. Il ne s'agit donc pas d'une observation fine des situations de travail. Par ailleurs le caractère collectif de la mise en oeuvre de la méthode, s'il permet la légitimation de ses résultats, masque le sens des compromis nécessairement effectués.

* l'**explicitation individuelle des pratiques** (partage de pensées individuelles sur le travail ou apprentissage de simple boucle-ARGYRIS, SCHÖN-1978). Ce partage de pensées individuelles sur le travail du fait d'une mobilisation de représentations individuelles passées tend à rendre explicite les savoir-faire et les compétences tacites. Ces éléments tacites se voient alors transformer en savoirs du fait de leur formalisation collective.

* l'élaboration d'une pensée collective et nouvelle sur le travail qui conduit par l'élaboration collective d'un nouveau cadre de perception du travail à la **mise en forme de modèles d'action** (apprentissage de double boucle-ARGYRIS, SCHÖN-1978). L'émergence de désaccords entre les descriptions individuelles du travail peut engager des situations conflictuelles dans les groupes. Pour être surmontées, celles-ci supposent que les acteurs se mettent d'accord sur des manières communes de voir et de faire le travail. Ces questionnements réciproques dépassent la seule remise en cause des pensées individuelles sur le travail pour concerner aussi les positions d'acteurs. En même temps qu'il y a production de représentations collectives nouvelles à propos du travail, il y a constitution de nouvelles règles d'échange entre les acteurs⁵.

Ces processus sont également présents dans l'accompagnement individualisé de l'immersion dans le travail. En effet dans le tutorat traditionnel, l'analyse du travail est avant tout un processus individuel et les effets formatifs de la mise en situation de travail sont limités. Ce tutorat ne systématise pas l'activité réflexive sur le travail et privilégie la transmission immédiate du travail au détriment de la construction de compétences. Pour qu'il y ait optimisation de la formation par la situation de travail, doivent être mis en place des moyens complémentaires précédant ou accompagnant la mise en oeuvre du tutorat de façon à activer l'analyse du travail comme moyen de formation. Sont ainsi réalisés des actions de formation au tutorat (Reprotop) et des groupes (groupes-action à Vidéoprêt, réunions de régulation à Popsciences ou encore groupes de progrès à Reprotop) qui fonctionnent comme des groupes de travail et de formation : ils créent de l'échange au sein de collectifs inter ou intraentreprise et organisent la confrontation des représentations issues des réflexions individuelles sur le travail. Ce faisant, ils permettent la mise en oeuvre des processus visant la production de représentations nouvelles non seulement sur

⁵ La constitution de l'opérateur collectif et l'analyse du fonctionnement des groupes selon ce double processus de partage de pensées individuelles et de mise en forme de modèles collectifs d'action sont repris des travaux de R. WITTORSKI (Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel. Thèse de Doctorat nouveau régime sous la co-direction de JM. Barbier et F. Serre, à soutenir au CNAM, Paris 1994).

la manière de travailler mais aussi sur la manière de former en situation de travail⁶.

La formalisation collective du travail réel au cours de ce double processus de partage de pensées individuelles sur le travail et de mise en forme de nouveaux modèles d'action dans les groupes articulant travail et formation conduit elle-même à un double processus conjointement mené :

- * de **médiation** entre fonctions ou champs différents, incluse dans le terme d'interaction et dans la constitution des groupes : la créativité potentielle résulte de la confrontation de points de vue différents et de la combinaison de compétences variées,

- * et de **légitimation collective** des résultats de l'action des groupes qui s'exprime à deux niveaux, en ce qui concerne les résultats eux-mêmes (proto-apprentissage, BATESON-1972) et la procédure pour y parvenir (deutero-apprentissage, BATESON-1972).

⁶ Ce paragraphe est repris des travaux de JJ. BORU sur le tutorat et la fonction tutorale.

LES TERRAINS OBSERVES*Six grandes entreprises :*

Découpbeef entreprise de viande	un établissement d'une maîtrise dans le cadre d'une organisation en unités autonomes de production.	formation d'agents de
Electrométal grande entreprise métallurgique	un établissement d'une diplômante en situation de travail pour des ouvriers de fabrication et de maintenance.	formation qualifiante et
Filtex filature	un établissement d'une formation formelles et informelles pour des ouvriers.	ensemble d'actions de
Infosystème* biens d'équipement	une grande entreprise de d'une fonction professionnelle organisée en équipes de travail.	formation méthodologique
Localfinance* établissement bancaire public	une filiale d'un professionnalisation à la production bancaire.	formation de
Propchim* chimique	une grande entreprise multimédia et tutorat pour des ouvriers et des techniciens.	formation technique par

Quatre P.M.E. :

Drainesol travaux publics	une P.M.E. des Qualifications : insertion de chômeurs longue durée en alternance avec tutorat	action Nouvelles
Popsciences intermédiaire d'une entreprise culturelle	une entreprise Qualifications: insertion de jeunes en alternance avec	action Nouvelles tutorat.
Reprotop reprographie	une P.M.E. de la transmission des compétences : amélioration des pratiques d'insertion des nouveaux	dispositif accueil et embauchés.
Vidéoprêt	une P.M.E. audio-visuel Qualifications : insertion de	action Nouvelles jeunes en alternance avec tutorat.

Toutes les entreprises sont désignées par des pseudonymes.

* Entreprises participant au groupe inter-entreprises.

Localfinance n'a pas donné lieu à la rédaction d'une monographie.

