

Université Lumière – Lyon 2
Ecole doctorale Education, Cognition, Langages, Interactions, Psychologie
Institut des Sciences et Pratiques d'Education et Formation
Centre de Recherche en Sciences de l'Education

Organisation du travail et développement des compétences : le cas des organisations qualifiantes

par Solveig FERNAGU

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation
sous la direction de Michel DEVELAY
présentée et soutenue publiquement le 7 décembre 2004

Devant un jury composé de : Philippe CARRE, Professeur en Sciences de l'Education, Université Paris 10 Michel DEVELAY, Professeur en Sciences de l'Education, Université Lyon 2 Alain KERLAN, Professeur en Sciences de l'Education, Université Lyon 2 Pierre PASTRE, Professeur du CNAM, Chaire de Communication Didactique, Paris

Table des matières

Remerciements . .	1
Epigraphe .	3
Introduction . .	5
Première partie. De l'organisation du travail au développement des compétences .	13
Chapitre 1 : La compétence, un concept polysémique .	16
I.Essai de définition .	19
II.De l'origine à l'injonction de compétence .	21
III.Que retenir ? .	36
IV.Du concept à l'ingénierie des compétences .	40
V.En conclusion... .	45
Chapitre 2 : Une multitude d'organisations... pour apprendre... et développer ses compétences... . .	46
I.De l'origine d'un certain nombre de notions à l'édification de modèles d'action .	48
II.Postulats de ces modèles d'action .	50
III.Nos entreprises au regard de ces postulats .	75
IV.L'organisation qualifiante, notion managériale ou nouvelle forme organisationnelle ? Mode d'aménagement ou mode de management ? . .	76
Chapitre 3 : La liaison organisation du travail et développement des compétences au travers de cinq entreprises. . .	77
I.Cadre de la recherche : méthodologie . .	77
II.Description des entreprises .	89
En conclusion .	92
Des facteurs organisationnels .	92
Des facteurs individuels . .	93
Deuxième partie. Entre organisation du travail et développement des compétences : Vers des situations qualifiantes .	95
Chapitre 1 : Vers des situations qualifiantes... .	97
I.Du désenclavement du travail au développement des compétences .	99

II. Du désenclavement du travail au développement des compétences . .	117
III. Des processus d'autodétermination au développement des compétences . .	125
IV. Vers des situations potentielles d'apprentissages... . . .	135
V. En conclusion : Vers des situations qualifiantes... . . .	143
Chapitre 2 : Une situation qualifiante particulière : <i>Le groupe de travail</i>	147
I. Le groupe comme micro-organisation qualifiante .	149
II. Entre histoire possible et histoire impossible : les leviers et les freins au fonctionnement du groupe de travail « PAP Pilotes » .	169
III. Ou comment rendre l'histoire possible ? Et permettre l'émergence d'une dynamique qualifiante? .	186
Troisième partie. Organisation du travail et développement des compétences : Vers des pratiques managériales d'apprenance . .	191
Chapitre 1 : L'organisation qualifiante et ses mythes . .	193
I. Le mythe, approche contemporaine .	196
II. Les mythes politiques de l'organisation qualifiante, ou la cité civique .	198
III. Les mythes technocratiques de l'organisation qualifiante, ou la cité domestique .	206
IV. Les mythes didactiques, ou la cité de la médiation idéale .	209
V. En conclusion . .	212
Chapitre 2 : Du développement des compétences à la construction de l'expérience .	215
I. L'expérience, son acquisition et son lien au développement des compétences .	217
II. L'expérience, son acquisition et son lien à la professionnalisation . .	229
III. Le groupe de travail comme espace de professionnalisation .	235
IV. Passer de la professionnalisation à l'expérience .	242
V. L'expérience entre épreuve, quête et oeuvre . .	252
Conclusion .	255
Bibliographie thématique .	261
Apprentissage informel, autoformation .	261
Apprentissage Organisationnel, Knowledge management . .	261
Compétence .	262
Didactique . .	263

Expérience .	264
Formation et Travail .	265
Groupe, Groupe de travail . .	265
Mythes, idéologies .	266
Organisation du travail .	266
Organisation Qualifiante, Apprenante . .	267
Métacognition .	268
Pédagogie, éducation, formation .	268
Philosophie .	269
Professionnalisation .	269
Sociologie .	270
Travail .	270
Annexes . .	271
I. Description synthétique des entreprises .	271
II. Les monographies . .	271
III. Les questionnaires d'enquête .	271
IV. Le groupe de travail «PAP Pilotes» . .	272
Les témoignages circonstanciés . .	272

Remerciements

Merci à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à ce travail.

Merci en particulier aux Responsables des entreprises qui m'ont accueillie et surtout MG

Merci à ceux qui ont accepté de partager mes errances, mes incertitudes, mes interrogations, mais aussi mes convictions,

Merci enfin à ceux qui m'ont offert leur écoute et leur confiance.

Epigraphe

« La modernisation, ce n'est pas le travail sur les choses, c'est le travail sur les esprits » Jean MONNET

Introduction

« En chacun de nous, il y a de l'homme d'hier ; c'est même l'homme d'hier qui par la force des choses est prédominant en nous puisque le présent est bien peu de choses comparé à ce long parcours au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons » Pierre Bourdieu (1972)

On trouve en 2001, 298 243 sites Internet traitant de « Compétence » ¹.

- En 2004 ², on trouve sur Google 873 000 références pour les pages francophones (1 630 000 références toutes pages confondues) et 946 000 sur Voilà.
- On ne compte pas moins de 758 livres ³ parus sur ce thème depuis le début des années 80 dont 529 sont aujourd'hui recensés par Electre ⁴ auxquels viennent s'ajouter 2900 notices d'ouvrages traitant du sujet.

¹ LEPLAT Jacques & DE MONTMOLLIN Maurice in « Les compétences en ergonomie », Paris, Octares 2001, p 7.
· Pas moins de 2064 articles sont référencés par la base de données Francis entre

² 2001 et 2004 contre 1136 pour la période 1990 – 2000.
Sites consultés au 17/09/04

³ On trouve aussi parmi quelques revues de référence :
www.abes.fr au 31/07/2004

⁴ · 263 articles dans la revue *Travail Humain* entre 1984 et 2004,
www.electre.com au 31/07/2004
· 56 articles (dont 43 ces dix dernières années) dans *Actualité de la formation*

⁵ permanente entre 1976 et 2004 et 1 numéro consacré explicitement à la question
2064 articles utilisant le terme de compétence (s) dans leur titre entre 2001 et 2004, mais aussi 12034 articles traitant du sujet.

Entre 1990 et 2000, on trouvait 1136 articles utilisant le terme et 6973 traitant du sujet. Entre 1984 et 1990 on ne trouvait que 612 articles utilisant le terme dans leur titre et 2629 traitant du sujet. (Base Francis consultée en Juillet 2004)

(n° 170, 2001)

- 39 articles dans *Education Permanente* entre 1986 et 2003 et 4 numéros entièrement dédiés à la question (n° 123, 1995 ; n° 135, 1998 ; n° 140, 1999 ; n° 141, 1999)
- 29 articles dans les *Cahiers Pédagogiques* entre 2000 et 2004,
- 9 articles dans *Sciences Humaines* ces dix dernières années.
- 1 numéro spécial pour *Recherche et Formation* (n° 30, 1999)

La liste pourrait s'étendre longuement si nous avons pris le soin de répertorier tous les articles portant sur les compétences. Nombreux sont ceux dans le monde de la recherche et de la formation qui s'y intéressent et cherchent à les caractériser : elles sont techniques, comportementales, de troisième dimension, transversales, cognitives, sociales, imitatives, innovatrices, générales, spécifiques, tantôt associées à des savoirs, à des savoir-faire ou à des savoir-être, tantôt mixant ces trois types de savoirs ou plus (habiletés, capacités, schèmes, représentations, etc.) , tantôt tacites ou explicites, incorporées ou non incorporées, tantôt acquises, requises, reconnues, déclarées, professées, mobilisées, rémunérées, etc. Elles sont multiformes et fonctionnent comme des « *attracteurs étranges* »⁶.

Alors pourquoi une thèse sur les compétences et leur développement ?

D'abord parce qu'un certain nombre de questions restent en suspens. Elles concernent la compréhension des conditions qui contraignent, inhibent, libèrent ou favorisent leur expression et leur développement, renvoyant sans doute à quatre voies pour leur acquisition : la formation formelle, l'expérience, le management d'équipe et l'organisation du travail (cette dernière voie nous intéressant particulièrement).

Ensuite parce que si les écrits au plan théorique préjugent qu'une organisation du travail qualifiée d'apprenante est censée développer des compétences, les travaux empiriques en attestant ne sont pas légion.

Notre recherche porte donc plus généralement sur le lien entre le développement des compétences et l'organisation du travail. Cet intérêt croissant pour examiner le lien entre développement des compétences et organisation du travail peut s'expliquer par l'évolution du monde du travail et de la production d'une part, et conséquemment celui de la formation d'autre part.

Les modes de production connaissent depuis la fin des années 70 une évolution aujourd'hui bien connue : Les organisations du travail s'assouplissent, les exigences de flexibilité et de réactivité augmentent, les lignes hiérarchiques se réduisent, les frontières des métiers s'élastifient voire s'opacifient... On communique plus, on informe plus... On travaille en mode projet... Les métiers de base viennent même parfois participer à l'instruction des décisions concernant le pilotage de l'organisation... Les prescriptions ouvertes prennent le pas sur les prescriptions fermées quelque soit l'emploi occupé, etc.

Ces mutations se traduisent pas le passage d'une organisation hiérarchique des

⁶ Expression empruntée à Guy LE BOTERF. Cf. LE BOTERF Guy in « De la compétence : essai sur un attracteur étrange », Paris, Editions de l'Organisation, 1997

travailleurs à une organisation du travail à partir des opérateurs, de postes définis à la flexibilité des tâches et des rôles, d'une compréhension limitée à une compréhension du processus complet du processus de travail, d'un travail fragmenté et spécialisé à un travail complexe et enrichi, de technologies traditionnelles à des technologies nouvelles assistées par ordinateur, de la gestion des flux de produits dans un environnement stable à la gestion des flux d'informations dans un environnement changeant, d'un travail à base de force physique s'exerçant sur des matières ou des objets à un travail plus intellectuel de transmission d'informations et de signes, d'une vitesse d'exécution sur le plan manuel à une vitesse de perception, de réaction, de coordination sur le plan intellectuel, de la gestion de situations routinières et familières à une gestion au cas par cas dans des situations incertaines, d'un travail selon spécifications et sur ordre à un travail en autonomie où initiatives, responsabilités, et créativité sont recherchées, d'un travail supervisé à un travail autocontrôlé, etc.

Cela signifie que l'on demande aux individus bien plus que des compétences d'action, on leur demande des compétences de gestion de l'action, voire de rhétorique de l'action. Yves Lichtenberger ⁷ parle d'introduction de la volonté dans le travail des opérateurs. Philippe Zarifian parle du retour du travail dans le travailleur. Tout ceci dénote complètement avec l'époque de Taylor. On est passé du pari de l'obéissance à celui de l'intelligence, « *de l'application stricte de méthodologies, voire de recettes et de trucs, à la construction de démarches* » obligeant tout individu à « *construire ses propres réponses en lieu et place de réponses stéréotypées et normalisées* » ⁸.

Toutes ces mutations ne pouvaient pas rester sans effet pour la formation. qui voit ses territoires, espaces et temps évoluer.

Tout d'abord la formation tend à se déplacer de plus en plus sur les lieux même de la production. On cherche à adapter ou ajuster l'homme à son poste de travail. Les entreprises recherchent de plus en plus des formations opérationnelles et contextuelles qui répondent aux exigences immédiates de l'emploi. C'est bien comme le précise Gérard Malglaive ⁹, « *les problèmes surgissant dans une conjoncture spécifique qui donnent naissance à une ou des opérations de formation* ». Le sur mesure, l'interne et l'intra prennent le pas sur la formation inter entreprise. On parle aussi de retours sur investissements.

On parle non plus d'ingénierie de formation mais d'ingénierie des compétences (celle-ci vise une articulation et une intégration accrue entre le travail et le processus de

⁷ « Cette dimension, depuis toujours plutôt considérée comme la marque des emplois supérieurs, devient un élément incontournable de l'activité des personnels dits d'exécution. Ce qui est en question n'est pas simplement la reconnaissance de ce que ces tâches d'exécution ont toujours comporté d'initiative personnelle, mais le fait que ces tâches requièrent de plus en plus de décisions là où il n'était censé qu'être question d'adaptation » LICHTENBERGER Yves in « *Compétence, organisation du travail et confrontation sociale* » in *Formation Emploi* n°67, p100

⁸ Philippe PERRENOUD in Janine ROCHE in « *Que faut-il entendre par professionnalisation ?* », *Education Permanente* n°140, 1999, p44

⁹ Gérard MALGLAIVE in « *Enseigner à des adultes* », paris, PUF 1992, p109

formation lui-même).

Ce rapprochement du monde de la production (ou du travail) et de la formation n'est pas sans poser question. Les retours sur investissements tant espérés se font parfois attendre. Parce que les apprentissages sont contextualisés, on pense qu'ils vont naturellement se réinvestir dans les situations professionnelles pour lesquelles ils ont été prévus. Ce n'est pas le cas. Il semble qu'il faille prendre en compte bien plus que les aspects techniques et matériels du travail lorsque l'on cherche à rapprocher la formation des situations de travail et de production.

On commence à s'interroger sur les conditions nécessaires à l'opérationnalisation des acquis de formation et à s'intéresser aux questions relatives au transfert des apprentissages. On découvre la valeur formative de l'environnement du travail et prend conscience qu'un « détour » est nécessaire pour identifier les conditions sociales¹⁰, économiques¹¹ et organisationnelles¹² favorisant le développement et le transfert des compétences, les limites, les possibilités mais aussi les conditions de mise en œuvre des processus d'apprentissages.

Ensuite et dans la continuité de l'évolution précédente, on se rend compte que la formation formelle ou formalisée n'est pas une solution à tous les problèmes de compétences que se posent les entreprises. Les mutations du travail portent en elles des dynamiques spontanées, empiriques, de pratiques de développement des compétences qu'il convient de soutenir, faciliter, accompagner voire démultiplier. Les « nouvelles organisations » du travail le montrent puisqu'elles favorisent le développement de l'autonomie, de l'initiative, de la prise de responsabilité, etc. et ce, en grande partie grâce aux structures par projet, à la réduction des lignes hiérarchiques et à l'introduction de la polyvalence... L'organisation du travail, ses modes de division et de coordination du travail apparaissent comme un levier particulièrement intéressant de développement des compétences. On assiste ainsi à l'essor de nouveaux modes de fonctionnement du travail collectif avec les groupes semi-autonomes ou les îlots de production, des organisations par projets, des groupes participatifs, des groupes progrès, des cercles qualités, etc. Tous ces dispositifs devant favoriser le développement des compétences.

Quoi de plus naturel, dès lors, que de s'interroger plus précisément sur la « formation en situation de travail »¹³ et plus précisément sur le lien entre organisation du travail et développement des compétences ?

S'interroger sur le rôle formateur des situations de travail n'est pas nouveau, ce qui l'est par contre est l'interrogation croissante sur la manière de renforcer le potentiel formateur des situations de travail, la volonté de vouloir didactiser les contextes de travail pour renforcer la fonction formatrice de ces derniers ou encore de vouloir développer des pratiques organisationnelles ou managériales qui y contribueraient directement. Notre

¹⁰ Ex : Style de management des hommes, politiques de reconnaissance, de validation et de gestion des compétences, etc.

¹¹ Ex : Caractéristiques d'environnement, marchés, activité de l'entreprise, etc.

¹² Ex : Système de gestion de production, système hiérarchique, division et coordination du travail, etc.

intérêt pour la relation organisation du travail et développement des compétences prend alors toute sa mesure.

Cela fait longtemps que l'on sait que les situations de travail peuvent être porteuses d'apprentissages.

Pour s'y intéresser, on peut se référer à différents auteurs qui chaussent diverses lunettes (la psychologie du travail, la sociologie, l'ergonomie, la psychologie ergonomique cognitive, les sciences de gestion, la didactique professionnelle) comme Pierre Pastré (2004), Philippe Astier (2002), Philippe Carré (2003), Yves Clot (1999), Etienne Bourgeois (1997), Pierre Caspar (1996), Jean Marie Barbier (1996) ou encore Claude Dubar (1992) pour ne citer qu'eux. Chacun s'est intéressé de près à la relation travail et formation, travail et développement des compétences.

Mais le regard que nous allons porter sur la relation organisation du travail et développement des compétences n'est pas un regard construit autour d'une discipline de référence mais à partir d'un objet : l'organisation du travail. L'organisation du travail contribuant à façonner les situations de travail, chacun de ces auteurs participera donc, à sa manière, à nous éclairer sur la question des organisations qualifiantes car quelle autre expression pourrait mieux qualifier la relation qui nous intéresse ici lorsque l'on parle de développement des compétences et d'organisation du travail ?