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, C ; SCHON, D. (1974). Theory in practice : increasing professional effectiveness. Jossey-Bass, San Fransisco.

(1978). Organizational learning. Reading Addison. Wesley

BARBIER, JM. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. Éducation Permanente n°112, oct.

BATESON, G.(1972). Steps to an Ecology of Mind. Paladin, St Albans

BERTON, F. (1992). Le travail peut-il être formateur ? CEREQ-Bref n°79, sept.

BERTON, F. ; KADDOURI, M; ; OLLAGNIER, E. (sous la direction de) (1992). L'organisation qualifiante. Éducation Permanente n°112, oct.

BORU, JJ. ; BARBIER, JM. (1989). Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance. CEDEFOP, Luxembourg.

CHARUE, F. ; MIDLER, C. (1992). Mutation industrielle et apprentissage collectif in TERSSAC, G. de ; DUBOIS, P. (1992). Les nouvelles rationalisations de la production. Cepadues, Toulouse.

COHENDET, P. ; HOLLARD, M. ; MALSCH, T. ; VELTZ, P. (1988). L'après-taylorisme. Nouvelles formes de rationalisation dans l'entreprise en France et en Allemagne. Économica.

CORIAT, B. (1990). L'atelier et le robot. Christian Bourgois Éd.

DADOY, M. ; HENRY, C. ; HILLAU, B. ; TROUSSIER, JF. ; WEILL-FASSINA, A. (1990). Les analyses du travail, enjeux et formes. CEREQ-Collection des Études n°54, mars.

DUBAR, C. (1990). L'évolution de la socialisation professionnelle in MICHON, F. et SÉGRESTIN, D. (1990). L'emploi, l'entreprise, la société. Économica.

DUBAR, C. (1991). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin.

DUBAR, C. ; DUBAR, É. ; ENGRAND, S. ; FEUTRIE, M. ; GADREY, N. ; VERMELLE, MC. (1989). Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise. LASTREE-Université des Sciences et Techniques de Lille.

Études et Expérimentations en Formation Continue n°4 (1990). Entreprise en mutation, formation en changement.

Études et Expérimentations en Formation Continue n°14 (1992). Faire l'entreprise de demain avec les salariés d'aujourd'hui : dossier.

FEUTRIE, M. (sous la direction de)(1990). Formation et changement dans les entreprises. Éducation Permanente n°104.

FEUTRIE, M. ; VERDIER, E. (1993). Entreprises et formations qualifiantes, une construction sociale inachevée. Sociologie du Travail n°4.

Formation-Emploi n°34 (1991). La formation professionnelle continue (1971-1991) numéro spécial, avril-juin.

HATCHUEL, A. (1994). Apprentissages collectifs et activités de conception. Revue Française de Gestion n°99, juillet-août.

IRIBARNE, A. d' (1989). La compétitivité : défi social, enjeu éducatif. Presses du CNRS.

IRIBARNE, A. d' ; SILVESTRE, JJ. (1987). Formation des actifs et compétitivité des entreprises : recherche d'une stratégie de sortie de crise. Formation-Emploi n° 17, janv-mars. La Documentation Française.

LINHART, D. (1991). Le torticolis de l'autruche : l'éternelle modernisation des entreprises françaises. Seuil coll Sociologie.

MALGLAIVE, G. (1990). Enseigner à des adultes. PUF.

MAROY, C. ; FUSELIER, B. GUILLAUME, F. ; LACROSSE, JM. (1993). Changements socio-organisationnels et stratégies de formation des entreprises. Logiques managériales et politiques sectorielles de formation. Université Catholique de Louvain, Institut des Sciences du Travail, janv.

MÉHAUT, P. (1989). Vers un nouveau rapport de l'entreprise à la formation ? Principales conclusions de la recherche "Production et usage de la formation par et dans l'entreprise". GREE-CNRS, oct.

MINTZBERG, H. (1982). Structure et dynamique de l'organisation. Éd d'Organisation traduction de The Structuring of Organizations : a Synthesis of Research, Prentice Hall, 1981.

MONTMOLLIN, M. de (1984). L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive. Peter Lang, Berne.

OCHANINE, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. Revue de Recherche du Laboratoire associé au CNRS n°259-Université de Toulouse Le Mirail, n°2.

Pôle de recherche sur les nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail (BARBIER, JM. dir)(1992). Le développement de la fonction formative des situations de travail. Rapport final de recherche, 196 p. et annexes, nov.

REYNAUD, JD. (1989). Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale. Armand Colin.

STANKIEWICZ, F. (1988). Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines. L'après taylorisme. Économica.

TANGUY, L. (1991). Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? Rapport au Secrétariat d'État à l'Enseignement Technique. Collection des rapports officiels, La Documentation Française.

TERSSAC, G. de ; DUBOIS, P. (sous la direction de) (1992). Les nouvelles rationalisations de la production. Cepadues, Toulouse.

VILLEVAL, MC. (1993). La place de l'entreprise dans le processus de production de la qualification, formation professionnelle continue formelle et effets formateurs de l'organisation du travail, le cas français. ECT-Université Lyon II pour le CEDEFOP-Berlin, mai

VELTZ, P. ; ZARIFIAN, P. (1993). Vers de nouveaux modèles d'organisation ? Sociologie du Travail n°XXXV 1/93. Dunod

WITORSKI, R. (1994). Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel. Éducation Permanente, n°118, mai.