L'objectif de notre recherche n'est pas de « pister » ces organisations qualifiantes mais de repérer des processus existants, informels ou formels, en lien avec les opportunités d'apprentissages offertes par l'organisation du travail et de nous demander : **Pour quelles raisons une organisation qui est la plus à même de développer les compétences ne parvient-elle que modérément à le faire ?**

Notre problématique ne se veut pas d'emblée opérationnalisante. Elle se veut questionnante, se réclamant d'une sociologie de la critique. Loin d'être pessimiste, notre posture est bien plus herméneutique que pragmatique. Nous ne cherchons pas à dire comment il faut faire pour que des organisations deviennent qualifiantes mais à comprendre pourquoi elles ont tant de mal à l'être ou à le devenir.

Inutile de se voiler la face, il n'existe pas à ce jour, de résultats probants quant à la mise en œuvre d'organisations qualifiantes et cela est surprenant dès lors qu'elles semblent être les plus à même de concilier organisation du travail et développement des compétences. On reste dans le discours, dans la magie du verbe, sans jamais avoir véritablement cherché à aller voir ce qui se passe sur le terrain !

« Dans les pratiques françaises, dire est important. Il est tellement important que "dire que l'on va faire" a peu ou prou une valeur équivalente à celle d'avoir fait ». Alain d'Iribarne (2003) ¹⁴

¹³ La formation en situation de travail peut se définir comme « l'ensemble des pratiques qui visent explicitement et systématiquement à maximiser le potentiel formateur des situations de travail dans l'entreprise et les organisations ». Cette préoccupation se traduit par une double question : comment d'une part aménager les situations de travail pour les rendre formatrices et faciliter le développement des compétences ? Comment d'autre part, amener les individus à tirer le meilleur parti de leurs situations de travail pour développer leurs compétences ? BOURGEOIS Etienne in « *La formation en situation de travail* » in GUYOT Jean Luc et Alii in « L'individu au cœur des dispositifs », De Boeck, p236

Sans vouloir les accuser d'être mercantiles, peut-être est-ce la raison pour laquelle si peu de chercheurs en ont fait un objet de recherche. On trouvera principalement présent sur ce champ de réflexion le sociologue Philippe Zarifian et quelques-uns de ses anciens collègues du LATTS. Quant aux psychologues cognitivistes, ils se sont bien plus intéressés à la notion d'apprentissage organisationnel, qu'à celle d'organisation qualifiante. On peut s'en étonner comme on peut s'étonner de ne pas voir des amitiés se nouer entre psychologues, sociologues et économistes pour tenter d'éclairer la problématique de l'organisation qualifiante.

Du côté des docteurs, on trouve aussi peu de thèses portant sur le sujet des organisations qualifiantes. On peut en référencer cinq dans l'ouvrage de Françoise F. Laots « 40 ans de recherche en formation des adultes »¹⁵. Parmi celles-ci, seules deux portent explicitement sur les organisations qualifiantes, celles de Sandrine Maré Girault et de Monique Combes ; les autres sont dans leur sillage¹⁶. Pour aller plus loin et de manière globale, seules seize thèses¹⁷ auraient porté ces quarante dernières années sur la relation formation et travail...

Last but not least, pourquoi cette problématique ?

Parce que l'enjeu, au regard des mutations du travail et de la formation, est sans doute moins d'identifier la nature des savoirs développés en situation de travail que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés et mobilisés...

Parce qu'il s'agit de s'interroger sur la manière dont les salariés construisent, échangent, consolident ou transmettent leurs savoirs et leurs compétences...

Parce que, après avoir défini la notion de compétence, on peut émettre l'hypothèse que l'organisation du travail, selon la forme qu'elle prend, génère des pratiques professionnelles particulières, spécifiques. Certaines de ces pratiques permettront à l'individu de tirer des leçons de son expérience, de prendre conscience du pourquoi, du comment de ses gestes et comportements professionnels, de structurer, de renforcer ou

¹⁴ **D'IRIBARNE Alain in OIRY Ewan « De la qualification à la compétence : entre rupture et continuité », p19**

¹⁵ LAOTS F. Françoise in « 40 ans de recherche en formation des adultes », Paris, L'Harmattan 2002

¹⁶ Parmi ces cinq thèses, on en trouve deux sur les organisations qualifiantes, une sur les organisations apprenantes et deux sur les entreprises formatrices. Ces deux dernières sortent de notre champ dès lors que l'entreprise formatrice peut être considérée comme une entreprise qui effectue de grosses dépenses pour former ses salariés (formation formelle). COMBES Monique « L'organisation qualifiante : idéal type et conditions d'émergence », Thèse de Sciences et Techniques, Paris 1995 ; MARE GIRAULT Sandrine « L'organisation qualifiante : Perspectives, limites théoriques et pragmatiques », Thèse de sociologie, Paris 1996 ; MOISAN André « L'organisation apprenante : Pour une analyse en termes de construits sociaux », Thèse de Sociologie, Paris 1994 ; BROCHIER Damien « L'entreprise formatrice : Le rôle de la formation continue dans les reconstructions socio-industrielles de trois entreprises françaises », Thèse de Sciences Economiques, 1993 ; ISNARD Martine « Le travail éducateur : De l'école républicaine à l'entreprise formatrice. Les transformations de la mobilisation salariale à travers les crises du capital », Thèse de Philosophie, Paris 1995

¹⁷ LAOTS F. Françoise, op.cit

de corriger ses schèmes d'action ou ses représentations, et de ce fait, de développer ses compétences (voire se professionnaliser) mieux qu'ailleurs.

Enfin, parce que cette recherche s'ancre dans des préoccupations professionnelles. En charge d'un diplôme universitaire de troisième cycle, nous sommes amenée en permanence à réfléchir à la formation et à la professionnalisation de nos étudiants *futurs spécialistes en ingénierie de formation et des compétences...* Et qui sait, peut-être parlera-t-on un jour des spécialistes en ingénierie des organisations qualifiantes ? Ou de spécialistes de l'apprenance ?

Dans une première partie, nous aborderons les notions de compétence et d'organisation qualifiante afin de situer le cadre théorique dans lequel se situe notre recherche. Cette partie se terminera par la présentation de notre méthodologie de recherche et des entreprises qui y ont participé.

La deuxième partie sera empirique. Elle fera état de nos résultats :

- d'un point de vue macroscopique : état des lieux des pratiques organisationnelles favorables au développement des compétences en situation de travail dans cinq entreprises ¹⁸ ;
- et d'un point de vue microscopique : centration sur un dispositif organisationnel particulier favorable aux apprentissages: un groupe de travail ¹⁹ .

Enfin dans une troisième partie, nous réfléchirons aux mythes que véhiculent les organisations qualifiantes et à la manière dont il est possible de s'en défaire pour passer d'une logique de formation et de développement des compétences à une logique de professionnalisation.

¹⁸ Trois entreprises Plasturgistes : Diverplastic, Visenplastic et Uplastic, et deux entreprises Logistiques: Logimeuble et Logifer. Ces cinq entreprises ont été choisies parce qu'elles faisaient face à des mutations organisationnelles importantes ayant des répercussions assez fortes sur le contenu des emplois des personnels de production et conséquemment sur les démarches d'accompagnement du changement et de formation.

¹⁹ Ce groupe de travail est celui de l'entreprise Diverplastic. Nous avons choisi cette entreprise car les groupes y fonctionnent depuis longtemps. Dans les deux autres entreprises où ils existent, ils sont encore embryonnaires.

Première partie. De l'organisation du travail au développement des compétences

Dans la tourmente économique « post chocs pétroliers » les entreprises « avaient ressenti le besoin d'inventer quelque chose qui, d'un point de vue de la rhétorique, aurait toutes les vertus mobilisatrices de la novation et qui, d'un point de vue conceptuel, aurait une apparence de rationalité et de scientificité [...]. A la recherche de ce "quelque chose", elles ont trouvé la notion de "compétence" ». Alain D'Iribarne (2003)²⁰

La notion de compétence exprime l'idée d'une responsabilité partagée entre individu et milieu de travail. Son expression et son développement n'auraient de sens que dans cette liaison, ou en tout cas. Dès lors tout milieu de travail peut contribuer au développement des compétences.

Une organisation qui limite les marges de manœuvre de ses opérateurs (niveau d'autonomie, degré de spécialisation, polyvalence, etc.) ne leur offre que très peu d'opportunités d'apprendre autre chose que tout ce qui est lié directement à l'exécution des tâches qui leur sont confiées. Par contre, si ces mêmes opérateurs ont la possibilité et les marges de manœuvre nécessaires pour agir les événements qu'ils rencontrent, alors ces derniers leur offriront la possibilité d'apprendre bien plus que les savoirs directement

²⁰ D'IRIBARNE Alain, *op. cit.*, p34

nécessaires à l'exécution des tâches qui leur sont confiées.

Autrement dit toute situation n'est pas également formative, apprenante et la diversité des combinaisons possibles entre éléments techniques et organisationnels (nature des prescriptions, degré d'autonomie, possibilité de prendre des initiatives, travail collectif, groupes de travail ou de résolution de problèmes, réunions, nature et qualité des communication, etc.) va contribuer à donner à la situation de travail un potentiel formatif plus ou moins grand et à structurer les possibilités d'apprentissages.

Le rapprochement du Bureau d'Etudes (BE) et de l'atelier chez Diverplastic permet au BE de mieux se saisir des difficultés que rencontre la production lors du lancement de nouvelles productions et d'être sensibilisé à l'importance de faire évoluer les dossiers de fabrication en collaboration étroite avec la production.

Lorsque les régleurs chez Diverplastic ou Visenplastic doivent passer par leur chef d'équipe pour obtenir l'accord de modifier des paramètres de réglage de presse, certains d'entre eux *laissent courir* les problèmes.

Un Chef d'Equipe de Diverplastic explique que pour manager son équipe, il s'appuie sur ce qu'il a vu faire par d'autres et sur ce qu'il a observé de ses propres chefs avant d'être chef lui-même. Il n'a pas d'autres ressources à sa disposition, selon lui, puisqu'il ne se sent pas managé dans cette entreprise qu'il vient d'intégrer. Ce qui n'est pas le cas de l'un des deux chefs d'équipe d'Uplastic qui considère son responsable d'atelier comme le modèle à imiter.

Chez Uplastic, certaines opératrices ont développé une connaissance de leur outil de production assez fine pour arriver à se débrouiller seules dans la majeure partie des cas simples (ex : pièce à produire bloquée) car « il fallait toujours attendre avant qu'on vienne nous dépanner et on perdait deux heures, et en plus on avait des quotas à assurer... ». Un écran de contrôle à leur disposition leur facilite la tâche puisqu'elles sont en mesure d'y lire les premiers « diagnostics machines »...

Chez Diverplastic, les opérateurs ont pour consigne de faire appel aux régleurs ou aux chefs d'équipe chaque fois qu'un problème technique de pose à eux.

Dès lors, on admet :

- que l'on peut difficilement être compétent seul, que l'adaptabilité des individus ne serait pas seulement le résultat de caractéristiques individuelles mais dépendrait aussi de caractéristiques contextuelles relevant de l'environnement de travail. Tout acte de travail s'inscrit dans un collectif de travail, une organisation, un environnement, une hiérarchie, un système économique et technique, qui génèrent à la fois des contraintes et des ressources pour l'individu. De ce fait, la performance de ce dernier est en partie déterminée par cet ensemble d'éléments qui interagissent. En partie, car la mise en œuvre des compétences reste fortement liée à ce qu'il est (expérience, formation, éducation, etc.). Dit autrement, la compétence serait au croisement des capacités d'un salarié et des moyens qui lui sont fournis par l'entreprise pour réaliser le travail.
- que les choix organisationnels orientent le développement des compétences. Leur

évolution ne peut avoir lieu que dans les marges de manœuvre offertes par l'entreprise.

En ce sens, les modalités de division et de coordination du travail influencent fortement la production et l'usage de l'expérience, et donc le développement des compétences. Le concept d'apprentissage organisationnel a d'ailleurs largement montré, comme ceux d'organisation qualifiante ou d'organisation apprenante, qu'une organisation peut être ou ne pas être favorable aux apprentissages et donc, au développement des compétences.

Sans oublier toutefois qu'on peut être plus ou moins compétent, dans le même contexte de travail, en fonction de ses affects, émotions, motivations.

Ne parler que des éléments techniques et organisationnels serait un leurre, ce serait oublier l'importance du facteur humain. Nous pouvons le constater au travers de l'exemple ci-dessous :

Chez Visenplastic certains opérateurs ont pu devenir régleurs du fait du « peu de complexité » des outils de production. Les régleurs issus de la formation sur le tas expliquent qu'en tant qu'opérateurs, ils avaient eu peu à peu la possibilité de « donner des coups de mains », de « regarder faire », d'« écouter », etc. les régleurs en poste.

L'individu n'apprend pas s'il n'a pas envie de le faire ou s'il ne donne pas de sens aux situations qu'il rencontre. C'est lui le maître à bord, personne ne peut apprendre à sa place. Le contexte de travail peut réunir toutes les conditions favorables aux apprentissages mais peut ne pas être apprenant si l'individu ne souhaite pas apprendre ou s'il n'a pas conscience qu'il apprend. A l'opposé, l'individu peut avoir envie d'apprendre, mais le contexte de travail ne lui offrir aucune opportunité en ce sens...

Une opératrice d'Uplastic explique qu'elle suit une formation d'opératrice qualifiée mais qu'on ne lui confie aucune tâche spécifique entre deux temps de formation. Elle aimerait faire un vrai démarrage de production ou régler un moule, même partiellement... Faire ce qu'elle apprend en formation mais personne ne lui offre cette possibilité de réinvestir ces acquis. Rien n'est organisé dans ce sens malgré la lourdeur et le coût du dispositif.

L'individu peut aussi apprendre en dehors de tout contexte technico-organisationnel favorable aux apprentissages, en dehors de toute instrumentation didactico-pédagogique. C'est l'individu qui apprend et qui décide de le faire.

Un palettiseur d'Uplastic explique qu'il a pu obtenir une formation d'opérateur qualifié parce qu'il avait eu maintes fois l'occasion d'observer le travail sur les presses à injecter (lors de temps d'attente aux pieds de la presse par exemple) et de discuter avec les personnels de l'atelier. Il avait pu de cette manière emmagasiner suffisamment d'informations lui permettant de franchir les obstacles de la présélection à la formation.

On peut aussi évoquer le cas de ce technicien de Diverplastic qui passe beaucoup de temps au bureau d'études pour régler des problèmes de dossiers de production et qui en profite pour s'intéresser aux activités périphériques à la constitution de ces dossiers, il n'aspire qu'à une chose : l'industrialisation des produits, ce qui ne fait pas partie de sa mission.

On peut donc dire que l'individu peut apprendre là où on ne l'attend pas.

Enfin on notera que deux individus face à une tâche identique, se déroulant dans les mêmes conditions matérielles, techniques et organisationnelles peuvent apprendre ou non, peuvent même lorsqu'ils apprennent ne pas apprendre les mêmes choses selon la manière dont ils se projettent dans les situations et le sens qu'ils leur donnent.

Cette situation est flagrante au niveau de l'ensemble des chefs d'équipe que nous avons rencontrés à l'égard de leur responsabilité de management. Chez Diverplastic, l'un d'entre eux aspire à devenir technicien, un autre à devenir responsable d'atelier. Dans le premier cas le chef d'équipe maintient discipline et contrôle et se concentre sur ses compétences techniques ; dans l'autre le chef d'équipe cherche à construire une équipe de travail responsable et solidaire, il s'attache à beaucoup communiquer et à être présent, il se concentre sur les compétences qu'il a à acquérir en terme de management et d'accompagnement d'équipe.

Les personnes dans leur manière de travailler et d'envisager l'avenir, au travers du regard qu'elles portent sur elles ou le collectif de travail, orientent également le potentiel d'apprentissage qui gît dans toute situation professionnelle.

Elles apprennent aussi parfois sans le vouloir, sans le savoir.

Efficacité organisationnelle et efficacité humaine seraient étroitement liées et l'on pourrait distinguer dans toute mise en œuvre de compétences :

- des caractéristiques propres à l'individu qui sont le résultat de son histoire
- des caractéristiques propres à l'environnement qui l'accueille.

Ce couplage interactif et itératif conduit l'individu à un plus ou moins grand degré de performance, et à développer - en fonction des caractéristiques du travail - des compétences d'action, de gestion de l'action voire de rhétorique de l'action.

Certaines organisations vont se montrer plus ou moins favorables aux apprentissages et au développement des compétences. Dans le meilleur des cas, elles pourraient être formatives, apprenantes, qualifiantes...

Avant de caractériser ces organisations, nous définirons la notion de compétence. Nous verrons que la notion d'organisation qualifiante est la plus à même d'exprimer la relation entre organisation du travail et développement des compétences.

Sur le plan conceptuel, nous privilégierons une approche pluridisciplinaire. Nous ne souhaitons pas prendre partie pour l'une ou l'autre des disciplines qui traitent de compétence ou d'organisation qualifiante. C'est le croisement de leurs points de vues et de leurs postures théoriques qui nous permettra de stabiliser notre cadre de recherche et d'analyser la relation qui nous intéresse ici.

Notre cadre de recherche sera présenté à la suite de notre cadre théorique.

Chapitre 1 : La compétence, un concept polysémique

« Etre compétent, c'est finalement trivialement savoir se débrouiller dans des situations critiques, confuses, emmêlées ou imprévues » Yves Lichtenberger (1999)²¹

La société post industrielle se caractérise par de nombreuses transformations du système productif...

Jusqu'au début des années 80, les métiers sont structurés par fonction autour des qualifications et des emplois. Dès la fin des années 80 la recherche croissante de flexibilité humaine, technique et/ou organisationnelle va amener les frontières des emplois à s'élastifier et s'opacifier (transversalité et polyvalence) jusqu'à remettre en cause assez profondément la notion de métier et celle de qualification et laisser la place au concept de compétence. Tout le monde s'y intéresse : le Pouvoir politique –exécutif et législatif- qui souhaite à travers la compétence re-dynamiser le marché du travail en améliorant l'employabilité des personnes, les Administrations centrales en charge des politiques de l'Education, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle qui introduisent les actions de Validation des Acquis de l'Expérience, le Patronat qui vante les mérites du changement, les Consultants qui dans une logique marketing voient dans les compétences l'occasion de relancer le marché du conseil en Ressources Humaines et qui jouent un rôle fondamental dans la diffusion des idées et des outils managériaux, enfin les Chercheurs qui retrouvent avec la compétence le plaisir des débats qu'ils avaient connus à propos de la notion de qualification et pour certains, l'occasion d'adopter des postures normatives militantes.

Cette engouement pour la notion de compétence permet-il d'affirmer qu'elle a livré tous ses mystères ?

Que peut-on observer aujourd'hui ?

La qualification n'est plus synonyme de maîtrise des situations de travail, ni synonyme de potentiel d'action

Les situations de travail articulent aujourd'hui un ensemble de prescriptions ouvertes et fermées qui placent la compétence soit du côté des savoir-faire (compétences d'action) soit du côté du savoir-agir (compétences de gestion de l'action). On identifie deux types de pratiques professionnelles : des pratiques d'exécution (qui mettent en œuvre des procédures définies ou prédéfinies) et des pratiques de résolution de problèmes (qui visent à élaborer de nouvelles procédures). On imagine qu'il existerait différents niveaux de compétences : entre reproduire ou imiter des gestes professionnels et en produire ou en inventer, les compétences à l'œuvre ne sont sans doute pas du même ordre. Dans le premier cas, l'individu qui reproduit à l'identique des actions est immergé dans des activités d'exécution routinières et répétitives (dans la plupart des cas). Dans le second, l'individu fait face à une situation problème inconnue à laquelle il répond en puisant dans son patrimoine expérientiel. Il construit une réponse. Entre ces deux extrêmes, sans doute y a-t-il la place pour adapter des démarches maîtrisées à des situations proches ou différentes de la situation de référence en raisonnant notamment par analogie... Imitation,

²¹ LICHTENBERGER Yves, *op.cit* p103

transposition, innovation pourraient être ici une typologie possible de ces niveaux de compétences...

Ces niveaux de compétences fonctionnent-ils de manière exclusive, indépendante ou complémentaire ? L'objet n'est pas de répondre à cette question mais en toute logique, ce qui caractériserait les situations professionnelles actuelles serait de pouvoir y investir ces différents niveaux de compétences en fonction du degré de prescription des tâches.

On tend alors vers une intelligence des situations pour laquelle la qualification ne suffit plus. On veut des gens qui savent bien plus que faire, qui savent agir, qui savent faire face aux situations, qui sont compétents, qui agissent avec compétence.

Et l'expérience devient apprenante, qualifiante

L'utilité sociale de la notion de compétence ne fait aucun doute ni dans le champ des pratiques des ressources humaines, ni dans le champ de la formation.

L'approche de la formation par les compétences est une pratique désormais installée et incontournable dans la définition et l'élaboration des diplômes à visée professionnelle ou professionnalisante. Cette approche est devenue nécessaire pour les dispositifs de validation des acquis de l'expérience qui s'appuient sur une référentialisation des compétences dont il faudra fournir la preuve. L'expérience serait donc formatrice et l'on pourrait, en attestant de son expérience, faire la preuve de ses compétences...

Du côté des entreprises, cela ne semble faire aucun doute. Si nous regardons les offres d'emploi, les entreprises cherchent des gens ayant de l'expérience... L'expérience serait donc synonyme de maîtrise des situations professionnelles.

Deux questions se posent : L'expérience est-elle toujours apprenante ? La notion d'expérience peut-elle se substituer à celle de compétence, ou le contraire ?

Nous allons tenter de répondre à ces questions en définissant et caractérisant la notion de compétence. Les tentatives de définitions qui l'entourent sont très diversifiées. Nous nous poserons également la question de son opérationnalité et de son devenir...

Aujourd'hui avec l'importance accordée aux compétences, avec la reconnaissance du rôle qu'elles jouent dans la performance globale des entreprises, il devient essentiel de mieux comprendre les mécanismes de *fabrication* des compétences. Pour traiter de ce sujet, il convient tout d'abord de se mettre d'accord sur ce qui fait la spécificité des compétences. C'est à partir des caractéristiques propres aux compétences que l'on pourra approfondir la question de leur développement.

Tenter de définir la ou les compétences est sans doute un projet ambitieux puisqu'il n'existe pas une seule acceptation du terme. Selon l'interlocuteur, selon le point de vue ou selon l'utilisation de la notion de compétence, les définitions seront différentes et il conviendra de connaître les systèmes de références de ses utilisateurs pour pouvoir communiquer avec eux sans contre-sens ou déviation. Par exemple dans le discours des praticiens, on peut souvent rapprocher la notion de compétence de celle d'expertise professionnelle ; l'expertise professionnelle désignant les bons professionnels voire les très bons (haut niveau de maîtrise des situations). Pourtant une compétence peut correspondre à une tâche banale comme le faire. Peut-on alors parler de niveaux de

compétences, comme on peut parler de niveaux de la pratique ?

I.Essai de définition

Ces dernières années les réalisations pratiques et les travaux théoriques se sont multipliés autour du thème de la compétence. L'hétérogénéité des points de vue et des définitions de la compétence pourrait nous conduire à douter sérieusement de son opérationnalité, voire de sa légitimité. Les discours et pratiques se multiplient sans jamais arriver à un réel consensus.

Elle est d'abord apparue dans le champ des pratiques avant d'être étudiée et modélisée par les chercheurs au début des années 90. Le discours sur les compétences *« est d'abord arrivé dans le discours syndical à la fin des années 60 (comme contrepoids au taylorisme triomphant), repris des linguistes par les formateurs dans les années 70 pour instrumenter l'essor de la formation professionnelle et continue, il se généralise dans le vocabulaire des organisateurs et des gestionnaires des ressources humaines au cours des années 80 sous la pression d'une concurrence qui laisse de moins en moins de place aux entreprises qui n'ont pas appris à tirer parti de l'initiative de leurs salariés »*²².

La lecture de nombreux ouvrages et articles portant sur la notion de compétence montre que si la notion existe depuis fort longtemps, il a fallu attendre 1997 pour que le MEDEF en fasse son fer de lance (Les entretiens de Deauville). Elle n'a jamais, chaque fois qu'elle a été interrogée ou ré-interrogée, désigné une réalité totalement nouvelle, mais constitué le plus souvent une façon nouvelle d'appréhender et de coder des réalités déjà appréhendées sous différents angles dans le champ de la recherche et des pratiques. Le dernier ouvrage paru sur la notion de compétence tend à aller dans ce sens puisqu'il s'intitule : *« La compétence, entre rupture et continuité »*²³.

Après avoir balayé le champ des pratiques, nous parcourons les champs disciplinaires qui nous paraissent les plus contributifs : les champs de la psychologie, de la sociologie, de l'ergonomie et des sciences de l'éducation.

Avant tout, envisageons une première définition très générale. Dans une première acceptation très large du terme, le terme évoque « ce quelque chose en plus qui est demandé au salarié et que sa qualification n'arrive plus à nommer ou à garantir »²⁴. Un salarié compétent, nous explique Yves Lichtenberger²⁵, devient pour l'employeur celui qui se révèle performant dans les nouvelles conditions d'exigences productives nécessitant des capacités d'appréciation, de décision et d'intervention autonome et non plus seulement une obéissance aux directives fixées. Ainsi à l'inverse du terme de qualification, la compétence désigne sans ambiguïté une caractérisation du salarié et non

²² LICHTENBERGER Yves, op.cit p97

²³ OIRY Ewan « De la qualification à la compétence, entre rupture et continuité », Paris, L'Harmattan 2003

²⁴ LICHTENBERGER Yves, Op. Cit. p97

²⁵ LICHTENBERGER Yves, ibid pp97-98

du poste. Par ailleurs, s'il est besoin d'un autre terme que celui de qualification, ce n'est pas seulement parce que des compétences nouvelles ont pris de l'importance, c'est surtout que l'employeur attend que les capacités du salarié soient mobilisées d'une autre manière. La compétence exprime ce nouveau rapport social où l'employeur ne cherche plus seulement à recourir au bon vouloir ou à l'obéissance du salarié, mais est obligé de compter sur sa volonté et son engagement dans la production de la valeur de l'entreprise.

En définitive cette manière d'appréhender la notion de compétence insiste sur deux points saillants :

La compétence ne s'apprécierait qu'en situation réelle. Elle serait « de l'ordre de la mise en œuvre effective et non de la seule capacité, même éprouvée par un diplôme ou des tests professionnels. Le fait qu'un individu ait appris à faire, ou même ait fait, n'est plus un garant suffisant du fait qu'il saura faire dans des situations variées et variables non pré-déterminées »²⁶.

La compétence ne s'apprécierait qu'individuellement. « Alors qu'à qualification égale deux salariés étaient censés faire la même chose et être interchangeables, on revient à une individualisation, ou plus justement à une personnalisation des manières de travailler. De plus, le fait qu'un salarié ait su faire n'est plus garant qu'en une autre circonstance il fera, ni qu'il fera aussi bien : entrent en jeu la variation des situations et des moyens accordés tout autant que des éléments d'intérêt au travail et de reconnaissance du travail qui débordent largement la situation de travail elle-même »²⁷.

Nous nous retrouvons là avec une approche tout à la fois behavioriste et cognitiviste de la compétence : conception behavioriste parce que la compétence ne s'apprécie qu'en situation réelle au travers du résultat qu'elle génère et s'attache aux résultats de l'action ; conception cognitiviste parce que la compétence ne s'apprécie qu'individuellement et s'attache à ce qui permet d'engendrer l'activité de l'opérateur.

Cette double conception de la compétence n'est pas inintéressante car nous allons voir dans le champ des pratiques comme dans celui des savoirs *scientifiques* que les avis sont partagés et que, selon les cas, la compétence pourra être définie comme relevant tout à la fois d'un processus (combinaison de ressources qui permettent d'agir avec compétence / agir avec compétence) et/ou d'un état (Résultat observable / être compétent). Elle sera tantôt du côté du behaviorisme, tantôt de celui du cognitivisme et parfois entre les deux...

Quelles sont les approches que nous allons trouver concernant les ressources au service de cet être compétent ou de cet agir avec compétence ?

Dans le champ des pratiques, les approches sont multiples (voire hétérogènes) et la manière de définir cet être compétent ou cet agir avec compétence dépend largement de la manière dont les gestionnaires et les managers les envisagent et se les représentent. Nous verrons que tel est le cas également du côté des disciplines.

²⁶ LICHTENBERGER Yves, *ibid* p99

²⁷ LICHTENBERGER Yves, *ibid* p99

II. De l'origine à l'injonction de compétence

« Toutes les entreprises parlent aujourd'hui de gestion des compétences mais cette unité de discours risque bien de n'être qu'une façade : certaines entreprises ont introduit la notion de compétences et ont radicalement modifié leurs pratiques ; d'autres ont simplement changé de vocabulaire mais n'ont pas fait évoluer leurs pratiques de façon significative »²⁸. Jacques AUBRET (2001)

2.1. la compétence dans le champ des pratique, son usage social

L'observation des pratiques des entreprises en matière de gestion des compétences donne l'impression d'une grande hétérogénéité, les définitions renvoient à des usages fortement différenciés. Le travail de Sandra Bellier²⁹ en offre une belle illustration et permet de penser qu'il n'existe pas de convergences entre les pratiques et donc les manières d'opérationnaliser la notion de compétence. Elle a pu identifier cinq approches des compétences : approche par les savoirs, approche par les savoir-faire, approche par les savoir-être, approche mixte et approche cognitive.

Il est à noter, selon nous, que l'identification de ces approches n'a pu se faire que dans des lieux où les compétences se formalisent ou sont formalisées. Dans nos cinq entreprises ce n'est pas le cas. Les personnes y définissent la compétence de manière multiforme et non homogène. La définition dépend largement de la personne qui emploie le terme : le chef d'entreprise, le responsable d'atelier, le chef d'équipe ou le technicien n'en n'ont pas, en règle générale, une vision homogène ; et surtout ils la regardent d'où ils sont, en fonction de leurs besoins et de son utilité. Dans ces entreprises, la compétence peut se définir comme un mixte des approches que nous allons aborder.

Nous compléterons les cinq approches proposées par Sandra Bellier par celle opérée par Gérard Malglaive concernant le « savoir en usage ». Sa manière de concevoir et de définir la compétence est intéressante car il ajoute une dimension absente des cinq autres approches : le savoir pratique. Or dans les entreprises que nous avons étudiées, cette dimension est primordiale, elle est la plupart du temps évoquée au travers des savoirs de métier, de l'expérience acquise au fil du temps, ou de la difficulté à dire son faire tant il est incorporé...

· L'approche par les savoirs

Dans un certain nombre des approches compétences, ce qui serait explicatif de l'action réussie, serait le fait de posséder des savoirs. La compétence devient des « savoirs mis en œuvre ». Le contrôle de la mise en œuvre disparaît au profit du contrôle des connaissances. On complète le repérage des savoirs par la distinction de niveaux de

²⁸ AUBRET Jacques in « Management des compétences : Réalisations, concepts et analyses », Paris, Dunod 2002, p12

²⁹ BELLIER Sandra in « La compétence » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre in « Traité des Sciences et Techniques de formation », p228-230

maîtrise (fort, moyen, faible). Ce repérage porte alors sur le « disséquage » de toutes les activités d'un emploi. Il est éminemment analytique et repose sur l'idée que tout doit s'apprendre d'une certaine manière . Cette approche est également idéologique puisqu'elle véhicule avec elle l'idée que c'est le savoir qui permet de réussir. Plus je sais, plus je suis compétent. Le diplôme fournirait dès lors la preuve de la compétence, et l'on assiste là à une hiérarchisation des compétences. Bon nombre des pratiques de formation repose sur cette conception des compétences. Cette approche n'est pas fautive, elle est incomplète. Les savoirs font partie des compétences mais ne sont pas la compétence. Que faire des bas niveaux de qualification, des gens sans qualification reconnue ? Ne sont-ils pas compétents ? Par ailleurs, on le voit dans la vie de tous les jours, ce n'est pas toujours ceux qui savent qui savent le mieux faire. C'est d'ailleurs un problème pour l'école, haut lieu de dispense de savoirs... Savoir et action ne peuvent être synonymes. On peut noter également que le savoir est éphémère car il évolue en permanence. Les diplômes deviendraient vite caduques en situation de travail... On deviendrait ou prendrait le risque de devenir très vite incompetent...

- L'approche par les savoir-faire

La compétence étant en relation directe avec l'action réussie, pourquoi ne pas l'assimiler à un savoir-faire ? En ce sens, être compétent, c'est savoir faire. Dans cette approche les compétences sont assimilées à l'action, la plupart du temps elles sont décrites comme l'action. Il y a très peu de différence entre le référentiel d'activités et le référentiel de compétences... On se contente alors souvent de mettre « savoir » devant l'activité pour formaliser la compétence. Pour l'activité d'une secrétaire, on trouvera : « elle tient l'agenda de son patron, elle tape à la machine, elle organise des réunions » ce qui se traduira en compétences par « savoir tenir l'agenda de son patron, savoir taper à la machine, savoir organiser des réunions ».

On conviendra que la valeur ajoutée de cette approche est quasi nulle, l'introduction de la notion de compétence n'apporte rien à la gestion des ressources humaines. En définitive, en restant trop près du faire, on ne parvient pas à expliquer ce qui permet d'agir et de réussir. Parfois on trouve des savoirs assortis à ces savoir-faire mais l'on retombe dans les écueils de la démarche précédente.

- L'approche par les comportements et les savoirs être

« Le savoir perd son statut d'objet pour gagner en attribut du sujet... et la relation cognitive tend à se définir sur le mode de l'être (être compétent) et non plus sur celui de l'avoir (avoir un savoir au risque de le perdre) » M. Stroobants (1991)

En parallèle à l'approche par les savoir-faire, on trouve une approche qui donne un poids déterminant au comportement. Dans cette approche, on raisonne plus sur ce qui appartient à l'individu, ce qui concerne ses attitudes, sur ce qui permet de le distinguer des autres. Le comportement est alors directement rattaché à la personnalité. Pour prédire le comportement, il suffit de décrire la personnalité. Pour connaître la personnalité, il suffit de décrire le comportement. Dans cette approche, le comportement inclut nécessairement des savoir-faire et des savoirs, mais une place privilégiée est laissée à l'équation personnelle qui permet de mettre en œuvre savoirs et savoir-faire et d'en faire

la compétence.

La limite de cette approche tient à deux points :

Premièrement parce qu'en se situant du point de vue de la psychologie, on renvoie à des concepts flous : intuition, bon sens, capacités relationnelles, sens stratégique, prudence... Cela donne un caractère très subjectif à la compétence dès lors que chacun a sa propre représentation de ces concepts et croit savoir la repérer.

Deuxièmement parce qu'en donnant une place explicative à la dimension personnelle, elle ne donne pas les moyens capables de développer ces attributs personnels. Si l'on considère le charisme, on est obligé d'admettre qu'en dehors du recrutement, il y a peu de moyens d'agir sur les RH...

On ne peut pas nier la participation de savoirs comportementaux dans le fait d'agir de manière réussie, mais ils revêtent un caractère très subjectif qui les rendent difficilement opératoires. Savoir établir un contact ou savoir détendre l'atmosphère ou savoir écouter ou savoir rassurer ou encore savoir convaincre, qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'est-ce que l'écoute ? Qu'est-ce que détendre l'atmosphère ? Qu'est-ce que rassurer ou convaincre ? etc.

La définition de ces termes va dépendre des contextes et des personnes qui les utilisent...

L'approche mixte : Savoirs (S), Savoir-faire (SF), Savoir-être (SE) ou la compétence comme espace tridimensionnel

Le réflexe classique consiste à combiner les trois approches que nous venons d'aborder. Une trilogie dont la somme serait explicative de la compétence nécessaire pour tenir un emploi. Elle combine donc les inconvénients des trois approches mais en suscitant de nouveaux en raison de la juxtaposition.

- des problèmes de frontières ✓ Où s'arrête le savoir, ou s'arrête le SF ?
Ex : savoir taper à la machine : S ou SF ?

✓ Où s'arrête le SF, ou commence le SE ?
Ex : l'animation d'équipe ? SF ou SE ?
Ex : le management ? S ? SE ? SF ?

- des problèmes d'homogénéité Il est quasiment impossible de faire des comparaisons fiables entre des emplois de secteurs différents. Le référentiel devient donc un outil de management local.

On n'a pas toujours avec cette approche, une réponse à la question : qu'est-ce qui fait que l'on agisse avec succès ? L'accumulation de savoirs (dont on ne sait s'ils sont mobilisés et comment ils le sont) ? L'accumulation de savoir-faire (qui ne sont qu'une liste d'activité) ? L'accumulation de savoir-être (dont on ne sait pas ce qu'ils sont) ?

L'accumulation de savoirs, savoir-faire, savoir-être ne permet pas à elle seule d'expliquer l'action réussie. La notion d'accumulation nous semble d'ailleurs fautive pour comprendre la compétence car nous verrons qu'elle est composite et agrège des savoirs (au sens large) qui se structurent et s'articulent entre eux (= caractère dynamique et non inerte de la compétence !).

L'approche cognitive

Dans cette approche la compétence réside dans la capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné. Cela signifie que l'efficacité n'existe pas en soi, qu'elle est liée à un contexte. La compétence n'est donc pas ce que l'on fait mais comment on parvient à le faire de manière satisfaisante. La compétence n'est pas dans l'action réussie mais dans ce qui lui est sous-jacent : les stratégies de résolution de problèmes. Ces stratégies seraient explicatives du « comment on parvient à agir ? ». Ce sont des démarches intellectuelles qui guideraient, orienteraient et rendraient possibles l'action.

Les démarches intellectuelles ne suffisent pas à expliquer toute la compétence mais elles en font partie. Il est par ailleurs difficile d'apprécier et d'appréhender des démarches intellectuelles dès lors qu'une partie d'entre elles sont inaccessibles, automatisées et inconscientes.

· l'approche du savoir en usage

Aucune de ces approches prise de manière exclusive ne semble convenir mais leur complémentarité reste intéressante. On notera également qu'aucune des approches précédentes n'identifie précisément les savoirs qui naissent de l'action. Si l'on parle de Validation des Acquis Professionnels (VAP) ou de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) c'est bien parce que l'on développe des savoirs en travaillant. Cela en est en tout cas le principe fondateur... Gérard Malglaise³⁰ a une approche très intéressante puisqu'il prend en compte toutes les approches précédentes en y ajoutant une dimension : celle des savoirs pratiques.

La compétence pour Gérard Malglaise résulte de l'articulation de savoirs théoriques (disent ce qui est), de savoirs procéduraux (disent ce qu'il faut faire), de savoir-faire (savoir quoi faire), de savoirs pratiques (savoir y faire) et de SE et savoirs cognitifs (qui sont inhérents aux autres).

2.2. La compétence dans le champ scientifique, son usage savant

« Utilisée pour justifier des pratiques multiples, vantée dans de nombreux discours, introduite dans le débat social, la compétence ne pouvait laisser indifférentes les disciplines concernées par l'éducation et/ou le travail. Pourtant l'intérêt pour un même objet ne signifie pas unité de perspectives et encore moins convergence théorique. Il n'y a là rien d'étonnant : les disciplines scientifiques ne sont pas d'abord caractérisées par des objets mais par des points de vue, des postures théoriques. A partir de ces postures, elles s'efforcent

³⁰ MALGLAIVE Gérard, op.cit.

d'élaborer des réponses aux questions qu'elles formulent»³¹ . Jacques AUBRET(2001)

La notion de compétence après être d'abord apparue dans le champ des pratiques ne put laisser indifférentes les disciplines concernées par l'éducation, la formation et le travail. L'intérêt pour un même objet comme nous allons le voir ne signifie pas, tout comme dans le champ des pratiques, unité de perspectives et encore moins convergences théoriques. Ceci s'explique tout naturellement par le fait que ce qui caractérise une discipline ne relève pas des objets qu'elle étudie, mais des points de vue, des postures et des orientations théoriques avec lesquelles elle regarde ces objets. C'est ainsi que la lunette utilisée pour conceptualiser la notion de compétence diffère d'une discipline à l'autre. La psychologie du travail s'intéresse à l'adaptation de l'homme au travail au travers de ce concept, le sociologue, lui, se préoccupe de la reconnaissance des salariés, l'ergonomie cherche elle à expliquer les conduites professionnelles, etc.

La conceptualisation de la notion apparaît comme inachevée, nous allons cependant essayer de voir comment elle est abordée, définie, décrite au travers de quatre disciplines l'utilisant : la Psychologie, la Sociologie, l'Ergonomie et les Sciences de l'Education.

2.2.1. La notion de compétence en psychologie³² :

La psychologie s'intéresse essentiellement aux variables personnelles du comportement. Elle est de ce fait essentiellement préoccupée par des objectifs de différenciation interindividuelle et exprime un jugement sur le potentiel d'adaptation de l'individu à la formation ou à l'emploi. La psychologie s'intéresse plus précisément aux notions d'aptitudes et de capacités.

« Dans la langue française, les significations (voire les connotations) attachées au langage des aptitudes s'enracinent dans des développements historiques de la notion. L'aptitude a ainsi été définie par son caractère constitutionnel, déterminé, au moins en partie, par des facteurs génétiques. On est ainsi renvoyé aux problèmes posés par la distinction entre les facteurs héréditaires et les facteurs de milieu de la variabilité interindividuelle. Cette distinction apparaît aujourd'hui comme beaucoup moins simple qu'il n'a semblé d'abord, des interactions s'établissant entre ces deux catégories de facteurs comme peuvent le mettre en lumière des disciplines telles que la psychologie sociale et la sociologie »³³ (la sociologie s'intéresse au sujet collectif historiquement et économiquement déterminé. La psychologie sociale étudie, elle, l'interaction des personnalités singulières avec les influences sociales).

La psychologie s'intéresse globalement plus aux caractéristiques individuelles dans leurs dimensions motivationnelles, tempéramentales et cognitives. Ainsi M.Reuchlin (Larousse 1991, article « aptitude ») explique que les différents individus que l'on peut observer en situation (naturelles ou artificielles) sont en général attribuées à des

³¹ AUBRET Jacques, *op.cit.* p33

³² AUBREY Jacques *et al.* in « *Savoir et pouvoir* », Paris, PUF 1993, pp20-25

³³ AUBREY Jacques, *ibid* p20

caractéristiques sous-jacentes non directement observables. Pour lui les aptitudes peuvent être considérées surtout comme des caractéristiques cognitives responsables de l'acquisition et du traitement de l'information. Elles se distinguent en cela des caractéristiques motivationnelles et tempéramentales assignant certaines fins ou conférant un certain style au fonctionnement des mécanismes cognitifs.

L'aptitude serait alors un construit cognitif et non un observable, résultant d'inférences sur des faits observés ; leur validité reposant sur la mise en évidence de relations empiriques entre les faits observés et ce que l'on cherche à en prédire.

La contribution de la psychologie à la définition du concept n'est donc pas des moindres dès lors qu'elle apporte un éclairage essentiel à la compréhension des problèmes de transfert, de styles d'apprentissage, de styles cognitifs et en amont du fonctionnement cognitif (le rôle des représentations notamment, des schèmes, de l'habitus...), de la métacognition, de la personnalité, des motivations sous-jacentes au phénomène de construit cognitif. Nous verrons plus loin combien en effet le degré de compétence d'un individu est fortement lié à ces facteurs.

On peut se questionner sur la validité de tous les outils produits par les psychologues ayant pour visée l'évaluation des compétences. En effet les bilans de compétences conduits par les psychologues peuvent laisser interrogatifs car ils supposent la compétence comme quelque chose de transportable au-delà d'une entreprise ou d'un emploi alors qu'on la sait contextualisée et contingente...

2.2.2. La notion de compétence en sociologie

La sociologie étudie les multiples aspects du travail et de ce fait se montre la plus féconde lorsque l'on aborde la question de la compétence. Les études relatives à la notion de compétence découlent tout naturellement de nombreuses études menées par les sociologues autour du thème de la qualification qui a toujours été au cœur de leurs préoccupations en raison de son impact sur l'emploi, la rémunération, la division du travail, les changements techniques et organisationnels, etc. Les nombreux écrits sociologiques des années 70 et 80 témoignent d'une représentation du travailleur et du travail ouvrier. Marcelle Stroobants³⁴ fait remarquer qu'étudiant presque exclusivement les postes de travail et les tâches requises, les recherches sociologiques concluaient massivement à la confiscation autoritaire du savoir-faire de l'ouvrier et à son expropriation systématiques de l'organisation du travail. Durant cette période, on s'intéressait essentiellement à la qualification en tant qu'objet. Il fallut attendre le début des années 90 pour constater l'émergence de la notion de compétence en place et en lieu de la qualification (Y.Schwartz, 92 / M.Stroobants, 91 / P.Zarifian, 1999). Mais avant cela, les années 80 ont servi de transition en permettant à l'ouvrier de devenir salarié ou opérateur. Philippe Zarifian affirme dès 1999 que « le travail revient dans le travailleur »³⁵ en mettant en évidence que s'il existe un travail prescrit, il existe aussi un travail réel qui met en

³⁴ STROOBANTS Marcelle in « *Travail et Compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail* » in *Formation Emploi* n°33, mars 1991, p31

³⁵ ZARIFIAN Philippe, op.cit.

œuvre des stratégies cognitives ou des processus mentaux dont on ne peut déposséder les sujets au risque de ne pas voir le travail se faire. Sur les chaînes de montage, les compétences abstraites font leur apparition... Yves Lichtenberger (1999) voit dans ces transformations la promesse d'une satisfaction de la revendication syndicale qui a éclaté aux lendemains de mai 68, lors des grèves des ouvriers spécialisés de la métallurgie, comme une exigence de voir pris en compte le travail réel et pas seulement le travail prescrit. Autrement dit on peut voir là une logique de la compétence qui viendrait se substituer à une logique de poste afin que le travail soit réabsorbé par le travailleur qui le réalise (P.Zarifian, 2001).

Il est important de retenir est le fait que les sociologues avancent l'idée que la compétence ne peut exister sans reconnaissance sociale, c'est le regard normatif posé sur la mise en œuvre de la compétence qui reconnaît cette dernière à l'individu (cf. J.Merchiers, P.Pharo, 92 / P.Zarifian, 1999)

Il semble que ce soit les sociologues qui, les premiers, nous permettent d'affirmer que la compétence résulte sans doute plus d'un glissement sémantique que d'une idéologie nouvelle. En effet, on parle aujourd'hui d'intellectualisation croissante du travail en oubliant que de tout temps le tour de main de l'homme de métier n'a jamais été ni complètement, ni purement manuel, mais qu'il a toujours supposé la mobilisation de facultés intellectuelles et de connaissances implicites qui lui ont souvent permis de développer astuces, trucs ou pratiques buissonnières... pour atteindre ses fins. On peut donc conclure avec Marcelle Stroobants que « ces nouvelles compétences repérées ne sont sans doute pas le fruit d'une transformation radicale des pratiques d'emploi, mais l'effet de nouvelles représentations »³⁶. On trouve parmi les sociologues des idéalistes car nombre de leurs textes sur les changements annoncés par la compétence continuent de relever du registre du discours. Françoise Piotet explique que si « les modèles de métier et de la classification/qualification sont des modèles descriptifs qui rendent compte de manière stylisée, des pratiques des acteurs ; le modèle de la compétence tel qu'il est par exemple présenté par Paradeise et Lichtenberger est d'une tout autre nature. Il ne rend pas compte d'une réalité en œuvre. Il est un modèle hypothétique, un scénario du souhaitable à visées normatives construit comme une opposition au modèle historique auquel on souhaite le substituer et que l'on utilise pour l'amender »³⁷.

2.2.3. la notion en ergonomie

Maurice de Montmollin fut l'un des premiers ergonomes à traiter de la notion de compétence. Elle apparaît pour la première fois dans ses écrits en 1984. Il défend alors l'idée que l'introduction du terme dans le vocabulaire de l'ergonomie sera utile pour décrire mais aussi expliquer les conduites professionnelles. D'une manière générale pour les ergonomes, l'évaluation des compétences ne peut se faire qu'en référence aux tâches à accomplir, et son objet ne peut être que descriptif ou explicatif des conduites humaines. Les analyses de compétences s'inscrivent dans la perspective d'interventions visant

³⁶ STROOBANTS Marcelle, op.cit. p9

³⁷ PIOTET Françoise in « *Compétence et ordre social* » in « Réfléchir la compétence », Paris, Octarès, p34

l'amélioration des conditions de travail, c'est à dire la recherche d'efficacité et d'efficience.

Le concept de compétence n'est pas du tout classique en ergonomie comme peuvent l'être ceux de tâches, d'activité ou de charge de travail, il fait pourtant désormais partie du paysage.

Maurice de Montmollin rappelle que les processus d'identification des salariés se structurent autour d'une profession, d'un métier, c'est à dire de compétences professionnelles. Il définit alors les compétences comme des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux »³⁸. Plus tard (1991) il proposera de distinguer trois composantes de la compétence : les connaissances qui permettent de comprendre comment ça marche (ce que nous nommons habituellement les savoirs théoriques ou procéduraux) et peuvent être acquises par une formation préliminaire, les savoir-faire qui indiquent comment faire marcher (qui correspondent aux savoir-faire procéduraux) et les métaconnaissances qui permettent de gérer les connaissances et ne sont acquises que par l'expérience.

En 2001, introduisant l'ouvrage « Les compétences en ergonomie », il présente d'autres caractéristiques de la compétence : « Les compétences d'un opérateur se définissent à partir de son travail, c'est à dire de ses activités, lesquelles se réfèrent à des tâches. Activités qui ne sont pas déterminées seulement par ces tâches mais sont tributaires de caractéristiques spécifiques de l'opérateur qui a un passé, une histoire, une expérience. Il y a co-détermination ; les méthodes de description des compétences procèdent toujours d'analyses locales de son travail, et d'abord de ses activités ; compétences est de ce fait pluriel. Pour l'ergonome parler de la compétence d'un opérateur n'a guère de sens. Dans un premier cadre d'analyse, l'opérateur a autant de compétences que de tâches à accomplir »³⁹.

Dans le sillage de Maurice de Montmollin, Jacques Leplat va s'interroger sur les bénéfices réels que l'on peut attendre de l'introduction d'une telle notion qui prête en définitive souvent à confusion avec celles d'habiletés, de savoir-faire, d'expertise ou de capacité (cf. les compétences en ergonomie). Il va alors distinguer deux conceptions de la notion, l'une behavioriste, l'autre cognitive. La conception behavioriste associe tout naturellement la compétence aux tâches que l'individu a à exécuter, son expression est alors liée au contexte. La conception cognitive fait de la compétence une stratégie, « un système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité »⁴⁰. Il montrera qu'il n'existe pas de correspondance simple entre tâche et compétence puisque les mêmes exigences peuvent être satisfaites par des compétences différentes.

Sur le plan pratique et fonctionnel, Jacques Leplat⁴¹ apporte un éclairage

³⁸ DE MONTMOLLIN Maurice op.cit p122

³⁹ DE MONTMOLLIN Maurice, op. cit. p7

⁴⁰ AUBREY Jacques *et al.* in « Savoir et pouvoir », Paris, PUF 1993, p26

⁴¹ LEPLAT Jacques in « L'analyse du travail en psychologie ergonomique », Paris, Octares 1992, pp265-266

fondamental en dégagant cinq traits caractéristiques des compétences : elles sont finalisées, apprises, organisées, abstraites et hypothétiques. Ces caractéristiques ne sont pas sans conséquence pour les systèmes de gestion et de développement des compétences, et non sans parenté avec l'ergonomie cognitive qui ira jusqu'à devenir la psychologie ergonomique cognitive (Cf. Jacques Leplat). Apprises va dans le sens de Maurice de Montmollin lorsqu'il explique que « les compétences sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle »⁴². Abstraites également lorsqu'il défend l'idée que « les compétences sont des structures mentales où s'articulent tout ce avec quoi l'opérateur réalise une tâche (ici considérée sous ses aspects cognitifs (...)). [Et que] les compétences permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche »⁴³.

Pour l'ergonome, l'opérateur qui multiplie les erreurs et les échecs acquiert le même statut épistémologique que celui du champion dans sa profession.

La place du « cognitif » et des « situations cognitives »⁴⁴ dans l'usage qui est fait des compétences par les ergonomes nous amène à penser que les systèmes de gestion des compétences peuvent très vite s'avérer de véritables usines à gaz au regard de l'hétérogénéité des compétences inter et intra individuelles.

La notion dans les Sciences de 2.2.4. l'Education et de la formation

L'usage de la notion de compétence a d'abord fait son entrée dans le monde de la formation avant d'entrer à l'école et dans le monde de l'éducation.

Dans chacun de ces mondes, « la compétence est la résultante d'une aptitude ou d'une capacité ou d'une habileté. L'aptitude est la marque de tout ce qui est individuel et de plus psychologique alors que la capacité ou l'habileté rend compte des influences du milieu en général, mais surtout des influences scolaires au travers les performances du sujet »⁴⁵.

Les sciences de l'éducation et de la formation « portent sur les objets qui se situent à l'articulation entre l'individu (l'apprenant) et le milieu social et professionnel d'où sont en partie tirés les objectifs qui justifient éducation et formation »⁴⁶. De ce fait les préoccupations portées à cette notion sont rattachées à la production de compétences en rapport avec des objectifs de formation ; ou concernent des objectifs d'acquisition et de contrôle de ces derniers.

Gérard Malglaive qui fut l'un des premiers à théoriser la notion explique que la

⁴² DE MONTMOLLIN Maurice, op.cit. p11

⁴³ DE MONTMOLLIN Maurice, op.cit. p13

⁴⁴ = situations de résolution de problèmes

⁴⁵ AUBREY Jacques (1993), op.cit. p30

⁴⁶ AUBREY Jacques, ibid p29

compétence est un savoir en usage désignant « une totalité complexe et mouvante, mais structurée, opératoire, c'est à dire ajustée à l'action et à ses occurrences »⁴⁷. Outre les connaissances formalisées (le savoir scientifique), la référence au savoir en usage intègre des connaissances technologiques (connaissances des procédés mis au point par les hommes pour transformer le réel), des connaissances méthodologiques (connaissances permettant d'agir efficacement en situation complexe et incertaine) et un savoir pratique accumulé au fil de l'expérience (ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuition, de réflexes et d'habitudes).

Mais pour Gérard Malglaive, la question centrale est de savoir comment ces connaissances sont mobilisées dans l'action et en amont comment les construire chez le sujet. La réponse qu'il apporte pourrait se résumer à cet énoncé : « savoir en usage et formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence qui, au terme de notre analyse se présente comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité »⁴⁸. On perçoit ici une grande proximité de points de vue entre Gérard Malglaive et Jacques Leplat.

Le terme de compétence a été introduit dans le discours des pédagogues par le biais de la pédagogie par objectif avant de faire son entrée dans le vocabulaire de la formation à travers les problématiques de l'observation et de l'évaluation des acquis de formation ou des acquis de l'expérience sociale ou professionnelle. Son usage va être officialisé (voire institutionnalisé) dans un premier temps dans l'expression « Bilan de compétences professionnelles et personnelles » issu de la loi du 31 décembre 1991 (Journal officiel du 4 janvier 1992) puis dans un second temps par les lois portant sur la VAP⁴⁹ puis la VAE⁵⁰.

Il est clair depuis le début des années 90 que le problème de l'évaluation des compétences est crucial, tant au niveau des individus pour ce qui concerne la gestion de leur parcours de formation et de qualification que pour les institutions qui gèrent les compétences humaines dont elles disposent. L'action du MEDEF « Gestion par les compétences » qui a succédé aux entretiens de Deauville (1998) ne fait que le confirmer un peu plus, ainsi que tous les outils de gestion des ressources humaines que l'on a vu apparaître ces dernières années tels que le portefeuille de compétences, le bilan de compétences, le référentiel de compétences, etc. La nouvelle réforme de la formation professionnelle (mai 2004) va d'ailleurs dans ce sens en instituant le Droit Individuel à la Formation (DIF), le passeport formation, les contrats de professionnalisation, etc. Tous ces outils ou déclinaisons de l'usage de la notion de compétences donnent en définitive une nouvelle impulsion au projet de « la formation tout au long de la vie ».

⁴⁷ MALGLAIVE Gérard, op.cit, p270

⁴⁸ MALGLAIVE Gérard, ibid p272

⁴⁹ Loi du 20/ 07/1992, Décret n°93-538 du 27/03/1993

⁵⁰ La VAE est un dispositif défini par la loi de modernisation sociale du 17/01/2002 pour venir compléter et remplacer la VAP

2.3. Quelles conclusions tirer de ces approches théorico-pratiques ?

2.3.1. Une centration sur l'individu, sur ses ressources incorporées

On peut noter que chacune de ces approches fait porter la responsabilité de la compétence à l'individu... Il est sur-responsabilisé. A partir de là et si l'on s'en tenait à ces premières observations, la compétence ne serait alors qu'une articulation de ressources propres à l'individu. Un certain nombre de définitions vont dans ce sens.

Pour Maurice Tardif « *la compétence est un système de connaissances déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment) organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution efficace* »⁵¹. Nicole Mandon décrit, quant à elle, les compétences comme un « *savoir mobiliser ses connaissances et qualités pour faire face à un problème donné. Autrement dit les compétences désignent les connaissances et les qualités mises en situation* »⁵². Maurice de Montmollin les identifie comme « *des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de type de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux* »⁵³. Claude Levy Leboyer parle de « *répertoires de comportements* »⁵⁴, Yvon Minvielle de « *dispositions portées par un individu* »⁵⁵, Gérard Vergnaud de « *connaissances en acte* », Jacques Leplat de « *savoirs incorporés* », Philippe Perrenoud de « *mobilisation de ressources cognitives et de schèmes opératoires* »⁵⁶, Gérard Malglaive de « *savoirs en usage désignant une totalité complexe et mouvante, mais structurée, opératoire, c'est à dire ajustée à l'action* »⁵⁷, et Francis Minet de « *savoirs agis étant le résultat de l'articulation de savoirs théoriques, procéduraux, pratiques et de savoir-faire* »⁵⁸.

⁵¹ TARDIF Maurice in Louis TUPIN in « *La compétence comme matière, énergie et sens* », Education Permanente n°135 - 1994, p34

⁵² MANDON Nicole in « *La méthode ETED* », CEREP, 1990

⁵³ DE MONTMOLLIN Maurice in LEVY LEBOYER Claude in « *La gestion des compétences* », Paris, Editions de l'Organisation 1996, p122

⁵⁴ LEVY LEBOYER Claude, *ibid* p122

⁵⁵ MINVIELLE Yvon in « *L'ingénierie de formation* », module 7, DESS Formation/CNED 97, p87

⁵⁶ PERRENOUD Philippe in « *La transposition didactique à partir de pratiques* », p12 (article à paraître dans la Revue des Sciences de l'Education)

⁵⁷ MALGLAIVE Gérard, *ibid* p275

⁵⁸ MINET Francis in « *L'analyse de l'activité et la formation des compétences* » in MINET Francis et Al. in « *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* », Paris, L' Harmattan 1994, p51

Il est tout à fait possible d'allonger cette liste puisqu'il n'existe pas moins de 529 livres écrits autour du thème de la ou des compétences (sans compter les articles, les colloques, etc.) mais l'objectif n'est pas ici de faire l'exégèse de l'ensemble des définitions, ni des divers courants disciplinaires qui les sous-tendent. Il s'agit plutôt d'indiquer, de souligner leurs points de convergences.

Toutes ces définitions sont intéressantes car elles nous éloignent et enrichissent le triptyque « ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être » qui est le plus souvent sollicité pour décrire les éléments constitutifs de la compétence.

Elles mettent en évidence *l'importance du rôle du sujet* dans la mobilisation et la construction des compétences. Il apparaît comme un acteur clé dans l'utilisation et le déploiement de ses compétences. C'est à lui qu'incombe la responsabilité d'exploiter ses savoirs (au sens large) et de les investir dans l'action, de se construire une claire représentation des situations auxquelles il se confronte afin d'y répondre le mieux possible. Ainsi au delà des dimensions cognitives, il y aurait dans la compétence, des dimensions compréhensives.

« La dimension cognitive s'impose d'elle-même : pour intervenir sur une panne, il faut connaître le fonctionnement de la machine (...). Il ne s'agit pas d'appliquer une connaissance préalable, mais de savoir la mobiliser à bon escient en fonction de la situation » Philippe Zarifian (1999)⁵⁹.

On voit que la représentation qu'un individu va se faire d'une situation va largement influencer son comportement, et par-là sa compétence. Spinoza ne disait-il pas « *toute expérience est au départ une perception, au sens précis d'une manière de se représenter un événement, une rencontre singulière qu'un individu fait avec une chose qui lui est externe* »⁶⁰ ?

On peut dire que la compétence relève donc bien d'une « *intelligence située* »⁶¹ ... d'une intelligence en situation :

« Mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation »⁶² Richard Wittorsky (1994) « Capacités à sélectionner et à fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habiletés et des attitudes » Louis Tupin (1995) « Savoirs en usage désignant une totalité complexe et mouvante, mais structurée, opératoire, c'est à dire ajustée à l'action »⁶³ Gérard Malglave (1990) « La compétence est structurée : elle combine, reconstruit de façon dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire, raisonnement...) pour répondre à des exigences d'adaptation, en fonction de la

⁵⁹ ZARIFIAN Philippe, *op.cit.* p75

⁶⁰ SPINOZA in Philippe Zarifian, *ibid* p171

⁶¹ PERRENOUD Philippe in « Construire les compétences dès l'école », Paris, ESF 2004, p39

⁶² WITTORSKY Richard in « De la fabrication des compétences », *Education permanente* n°135, 1994, p60

⁶³ MALGLAIVE Gérard, *op.cit.* p276

réalisation d'un objectif. Ce qui est important, ce n'est pas seulement la réunion des différents éléments mais bel et bien leur interaction »⁶⁴ Jacques Leplat (1996) « ***La compétence permet d'agir et / ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses ressources de manière intégrée. (...) Ainsi on reconnaîtra qu'une personne sait agir avec compétence si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes pour réaliser dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant certains critères de performance pour un destinataire (client, patient, usager...)***»⁶⁵ Guy Le Boterf (1996)

Elle s'appuie largement sur les ressources de l'individu: ses connaissances, savoirs, aptitudes, capacités, etc. et elle le singularise dans le même temps que l'individu la singularise.

2.3.2. Une centration sur l'individu qui ignore ou laisse dans l'ombre des ressources non incorporées à l'individu

Si aujourd'hui les entreprises réorganisent le travail, c'est pour gagner en compétences... Cela veut dire que la compétence serait plus que le résultat de l'articulation de ressources propres à l'individu. Elle résiderait dans la combinaison de ressources indépendantes et dépendantes de l'individu : ses ressources incorporées et ses ressources non incorporées. Là aussi les débats sont nombreux et aucun consensus n'est encore établi.

S'il est vrai que la compétence d'un individu repose sur sa capacité à mobiliser ses savoirs (au sens large), il faut encore qu'il le veuille et qu'il le puisse...

Tout acte de travail s'inscrit dans un collectif de travail, une organisation, un environnement, une hiérarchie, un système économique et technique, qui génèrent à la fois des contraintes et des ressources pour l'individu. La performance de ce dernier est en partie déterminée par cet ensemble d'éléments en interaction. En partie seulement car la mise en œuvre des compétences reste fortement liée à ce qu'est cet individu, ce qu'il pense être, ce qu'il sait, ce dont il a envie, ce qu'il a déjà vu, etc. (expérience, formation, éducation, motivation, estime de soi, etc.).

La compétence ne résiderait donc pas uniquement dans l'agencement des ressources propres à l'individu mais dans l'articulation de ces dernières avec des ressources indépendantes de lui... dans leur synergie... D'autres dimensions interviennent, cela veut dire que l'axe performance ne peut être un bon (ou le seul) descripteur de la compétence... Dans le champ des pratiques, on a trop tendance à l'oublier...

La compétence dans cette perspective interactionniste est une notion hybride associant des personnes, des espaces professionnels et des équipements. Elle est une

⁶⁴ LEPLAT Jacques in PARLIER Michel in « L'organisation peut-elle apprendre ? » in revue de *l'ANDCP Personne!* n°366, janvier 96, pp43-45

⁶⁵ LE BOTERF Guy in « Construire des compétences individuelles et collectives », Paris, Editions de l'Organisation, 2000, p57

relation, elle est relation. « *Une relation entre des capacités mobilisées et des moyens fournis, entre des objectifs fixés et des raisons d'agir que chacun définit à sa manière* »⁶⁶. Si l'on coupe une personne de son environnement, de ses réseaux de ressources, on peut remettre en cause ses compétences... La compétence met en jeu les savoirs (au sens large) du salarié mais aussi les moyens mis à sa disposition pour réaliser son travail... On peut donc dire que deux salariés disposant des mêmes savoirs ne seront pas compétents de la même manière selon les outils dont ils disposeront, l'accès ou le non accès aux services supports de l'entreprise, l'identification des objectifs du travail, etc.

En ce sens, la notion de compétence met à la fois l'accent sur les capacités de l'individu et sur celles de l'organisation. On peut dire alors qu'évaluer les compétences des salariés, c'est aussi évaluer les compétences de l'organisation et les moyens qu'elle met à disposition du salarié pour qu'il puisse faire la preuve de sa compétence.

En résumé il existerait un lien dialectique entre :

- compétence de l'individu d'abord : parce que toute personne porte en elle des expériences et des savoirs acquis dans et hors de l'organisation, une mémoire, des potentialités, des projets. Elle doit livrer à son propre compte la bataille de la compétence pour progresser et défendre son droit à l'emploi
- compétence de l'organisation ensuite : parce qu'elle a à organiser les compétences individuelles, à donner les moyens de les exercer et de se développer ; parce qu'elle a à gérer ce patrimoine immatériel pour avoir toujours la bonne personne à la bonne place.
- mais aussi compétence des collectifs de travail, collaborateurs et collègues.

La compétence est donc agrégation, structuration, articulation d'un certain nombre d'éléments, de ressources ou de savoirs qui interagissent entre eux pour la faire vivre au travers d'une performance donnée. On pourrait illustrer nos propos par ceux d'Yves Lichtenberger. « *La compétence est au croisement des capacités d'un salarié et des moyens qui lui sont fournis par l'entreprise. Il s'agit en partant du plus visible, des moyens matériels, y compris de mesure et de contrôle nécessaires au salarié pour établir un état de la situation dans laquelle il se trouve et un diagnostic des effets de son action, de la disposition spatiale des équipements qui les rend plus ou moins accessibles et surtout qui facilite ou entrave les coopérations. Il s'agit également de l'accès aux formations et aux informations ainsi qu'aux réseaux d'expertise utiles au salarié, et à tout ce qui permet de développer l'autoformation au travail. Il s'agit enfin, et c'est souvent l'aspect le plus négligé, des indications données au salarié sur la finalité et la valeur de son travail en fonction des enjeux et de la stratégie de l'entreprise : clarté dans la définition du périmètre de responsabilité confié, évolutions souhaitées et importance relative accordée à la qualité, à la quantité, au délai, à la consommation d'énergie, à la présentation du produit* »⁶⁷. La compétence prend donc l'aspect d'une combinatoire de ressources, d'un « savoir

⁶⁶ LICHETENBERGER Yves, op.cit. p103

⁶⁷ LICHTENBERGER Yves, ibid p100

combiner » aurait dit Guy Le Boterf (1998).

Ainsi parce que la compétence permet d'articuler les ressources incorporées de la personne et celles de son environnement, il devient impossible de la décrire uniquement à partir des tâches qu'un individu a à effectuer ou de l'activité qu'il met en oeuvre (activité au sens ergonomique du terme), ni de sa performance. La compétence se situe dans les régulations qui s'opèrent entre un individu, la tâche qu'il a à effectuer et le milieu dans lequel il opère. Elle est contextualisée et finalisée. Elle est située, liée à une situation de travail particulière. Elle est à la fois processus et état. Processus dynamique parce qu'elle articule des ressources (celles de l'individu, celles de l'environnement) ; état parce qu'elle donne lieu à un certain degré de performance.

On peut alors convenir qu'efficacité organisationnelle et efficacité humaine seraient étroitement liées, et que certaines organisations du travail vont s'avérer plus propices que d'autres au développement des compétences (et à leur nature) et donc aux apprentissages en situation de travail.

Il est plus aisé pour des individus de s'approprier les objectifs de l'entreprise et de comprendre leur contribution à la réalisation de ces derniers s'ils en ont été informés, s'ils ont participé à leur définition, s'ils connaissent les contenus des différents métiers qui gravitent autour du leur et leur contribution spécifique et interdépendante à l'atteinte de ces objectifs...

Il est plus aisé de prendre conscience des causes et des effets des problèmes de non qualité, de l'introduction d'un nouvel équipement, d'un nouveau process, procédé ou produit, d'un changement d'organisation, si l'on est mis à contribution dans un groupe de travail...

Enfin il est plus aisé (et ce n'est pas exhaustif) de solliciter l'intelligence de l'individu si son outil de travail est transparent, évolutif, ou modularisable, si son mode de fonctionnement est dégradé, etc.... ou si les prescriptions du travail sont plutôt ouvertes et lui laissent certaines marges de manœuvre, autorisent des choix, permettent de prendre des décisions... ou s'il se confronte à des situations variées, inédites, événementielles qui lui donnent la possibilité de développer cette intelligence des situations. Ceci fait dire à Philippe Zarifian qu'un fort degré d'événementialité peut en effet « *permettre à des personnes ayant une relative faible ancienneté d'acquérir très vite de l'expérience* »⁶⁸. Cette événementialité, si elle est gérée et exploitée, peut permettre de développer les savoirs dont l'individu a besoin pour résoudre ses problèmes professionnels.

Ainsi, l'organisation du travail, selon la forme qu'elle prend, va générer des pratiques professionnelles particulières, spécifiques qui vont permettre à l'individu de développer ses compétences mieux qu'ailleurs, voire de développer sa capacité à développer des compétences. L'individu, selon cette logique entrerait alors dans une dynamique de professionnalisation (*développer sa capacité à développer des compétences*) bien plus que de formation (*développer ses compétences*)... par laquelle il structurerait et sédimenterait son expérience, la rendrait apprenante.

⁶⁸ ZARIFIAN Philippe, op.cit p83

2.3.3. Des définitions qui ne s'étendent que très peu sur les processus d'acquisition et de développement des compétences

La plupart des ouvrages et articles traitant de compétences cherchent bien plus souvent à les décrire ou les définir, qu'à comprendre comment elles se développent. Lorsqu'ils le font, cela est souvent au détriment d'une bonne clarification préalable de ce que sont ou ne sont pas les compétences. On oublie souvent par exemple que la compétence n'est pas uniquement liée à la personne qui la mobilise...

Du côté des pratiques, on trouve également des paradoxes importants. Même si on sait que les compétences sont contingentes et contextuelles, on voit se propager des stages de formation déconnectés des réalités des entreprises. Prenons l'exemple d'opératrices devant devenir opératrices régleuses dans l'usine où elles travaillent. La formation porte sur le réglage de moules or les moules qui servent de supports à la formation sont des moules d'essais, radicalement différents de ceux qui sont dans les ateliers. Ils sont moins lourds mais ce sont surtout des moules qui concernent un autre atelier que le leur... Sophie Maré Girault parle dans ce cas « *d'absence de formativité de la formation* »⁶⁹.

Il nous semble donc important de s'arrêter sur les voies envisageables de développement des compétences, sur l'ingénierie des compétences.

III. Que retenir ?

On peut définir l'ingénierie des compétences comme l'ingénierie visant le développement de ces dernières.

Avant d'aller plus loin dans ce sens, tentons de synthétiser les caractéristiques des compétences :

On sait que la compétence n'est pas uniquement liée à la personne qui la mobilise mais elle la singularise :

Différents paramètres interviennent dans la mise en œuvre des compétences tels que la motivation au travail, les relations professionnelles, les moyens donnés, etc.

Un individu ne peut utiliser, mettre en œuvre ou développer ses compétences, que s'il a à sa disposition un certain nombre de ressources dans lesquelles il va puiser au gré de ses besoins et des situations de travail.

Ces ressources sont d'ordre cognitives, contextuelles, matérielles, informationnelles, immatérielles, relationnelles, culturelles, expérientielles ou affectives, etc.⁷⁰ :

- Un certain nombre d'entre elles sont incorporées à l'individu et dépendent largement

⁶⁹ MARE GIRAULT Sophie in « Organisation qualifiante », Paris, L'Harmattan 2001

⁷⁰ cf. FERNAGU OUDET Solveig in « *Voyage au cœur de la compétence* », Actualité de la Formation Permanente , Janvier-Février 2001 n° 170, pp8-20

de son histoire personnelle et professionnelle, de son éducation, de sa formation, etc.

D'autres sont dépendantes de son environnement de travail (matériel, machines, technologies, collègues, machines, réseaux relationnels, etc.) comme nous venons de le montrer au travers de notre développement.

Deux individus face à une même situation ne mobiliseront pas forcément les mêmes compétences parce qu'ils agissent avec ce qu'ils ont et ce qu'ils sont, et vont donc traiter à leur manière les ressources qui sont à leur disposition. La mobilisation de ces ressources est en grande partie fonction de leur histoire personnelle et professionnelle et de leur capacité à interroger les situations qu'ils ont vécu, vivent, ou à vivre (expérience passée, présente ou à venir)...

On sait que la compétence est structurée et composite.

Ces ressources fonctionnent comme des boîtes à outils dans lesquelles sont stockés un certain nombre de savoirs (au sens large) qui sont mobilisés et complétés au gré des événements. Ils s'organisent, se structurent, se déforment, se transforment et s'enrichissent au contact des réalités du travail et/ou de la distance que l'on peut prendre vis à vis de ces dernières. Les savoirs à l'œuvre sont donc les ingrédients de la compétence, et la compétence, le produit de leur articulation.

Ces ressources se présentent comme des gisements de savoirs : des savoirs que, des savoirs sur, des savoirs pourquoi, des savoirs comment, etc. Et plus l'individu sera capable d'y puiser et de les enrichir, plus il saura agir, plus il sera compétent.

Si l'on peut considérer ces ressources comme des gisements de savoirs au service de l'action, il est à noter que la transformation de ces ressources en savoirs n'est pas automatique mais le résultat de leur appropriation par le sujet agissant. Tout l'apprendre est ici questionné ...

le sujet peut savoir que l'entrepôt fonctionne en flux tendu mais ne pas savoir qu'en faire. Cette information serait pourtant utile puisqu'elle suppose de lancer des ordres de production avant de promettre une livraison (O stock)

Ces précisions montrent que la compétence s'exprime et s'observe dans l'action et qu'elle n'est pas de l'ordre de la simple application mais de celui de la construction. Jérôme Bruner (1983) la conçoit d'ailleurs bien ainsi puisque, selon lui, parler de compétence, c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du « *savoir comment* » plutôt que du « *savoir que* ».

On sait que la compétence est apprise et non pérenne

On n'est pas naturellement, spontanément compétent, « *on le devient ou on l'est devenu* »⁷¹ par une construction personnelle et sociale qui combine des apprentissages théoriques et des apprentissages expérientiels. Que la compétence soit acquise, qu'elle

⁷¹ LEPLAT Jacques in « *Compétences et ergonomie* » in « Les compétences en ergonomie », Paris, Octarès, p43 (Article publié initialement in René AMALBERTINI, Maurice de MONTMOLLIN et Jacques THEUREAU in « Modèles en analyse du travail », Ed Madagna, Liège 1991, pp263-278)

puisse être modelée, développée progressivement, c'est précisément ce qui en fait un objet de gestion.

Si les compétences s'apprennent, elles s'usent également. Elles évoluent dans le temps et dans l'espace. Un changement d'affectation peut avoir des conséquences désastreuses sur la mise en œuvre ou le niveau des compétences d'un individu.

La compétence est le résultat d'une histoire qui se construit au fil du temps (au fil du temps, des saisons, des erreurs, des expériences, des réussites, etc.

- On sait que la compétence est contextuelle et inférée à partir des situations de travail

La notion de compétence met à la fois l'accent sur les capacités de l'individu mais aussi sur celles de l'organisation. Il y a une relation dialectique entre compétence et situation de travail, entre sujet agissant et situation de travail, qui montre que la compétence ne s'exprime et ne s'observe que dans l'action, à condition, bien sûr, que les ressources nécessaires soient présentes et suffisantes.

La forme que prend la compétence est toujours contingente, c'est à dire relative à une situation rencontrée, tirant parti des différents éléments de cette situation pour permettre à l'individu de s'y adapter.

C'est parce qu'une compétence est profondément liée aux conditions contextuelles de son exercice qu'elle peut ne pas avoir le même sens d'une entreprise à une autre. Elle est singulière et située.

- On sait que la compétence se situe dans l'action réussie

Elle ne s'observe pas en tant que telle. C'est une notion abstraite et hypothétique, par nature inobservable. Ce sont ses manifestations que l'on observe dans l'activité, autrement dit son résultat. Serge De Witte remarque que « *La compétence ne se donne jamais à voir directement : on en constate très bien les manifestations au niveau le plus simple et le plus courant de la pratique professionnelle mais personne n'a jamais pu l'observer au microscope, ni la précipiter dans un cristalliseur. Elle demeure donc pour l'instant un postulat, celui par lequel on explique certaines caractéristiques de l'activité parfaitement observables* »⁷². Mais ce résultat ne dit rien des connaissances, des habitudes, des préférences, des savoirs mobilisés pour y arriver. Si le résultat dit que je suis meilleur ou moins bon que mon voisin, il ne dit pas comment je suis meilleur ou moins bon... Ce n'est donc qu'au travers de l'analyse de l'activité que l'on pourra identifier la ou les ingrédients qui la sous-tendent...

La compétence permet d'agir, elle n'existe pas en soi indépendamment de l'activité, du problème à résoudre. Elle s'inscrit dans le champs de la gestion car elle est fortement associée aux notions de performance et d'efficacité.

Parce qu'elle se situe dans l'action réussie, on peut faire l'hypothèse :

Qu'elle n'est pas liée à un statut, à un grade ou à un corps : ce n'est pas parce que l'on est cadre que l'on sait mieux gérer une situation de conflit qu'un technicien par

⁷² DE WITTE Serge in MINET Francis et Al., op.cit. p26

exemple...

Qu'elle n'est pas liée à un diplôme : elle se vérifie sur le terrain, dans la pratique professionnelle... C'est au pied du mur que l'on reconnaît le maçon !

Enfin elle induit un niveau d'exigence plus élevé : elle ne se mesure qu'au regard de l'efficacité qu'elle produit sur le terrain.

On sait que l'ingénierie des compétences semble en toute logique pouvoir se référer à l'organisation du travail...

Nous aborderons ce sujet au travers de la notion d'organisation qualifiante.

On sait enfin que la compétence soulève un certain nombre de problèmes non résolus :

Une conceptualisation inachevée : Pour s'en convaincre, il suffit de se référer à l'usage souvent indifférent du singulier compétence ou du pluriel compétences. Il illustre très bien la faiblesse conceptuelle de la notion sauf pour l'ergonomie qui ne les considère qu'au pluriel. Pour notre part nous avons opté pour le pluriel parce qu'il nous semble moins restrictif en rendant plus compte de la diversité des situations professionnelles et donc des compétences qui leur sont associées. Par ailleurs le singulier place exagérément la compétence ou les compétences derrière quelque chose qui serait de l'ordre du cognitivisme, or, nous avons vu, que la mise en œuvre des compétences, qu'elles soient individuelles ou collectives, dépend largement du contexte dans lequel elles sont mobilisées. Elles relèvent d'une responsabilité partagée et non de la seule capacité de l'individu à agréger et combiner ensemble un certain nombre de ressources.

Cette conceptualisation inachevée conduit les chercheurs à se poser encore de multiples questions. La compétence n'est-elle qu'une autre manière de parler de qualification ? Marque-t-elle le retour du passé ? Comment s'articule-t-elle avec d'autres notions telles qu'identité professionnelle ou métier ? Les compétences collectives existent-elles ?, etc.

Sans doute la notion n'a-t-elle pas fini de faire couler beaucoup d'encre !

Son inférence à partir des situations de travail : N'étant pas directement observables, elles sont inférées à partir des situations de travail. Les observations faites à partir de là peuvent laisser la porte ouverte à toutes les dérives possibles car l'évaluation reste un acte éminemment subjectif et n'oublions pas à ce propos, que ce qui donne corps aux compétences, c'est le jugement d'autrui à leur propos. C'est ce jugement qui conditionne leur réalité. N'étant pas directement observables les compétences se heurtent au-delà de la subjectivité de l'observateur, aux limites du vocabulaire disponible pour décrire ce qui est invisible : les composantes réellement mises en œuvre ou mobilisées dans une activité donnée pour atteindre tel ou tel résultat (les composantes cognitives mais aussi affectives, etc.).

Son utilisation pour la formation à partir de référentiels : le référentiel est-il à même de décrire la totalité d'une réalité ? « Tout comme la carte géographique, le référentiel, représentation en minuscule d'immenses territoires, est une maigre image de la réalité. La représentation symbolique exige le sacrifice d'une partie de l'information : tout ce qui se

« passe dans la complexité d'une situation de travail ne peut tenir sur une petite feuille de papier ». Et dans nombre de cas, on peut observer que le référentiel sert d'étalon et est censé s'appliquer quelque soit l'individu... On peut en effet se demander si un poste donné requiert par exemple les mêmes compétences selon qu'on travaille de nuit ou de jour ? S'il requiert les mêmes compétences selon l'équipe dans laquelle on est immergé ? Selon le type de management d'équipe ? , etc.

Par ailleurs la construction de référentiel passe souvent par des choix qui simplifient la réalité ou la synthétisent... à des fins de lisibilité et ils peuvent se montrer parfois très éloignés de ce qui fait la substance des situations, voire la réalité des compétences. Gérard Malglaive ⁷³ dans son ouvrage « *Enseigner à des adultes* » va même jusqu'à penser que rendre compte des capacités requises pour une activité donnée est quasiment impossible. De plus, ce dernier regrette l'absence quasi permanente dans la description des tâches « *d'une compréhension de ce qui permet leur réalisation* » ⁷⁴ . Dans une telle perspective, remarque Jacques Aubret, il est vrai qu'il devient difficile d'appréhender le référentiel de compétences comme autre chose qu'un portrait robot et dès lors que « *l'approche compétence n'est fondée que sur les exigences du fonctionnement et les pré-requis formels nécessaires à la tenue des postes de travail, la personne risque de n'être prise en compte que comme une simple variable d'ajustement. Le sujet devient objet, soumis à un idéal de réduction d'écart entre les compétences détenues et les compétences requises pour le poste à pourvoir* » ⁷⁵ . Pour la formation, ceci n'est pas sans conséquence car les formations deviennent décontextualisées, très généralisées (voire universelles) alors que le propre des compétences est d'être tout le contraire. Voici un paradoxe d'importance !!! Quant aux fameux savoir-être que l'on trouve dans les référentiels et que les formateurs sont censés développer chez les formés, qu'en est-il ? Où commencent-ils, où finissent-ils ?

IV. Du concept à l'ingénierie des compétences

Bien que la notion de compétence n'ait pas encore livré tous ses mystères, on sait que les compétences se définissent dans leur rapport à l'action. La compétence n'est pas ce que je sais ou ce que je dis savoir faire ou ce que je veux faire, mais bien ce que concrètement je suis capable de mettre en œuvre demain dans ma situation de travail. « *La compétence a cette caractéristique de devoir être opérationnelle pour exister. Contrairement aux savoirs et aux connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre, on ne peut parler de compétence en dehors de l'action* » ⁷⁶ . Se donner comme objectif le développement des compétences suppose donc que les adultes soient capables de faire et pas seulement qu'ils aient compris

⁷³ MAGLAIVE Gérard, op. cit.

⁷⁴ MALGLAIVE Gérard in « *Compétences et Ingénierie de formation* » in MINET Francis et Al. op.cit. p163

⁷⁵ AUBRET Jacques *et al.* (2002), op. cit p120

⁷⁶ MEDEF Cahier n°8 in « *Acquisition et transmission des compétences* », Cahiers de Deauville 1998, p20

comment faire.

Si on attache aujourd'hui autant d'importance au développement des compétences, c'est parce qu'il y a une prise de conscience du fait que les compétences naissent, se développent, évoluent, vieillissent et disparaissent au contact de la réalité. Elles ne sont pas acquises de manière définitive parce que l'environnement, le travail, les organisations évoluent et donc, de la même manière, les besoins en compétences.

Il peut sembler utopique voire irréaliste de vouloir repérer les conditions réelles de production et de développement d'une compétence déterminée ou d'un groupe de compétences, ou de certaines compétences... Effectivement un certain nombre de facteurs interdépendants interagissent dans la maîtrise des compétences et la conditionnent : les motivations, les aptitudes, les qualités, les tâches, les relations, l'organisation du travail, la culture de l'entreprise, etc. Tout ces facteurs sont constitutifs de la situation de travail mais conditionnent aussi l'expérience professionnelle en construction.

Une autre difficulté s'ajoute à cela : seule une partie des compétences est visible à *l'œil nu*. On pourrait emprunter ici la métaphore de l'iceberg dont la partie visible représenterait la partie observable de la compétence (le résultat de l'action) et dont la partie invisible représenterait la partie non observable (la manière dont les ressources au service de l'action sont mobilisées dans la mise en oeuvre de la compétence, celles qui proviennent de l'environnement du travail mais aussi celles qui sont propres à l'individu : cognitives, émotionnelles, psychoaffectives, expérientielles, etc.).

Comment alors dresser un panorama des pratiques de gestion des ressources humaines en matière de développement des compétences ?

Cela peut paraître utopique et ce pour différentes raisons :

Il n'existe pas de consensus définitionnel autour du concept de compétence dès lors que chacun élabore des pratiques et des outils de la définition qu'il s'en donne comme nous avons pu le voir précédemment

Ensuite les démarches mises en oeuvre dans les entreprises sont hétérogènes et à cela rien de surprenant puisque toute entreprise a des particularités qui lui sont propres, les pratiques y sont contingentes et contextuelles, dépendantes de la culture et des valeurs de l'entreprise, de ses projets, mais aussi de ses possibilités d'action en matière d'organisation du travail, et de ses acteurs ;

Enfin s'il existe un certain nombre de travaux autour de l'évaluation des compétences au travers desquelles on décrit souvent des « états », il existe peu de travaux tentant de cerner et de théoriser la dynamique individuelle ou collective de la fabrication des compétences. La genèse des compétences s'efface au profit d'un outillage savant tel que les formalisations graphiques, les listes, les cartes, les portfolios, ou les référentiels..., « *de beaux outils sans mode d'emploi* »⁷⁷ car aucun de ceux-ci n'élucide le mystère de la genèse... Ils ne font que participer à la mesure et à l'objectivation des compétences pour servir des besoins de classification, de promotion, de recrutement, de sélection, de

⁷⁷ ROPE F. et TANGUY L. in STROOBANTS Marcelle in « *la production flexible des aptitudes* », in Education permanente n°135, p15

rémunération, de cheminement de carrière, d'orientation professionnelle, etc.

Quelles sont malgré tout les pratiques les plus courantes que l'on puisse observer ?
Les tendances qui se dégagent ?

Les plus courantes sont :

- La formation formelle ou formalisée
- L'apprentissage sur le tas ou le rôle de l'expérience accumulée
- L'organisation du travail
- Le management d'équipe

Nous allons nous intéresser dans la suite de ce travail aux processus de transformation et de développement des compétences davantage qu'aux produits issus de la réalisation de ces processus (c'est à dire les compétences !). La théorisation de ces dynamiques nous semble aujourd'hui incontournable dès lors que la compétence se construit dans l'action. Comment, alors, organiser l'action pour qu'elle soit porteuse de développement ?

4.1. Le rôle de la formation formelle ou formalisée

Le développement des compétence est souvent associé à la formation et les lois successives concernant la formation professionnelle continue ont largement milité dans ce sens au travers de l'obligation de financement de la formation professionnelle continue.

La formation poursuit différentes finalités : initiation, maintenance, perfectionnement, promotion, recyclage, prévention ou encore reconversion des salariés. Elle est un outil à géométrie variable qui, pour paraphraser Alain Meignant⁷⁸, répond à différentes finalités : accompagner les changements, consolider l'existant, et préparer l'avenir. Elle permet aux entreprises de développer de nombreuses stratégies d'adaptation aux changements, mais aussi d'anticipation (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences). Toutes les évolutions du travail, de l'environnement des organisations, de l'économie semblent militer en faveur d'un nouveau développement de la formation...

Si à une époque, on faisait « du social » (stage de motivation, stage de guitare, stage d'œnologie, formation récompense), on fait aujourd'hui « de l'économique » et les entreprises attendent de la formation un retour sur investissement. La crise économique ou la récession de ces dernières années n'a pas milité en faveur du développement de l'investissement en formation. Ce fut souvent le premier budget dans lequel on vint « tailler » ou faire des économies d'échelles.

Parallèlement la non-satisfaction des entreprises à l'égard des résultats de la formation les a conduites à réfléchir à d'autres voies de formation. On redécouvrait ainsi que les connaissances pouvaient se transmettre ailleurs que sur les lieux traditionnels de formation avec qui plus est, de nouvelles modalités de formation (formation à distance, formation action, tutorat, pairémulation, colloques, etc.). On assiste à un renouvellement des lieux de formation (la situation de travail, l'organisation du travail, etc.).

⁷⁸ MEIGNANT Alain in « Manager la formation », 5^{ème} édition, Paris, Editions Liaisons 2001

Les entreprises veulent de l'opérationnalité. D'un stage sur la gestion des stocks, elles attendent des idées pour réduire tout de suite les coûts. D'une session sur la vente, que les commerciaux en sortent mieux armés pour convaincre leurs interlocuteurs. C'est ce souci qui les a amenées à se rapprocher des lieux de production, des situations de travail, au plus près des besoins de formation.

Dans les faits les entreprises marient différentes formes de formation en fonction de leurs besoins. Mais le stage de formation au sens classique du terme n'est plus un passage obligé, il existe d'autres manières de former.

4.2. Le rôle de l'expérience accumulée

L'expérience joue un rôle central dans les processus d'acquisition et de transmission des compétences (ou développement). On peut se questionner à juste titre sur la capacité des organisations à organiser des mises en expériences du travail qui, suffisamment répétées, vont permettre que se développent par l'action des compétences nouvelles ou simplement mieux maîtrisées.

Cela pose pour la formation un certain nombre de questions d'ordre pédagogique: Comment savoir quelles expériences ont un contenu pédagogique ? Comment faire correspondre des expériences avec des objectifs de formation ? Mais aussi d'ordre plus spéculatif : dès lors que nous savons qu'une même méthode pédagogique peut avoir des effets différents sur des individus différents, est-on capable d'identifier les caractéristiques individuelles qui vont aider à prévoir ce que chacun tirera des expériences qui lui sont proposées ? Doit-on individualiser dans ce cas les parcours d'expériences ?

Par ailleurs peut-on supposer que toute expérience peut être porteuse de développement de plusieurs compétences et que toute compétence pourrait être développée par des expériences variées ? Certaines expériences sont-elles plus formatrices que d'autres comme cela semble être le cas dans la gestion des situations difficiles ou nouvelles, etc. En définitive à quoi tient la valeur pédagogique de ces éléments et qu'est-ce qui fait que cette situation inconnue ou problématique va s'avérer porteuse de développement ?

L'expérience n'a pas non plus livré tous ses mystères...

4.3. Le rôle de l'organisation du travail

Nous verrons par la suite que la liaison entre organisation du travail et développement des compétences s'exprime à travers différentes notions telles que celles d'organisations qualifiantes, d'organisations apprenantes, de management organisationnel, de knowledge management pour ne citer que les principaux. Ces notions renvoient toutes à la même idée : l'organisation du travail peut conduire le travail à être formateur et les individus à apprendre.

En amont de ces notions retenons que l'organisation du travail a un rôle primordial à jouer dans les processus de développement des compétences. En définissant les processus de travail, les rôles et les missions de chacun, le périmètre des emplois, la constitution des équipes, les relations entre les équipes voire les services ou les différentes entités de

l'entreprise, dans la manière de définir les objectifs de production et les moyens de les atteindre, etc. , elle profile la question du développement des compétences. Par exemple, en donnant l'occasion de conduire des activités différentes de celles que l'on conduit habituellement, de se confronter à autre chose ou en donnant l'occasion aux équipes de travailler côte à côte, on améliore les relations de travail, les coopérations et les collaborations, on offre des occasions d'apprentissages, on permet aux compétences de s'élargir et/ou de s'enrichir...

La manière dont on découpe le travail et dont on fixe les objectifs n'est pas sans conséquences sur le développement des compétences. Permettre d'autres expériences, d'autres relations, d'autres circonstances professionnelles, d'autres parcours, d'autres périmètres est porteur de développement.

Mais suffit-il d'organiser des situations porteuses de développement pour générer des situations potentielles d'apprentissages ? La question de l'importance de l'accompagnement de ces situations est posée, question de la médiation mais aussi celle de la métacognition voire celle du temps... La question du temps n'est pas anodine là où la priorité reste celle de la production et non de l'apprentissage. Quel temps laisse-t-on pour apprendre ? Quel temps donne-t-on pour transmettre ? Comment organise-t-on le passage de relais ? Comment permet-on aux uns de s'essayer, aux autres de tester ou d'échouer, aux derniers de réfléchir à la manière dont ils vont donner des explications ? Comment en définitive les hiérarchiques peuvent-ils réussir le pari simultané ou concomitant de la production et de l'apprentissage ? Le rôle des hiérarchiques dans les processus de développement des compétences apparaît comme déterminant. On peut penser également que les collègues ont un rôle à jouer notamment autour des échanges quasi quotidiens du « comment faire » ou tout simplement des « trucs et astuces », des « tours de mains »... On parle souvent de formations informelles et croisées fondées sur l'échange, le troc et le partage, voire l'entraide. L'organisation du travail a, ici encore, son rôle à jouer en rendant possible ces échanges. Lorsque le turn-over est trop important et que l'exercice devient désespérant à force de répétition, lorsque les collègues ne veulent pas « transmettre » parce que la culture est au secret ou tout simplement parce que les pratiques d'évaluation favorisent et exacerbent les rivalités, lorsque le temps nécessaire au partage n'existe plus comme des pauses café à prendre désormais à tour de rôle, lorsque le tuteur est nommé sur la base de son ancienneté et non sur sa capacité à transmettre son savoir-faire, son expertise, etc., l'organisation du travail peut produire des freins organisationnels pouvant venir entraver les possibilités et opportunités d'apprentissages...

4.4. Le rôle du management d'équipe

Le rôle des hiérarchiques apparaît donc comme primordial dans le fait qu'existent ou n'existent pas certains processus de développement des compétences. Ainsi Jacques Aubret constate que « *dans son rôle de leader, le cadre définit le climat de travail. S'il infuse énergie et envie d'apprendre, il encouragera le développement des compétences. Au contraire son manque d'intérêt pour le progrès de ses collaborateurs peut décourager ceux-ci. Aussi leur engagement dans l'acquisition de nouvelles compétences ou le renforcement de certaines d'entre elles, dépendra de la manière dont il encourage ou*

critique et, comme le dit Henry Mintzberg, de la façon dont il effectue l'intégration entre les besoins de l'individu et les besoins de l'organisation »⁷⁹.

En effet, les hiérarchiques sont les « organisateurs du travail »⁸⁰ et les « répartiteurs de ressources »⁸¹, ils sont aussi les « évaluateurs du travail »⁸², ils sont les « animateurs des équipes »⁸³, enfin ils sont aussi, à certaines occasions et dans certaines situations, des « transmetteurs de compétences »⁸⁴. Ils sont donc les premiers facilitateurs de développement des compétences par la manière dont ils donnent des consignes et expliquent les manières de faire par exemple, facilitent les communications ou le passage d'informations entre les membres de leur équipe, guident et orientent leurs collaborateurs dans leurs choix et leurs comportements.

V. En conclusion...

Au regard des éclairages que nous avons pu apporter sur la notion de compétences, sa définition et ses conditions de développement, nous allons nous intéresser plus particulièrement au rôle de l'organisation du travail.

En effet on sait aujourd'hui que la formation formelle apparaît comme décevante et que les entreprises sont à la recherche de nouvelles voies de formation. On sait également qu'il ne suffit pas de vivre une expérience pour la rendre formatrice. Enfin on sait que l'organisation du travail peut être pleine de ressources, de potentialités d'apprentissages, et c'est à celles-ci que s'intéressent les notions d'organisation apprenante, d'organisation qualifiante ou d'apprentissage organisationnel... Ces notions ont en commun de valoriser et d'exploiter la liaison organisation du travail et développement des compétences, objet de notre recherche !

Chapitre 2 : Une multitude d'organisations... pour

⁷⁹ AUBRET Jacques *et Al.* (2002), op.cit. p130

⁸⁰ et nous avons vu que c'est d'abord dans les situations quotidiennes de travail que se négocient les marges de manœuvre des possibilités et opportunités d'apprentissages

⁸¹ De la manière dont ils vont répartir le travail et les moyens au service de ce travail, ils définissent les opportunités d'apprentissages et les possibilités effectives de développement

⁸² A ce titre, ils ont à expliquer ce qui va ou ne va pas, à donner des objectifs au travers desquels chacun peut être amené à évoluer

⁸³ Ils ont à faciliter, insister, valoriser les actes d'acquisition et de transmission des compétences et la valeur dont ils sont porteurs

⁸⁴ Souvent les hiérarchiques sont ceux qui en savent un peu plus que les autres soit sur le plan théorique par la valeur de leur diplôme, soit sur le plan pratique par la valeur de leur expérience accumulée

apprendre... et développer ses compétences...

« Ce qui peut être atteint par l'esprit humain est une représentation de la réalité. Cette dernière est toujours au-delà de sa représentation » M. Liu (1994)

Au regard du développement que nous venons de réaliser, il apparaît que le rôle de l'organisation du travail est fondamental et essentiel dans la fabrication des compétences. De ce fait, quoi de plus naturel que d'avoir vu des notions comme celles d'organisation qualifiante, apprenante, ou d'apprentissage organisationnel avoir autant de succès? Ce sont aujourd'hui celles de management par les compétences, de management des connaissances ou de knowledge management qui prennent le relais. Ces notions permettent d'établir le lien entre organisation et développement des compétences, elles le valorisent et offrent de nombreux espoirs aux entreprises qui voient en elles la solution à leurs problèmes de flexibilité et de réactivité... Il suffirait alors de transformer les situations de production en situations d'apprentissages, de produire en permanence des compétences et pas seulement d'en consommer, pour être plus compétitif. Mais nous allons voir que toutes ces dénominations ont besoin d'être clarifiées car elles entretiennent une confusion certaine entre elles...

Beaucoup d'entreprises conviennent que le facteur humain est un des principaux ressorts de leur efficience. Elles considèrent que le niveau de formation de leur personnel, sa capacité à agir et à réagir « intelligemment » et sa motivation au travail, etc. sont des objectifs à privilégier et réagissent en conséquences. Elles seraient apprenantes, qualifiantes, formatrices ...

Ces organisations, qu'elles soient formatrices, apprenantes ou qualifiantes renvoient toutes à la même idée : celle d'une organisation qui favorise les apprentissages et le développement des compétences. Elles prennent souvent, dans les pratiques, la forme de ce qu'il convient d'appeler les « nouvelles organisations » autour desquelles se nouent des enjeux aussi bien économiques que sociaux. Ces dernières affichant leur volonté de succéder au taylorisme...

Dans ce chapitre, nous explorerons les notions d'organisations apprenantes et qualifiantes et les liens qu'elles suggèrent entre développement des compétences et organisation du travail. Pour ce faire nous avons opéré une sélection dans l'abondante littérature portant sur ce sujet. Elle ne prétend pas à l'exhaustivité, ni même à sa représentativité, mais s'attache plutôt à mettre en évidence leurs points saillants et leurs problématiques.

Les termes prolifèrent au fil du temps et sous la plume de leurs promoteurs, on trouve pêle-mêle des entreprises formatrices, des entreprises ou des organisations qualifiantes, des entreprises ou des organisations apprenantes, de l'apprentissage organisationnel, du management des connaissances, du knowledge management, etc. Tous ces termes entretiennent entre eux des rapports de confusions. Amalgames et malentendus sont de rigueur, que cela soit sur Internet, dans la littérature ou dans le discours des praticiens ! Ils ne sont pas sans poser question.

Pour certains, organisation apprenante et organisation qualifiante sont synonymes ou dans le prolongement l'une de l'autre. Sophie Marie Girault⁸⁵ présente la propriété première des organisations qualifiantes comme étant formatives ou apprenantes. Philippe Zarifian⁸⁶ affirme que la notion d'organisation apprenante est d'origine anglaise, qu'elle est traduite par « organisation qualifiante »...

Organisation qualifiante et organisation apprenante ne seraient qu'un seul et même mot ?

La plupart des adeptes des organisations qualifiantes ou apprenantes les définissent toutes deux comme étant des organisations qui favorisent l'apprentissage permanent!

Poursuivraient-elles donc les mêmes buts ?

La définition du Pôle Productique Rhône Alpes nous conduit à appréhender l'organisation qualifiante non plus comme une organisation apprenante mais comme une organisation qui qualifie⁸⁷. C'est aussi le point de vue d'Antoine Verne⁸⁸.

Une organisation peut-elle qualifier ?

Danièle Potocki-Malicet⁸⁹ définit l'organisation qualifiante comme une organisation où ce sont les personnels qui apprennent et l'organisation apprenante comme une organisation où c'est l'entreprise qui apprend...

Une entreprise ou une organisation pourrait donc être sujet de l'apprentissage ?

Michel Parlier affirme que « *dans l'organisation qualifiante, le développement des compétences n'est pas un objectif social, mais une résultante de l'enjeu économique dont l'échéance, à court terme, provoque la nécessité de l'apprentissage* »⁹⁰ alors que Sophie Marie Girault⁹¹ affirme que l'organisation qualifiante cherche à atteindre un double objectif : économique et social.

Alors objectif social ? Objectif économique ? ou objectif socio-économique ?

Ces quelques témoignages montrent qu'il est difficile d'identifier des frontières entre

⁸⁵ MARIE GIRAULT Sophie, op.cit. p71

⁸⁶ ZARIFIAN Philippe in « *Organisation apprenante et formes de l'expérience* », Colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation », Genève, 8 septembre 2000

⁸⁷ Pôle productique Rhône Alpes, janvier 1997, n°46, p3

⁸⁸ VERNE Antoine in « *Changer les organisations du travail* », p17 : « *L'organisation qualifiante est celle qui s'occupe de produire de la qualification, d'acquérir des compétences à partir de son organisation* »

⁸⁹ POTOCKI MALICET Danièle in « *Éléments de sociologie du travail et de l'organisation* », Economica 97, p105

⁹⁰ PARLIER Michel & PERRIEN Christian & THIERRY Dominique in « *L'organisation qualifiante et ses enjeux dix ans après* » in *Revue Française de Gestion* novembre-décembre 1997, p9

⁹¹ MARIE GIRAULT Sophie in « *Organisation qualifiante* », Harmattan 2001

les organisations qualifiantes et les organisations apprenantes et que des questions de fond se posent dans l'usage et la définition qui sont faits de ces dernières. Une clarification apparaît nécessaire pour différencier ces expressions et montrer en quoi celle d'organisation qualifiante est la plus à même d'exprimer et de revendiquer le lien entre organisation du travail et développement des compétences.

I. De l'origine d'un certain nombre de notions à l'édification de modèles d'action

« Les problèmes d'organisation sont à la fois conceptuels et existentiels. Le vécu précède l'idée mais seule l'idée permet de comprendre le vécu, de le formaliser et de reculer les limites du possible » Michel Crozier (1989)

Dire qu'une organisation peut aider à apprendre n'est pas nouveau, ce qui l'est lorsque l'on parle d'organisation qualifiante ou apprenante, c'est la prise de conscience que cet objectif ne peut être atteint que si la nature du travail proposé aux salariés évolue pour permettre une mise en œuvre des capacités personnelles et relationnelles supérieures, un élargissement de la sphère d'initiative et des perspectives de développement professionnel.

Dans le concept d'organisation qualifiante, le résultat visé est l'effet formateur du vécu par le travail, dont on attend en retour, une élévation de l'efficacité de l'entreprise et de la satisfaction au travail. Efficacité économique et efficacité sociale sont donc au cœur du dispositif.

Dans le concept d'organisation apprenante, le résultat visé est le même mais il s'assortit d'une capitalisation et d'une diffusion des savoirs et compétences développés.

L'un et l'autre s'enracine dans les nouvelles organisations.

Mais ces termes s'appliquent-ils à de vraies organisations ou correspondent-ils à des « portraits robots » d'idéal types ou de modèles d'action car pour qui s'intéresse à l'étude des organisations, que ce soit pour comprendre, prévoir ou agir, la nécessité de disposer d'une représentation adéquate apparaît comme première.

De l'organisation au modèle d'action

Les modèles en dépit de leur formalisme entretiennent avec le réel un rapport étroit soit en cherchant à le décrire fidèlement pour en tirer des lois explicatives soit en cherchant à mieux le maîtriser pour en tirer des lois prédictives.

Par modèle, explique Monique Combes, on désigne généralement « une construction théorique qui prend en compte un ensemble de variables relatives à des comportements ou a des données environnementales, définit les relations existant entre ces variables et les traite selon la logique propre du modèle. [...] Dans la littérature l'usage du terme de modèle dépasse largement le cadre doctrinaire et restrictif que nous venons de dresser. Il peut s'appliquer à des constructions beaucoup plus généralisantes. [...] Ici le terme de modèle s'apparente à ce que T. Kuhn (1972) appelle un paradigme ou une matrice disciplinaire, c'est à dire un ensemble de concepts, de postulats ou de méthodes que

partagent les scientifiques relevant d'une discipline donnée [...]. Selon S.Airaudi (1995), les modèles d'organisation recouvrent et articulent deux modalités : une modalité spécifiquement organisationnelle (des modes d'organisation) et une modalité sociale (un groupe social de base évoluant dans un contexte organisationnel). A titre d'illustration, les travaux d'Aoki (1991) décrivent le modèle de la firme japonaise au travers d'un mode particulier d'organisation (pour la firme J, il s'agit de la coordination horizontale) et d'un mode-type de relations sociales (principe de contrôle par la hiérarchie des grades qui détermine un engagement de longue durée des salariés). [...] Les modèles d'organisation du travail, quant à eux sont constitués d'un certain nombre de principes directeurs qui répondent à trois questions fondamentales : comment diviser le travail entre les personnes, comment concevoir, coordonner et contrôler les activités de chacun, et enfin, comment adapter l'unité aux changements de l'environnement et des contraintes (LIU, 1983). Ces différents modèles (taylorien, en groupe semi autonomes pour n'en citer que deux) sont fondés sur un ensemble d'hypothèses plus ou moins explicites : hypothèses sur la nature du travail (travail entièrement prévisible ou comportant une part d'aléas), sur la nature de l'individu au travail (présentée de manière caricaturale dans la théorie X et Y de Mac Grégor), hypothèses sur l'environnement des organisations (stable, déterministe et certain ou instable et hétérogène). Ils participent d'une certaine vision du monde mais aussi par leur aspect normatif, contribuent à construire ce monde »⁹²

De l'organisation à l'idéaltype

Les idéaltypes, au sens de Max Weber, se distinguent des modèles car ils fonctionnent comme un instrument de compréhension qui accentue par la pensée des éléments déterminés de la réalité .

Monique Combes explique que « L'idéaltype est une image, une caricature, qui possède au moins la vertu majeure, celle d'éviter de prendre l'idée pour la réalité »⁹³ . Elle l'exemplifie au travers de la typologie des configurations organisationnelles élaborée par Henri Mintzberg (1986) et au travers de l'organisation qualifiante telle que développée par Jean François Amadiou et Louis Cadin (1996).

L'idéaltype serait obtenu selon Max Weber « en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les différents points de vue, choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène »⁹⁴ .

L'idéaltype n'est donc pas l'exposé du réel puisqu'il se construit en accentuant certains traits et en en rejetant d'autres sans être normatif ou prescriptif, sans porter de jugement de valeur. Max Weber a construit différents idéaltypes qui sont ainsi souvent

⁹² COMBES Monique in « Quatre modèles de représentation des organisations : Modèles, Idéaltypes, Métaphores et Formes." in Revue Internationale de Systémique, Vol.11, n°3, p 271-272

⁹³ COMBES Monique, ibid p274

⁹⁴ WEBER Max in COMBES Monique, ibid p275

confondus avec des modèles car son propos « n'était pas d'indiquer la forme d'organisation la plus efficace de toutes, mais bien, en accentuant certains traits significatifs repérés dans les organisations en place au début du siècle, de mieux comprendre leur articulation avec les sociétés contemporaines »⁹⁵.

L'idéaltype ne serait ni à confondre avec une réalité historique, ni avec une réalité exemplaire, mais avec une image intelligible de cette réalité permettant de la comprendre et non de l'expliquer. Il a donc un degré de généralisation moins important que le modèle.

Il nous semble que Philippe Zarifian en développant ses principes autour de l'organisation qualifiante est contrairement à Jean François Amadiou, Louis Cadin et Monique Combes, dans la démarche d'une construction de modèle en adoptant une démarche plus prescriptive que compréhensive.

Alors idéaltypes ou modèles d'action ? Sans doute un peu de chaque, ni exposé du réel, ni exposé du virtuel... Entre démarche de compréhension et démarche de prescription... Tout dépend sans doute de celui qui prend la parole et discourt à leur endroit...

II. Postulats de ces modèles d'action

L'émergence des notions d'organisation apprenante ou qualifiante et d'apprentissage organisationnel a été concomitante, ce qui explique la fréquence des malentendus, confusions et amalgames qui les caractérisent. Elles semblent très voisines, pourtant elles relèvent de deux perspectives distinctes.

Pour Jacques Aubret « *Les termes d'entreprise apprenante et d'apprentissage organisationnel reflètent une vision et un courant de recherche anglo-saxon. L'entreprise apprenante renvoie aux processus collectifs de création, de diffusion et d'assimilation des connaissances et des savoir-faire. La problématique de l'organisation qualifiante est spécifiquement française. Elle s'intéresse à l'organisation du travail, surtout dans le secteur industriel, ainsi qu'aux processus par lesquels l'individu et le groupe de travail peuvent faire face à des situations changeantes* »⁹⁶. Philippe Zarifian abonde dans ce sens lorsqu'il affirme que la seconde est l'adaptation française de la première.

Dans tous les cas, ces notions impliquent de faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail et le style de management des hommes pour favoriser l'émergence et le développement continu d'un ensemble cohérent de processus d'apprentissages, et ce, à trois niveaux :

Individuel : l'apprentissage individuel correspond aux apprentissages que l'individu effectue seul. Ces apprentissages seront plus ou moins formalisés car on distingue les moments d'apprentissages formels (la formation dite classique ou traditionnelle, les formations sur site, l'autoformation assistée...) et les moments d'apprentissages informels (formation sur le tas, mimétisme, expérience, échanges avec les pairs, etc.). On

⁹⁵ COMBES Monique, *ibid* p277

⁹⁶ AUBREY Jacques et Al. (2002), *op.cit.* p112

considèrera qu'il ne peut y avoir apprentissage que s'il y a prise de distance et analyse critique vis à vis des situations de travail. Le rôle de l'encadrement sera important pour que cette dépréhension du travail puisse exister.

Collectif : l'apprentissage collectif désigne les apprentissages que les individus effectuent par le groupe de travail souvent à l'occasion d'activités réalisées en équipe de manière coopérative ou collaborative. La somme des compétences individuelles ne forme pas la compétence collective, elles ont à s'articuler autour d'un projet commun, d'une culture commune. Le rôle de l'encadrement est ici encore fondamental, il n'est plus là pour prescrire, mais pour accompagner, faciliter.

Organisationnel : l'apprentissage organisationnel désigne une organisation qui apprend en mémorisant les résultats de ses expériences et les acquis de ses activités au travers ceux de ses salariés. Elle les rend disponibles.

Alors à quoi voit-on qu'une organisation est qualifiante ? apprenante ? Certains auteurs répondent en mettant en avant des pratiques de gestion. D'autres répondent en s'appuyant sur les effets perçus par les salariés.

2.1. L'organisation apprenante

L'expression est apparue il y a plus d'une dizaine d'années dans le monde anglo-saxon sous le nom de *learning organization*. Il fut traduit en français par organisation ou entreprise apprenante. La *learning organization* constituait une alternative au modèle néotaylorien. Le livre précurseur, et de référence est celui de Peter Senge : « La cinquième discipline »⁹⁷.

D.A. Garvin la définit comme « Une organisation capable de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances, de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances et de prise de conscience »⁹⁸. L'existence d'une telle organisation suppose, pour Peter Senge, « La remise en cause constante de l'expérience et la transformation de cette expérience en savoir accessible à l'ensemble de l'organisation et en adéquation avec son projet principal »⁹⁹.

La littérature managériale décrit l'organisation apprenante comme le processus d'apprentissage continu de ses membres au niveau tant individuel que collectif dans le but d'améliorer les performances globales de l'entreprise dans le cadre de son projet stratégique. Cette philosophie de management pour Daniel Belet¹⁰⁰, spécialiste de la

⁹⁷ SENGE Peter in « La cinquième discipline », Paris, First Editions 2000

⁹⁸ GARVIN D.A. in PARLIER Michel in « Une organisation peut-elle être apprenante? », conférence du 12 mars 1997

⁹⁹ SENGE Peter, op. Cit. p59

¹⁰⁰ BELET Daniel in « La révolution de l'entreprise apprenante » in *L'Expansion Management Review*, septembre 2003, p82. Auteur de nombreux articles, Daniel Belet a publié ces dernières années deux ouvrages sur la question des organisations apprenantes : « Devenir une vraie entreprise apprenante. Les meilleures pratiques » (Editions d'Organisation 2002) et « Education managériale pour apprendre et pratiquer un nouveau métier de manager » (L'Harmattan 1998)

question, concerne tous les aspects du management des hommes et des organisations : organisation générale et structures organisationnelles, procédures et méthodes de travail, pratiques de leadership, modes de gestion des hommes et de leur développement professionnel, gestion des savoirs, etc. Elle se fonde « *sur la valorisation intelligente et mutuellement profitable des synergies susceptibles d'être développées entre, d'une part le projet stratégique de l'entreprise et, d'autre part, les potentiels, les compétences et les talents de son capital humain* »¹⁰¹. Elle procède donc d'un développement de l'entreprise qui mise plus sur ses hommes que sur des manœuvres financières, technologiques, économiques et/ou commerciales. Il va sans dire que l'introduction d'une telle philosophie de management va être de créer les conditions contextuelles nécessaires à chaque organisation pour susciter ces processus d'apprentissages permanents au service des performances et de la stratégie d'entreprise, telles que l'exemplarité des attitudes et des comportements managériaux afin de faire coïncider actes et discours, la gestion individualisée et la coordination efficace des compétences, l'implication des hiérarchiques dans le développement professionnel de leurs collaborateurs, la création de contextes organisationnels et de procédures de travail favorables à l'apprentissage individuel et collectif, etc.

Daniel Belet qualifie l'organisation apprenante de « *Philosophie de l'apprenance* »¹⁰². Cette philosophie aurait des effets de mobilisation et d'exploitation des capacités d'apprentissages individuelles et collectives, et de développement des compétences. « *Le management de l'apprenance va susciter une dynamique de changement de l'entreprise qui lui permettra de répondre de façon beaucoup plus efficiente et pertinente aux défis de son environnement et de ses marchés. Il va de plus contribuer à renforcer sa flexibilité, sa capacité et sa vitesse d'adaptation, mais aussi sa créativité et sa capacité d'innovation, éléments qui apparaissent de plus en plus comme des clés de réussite, en particulier au niveau de la rentabilité et de la pérennité* »¹⁰³. L'intérêt de l'organisation apprenante résiderait alors dans sa capacité à se structurer de manière à permettre une professionnalisation collective au service de la professionnalisation de son activité. Le « nouveau » manager dans cette philosophie a pour responsabilité d'organiser les flux de savoirs et non plus seulement d'informations, de compétences, de talents, et d'énergies, ... L'homme devient la principale ressource au service de la production et dont il faut assurer le développement professionnel continu. « *Le management de l'apprenance aura par conséquent pour visée essentielle de créer les conditions les plus favorables à l'exploitation et au développement de ce potentiel humain par une dynamique permanente et globale d'apprentissage individuels et collectifs à tous les niveaux hiérarchiques* »¹⁰⁴. Des valeurs fortes telles que la confiance, la responsabilisation, l'aide au développement professionnel des collaborateurs, la réflexion sur les problèmes rencontrés dans le travail,

¹⁰¹ BELET Daniel, *ibid* p83

¹⁰² *ibid* p82

¹⁰³ *ibid*

¹⁰⁴ *ibid* p83

le respect du droit à l'erreur, l'encouragement à la prise d'initiative, la liberté d'action des individus, la reconnaissance et la récompense des efforts, ... sont valorisés et développés.

Dans le sillage de l'organisation apprenante, apparaît le terme d'apprentissage organisationnel sur lequel il convient de s'arrêter.

2.2. Organisation apprenante et apprentissage organisationnel,

L'expression « *organisation apprenante* » semble avoir évolué vers celle d'apprentissage organisationnel. Ou est-ce la seconde qui a évolué vers la première ? La littérature n'est pas claire à ce sujet... Pour certains auteurs, l'apprentissage organisationnel constitue une solution quasi miraculeuse aux problèmes de fonctionnement dont souffrent les entreprises, d'autres n'y voient que l'effet d'une mode managériale aussi superficielle qu'éphémère. L'engouement est cependant présent au regard de l'abondante littérature parue à son sujet. Bertrand Moingeon remarque que « *L'effet de mode ne doit pas nous faire oublier que des chercheurs travaillent depuis de nombreuses années sur cette notion, publiant ouvrages et articles et contribuant à la constitution d'un corpus théorique important et rigoureux* »¹⁰⁵. Ces chercheurs ont pu montrer que les individus ne sont pas les seuls à apprendre, les organisations acquerraient aussi de la connaissance, un savoir collectif, voire un ensemble de valeurs qui vont jouer un rôle déterminant dans leur fonctionnement. L'organisation devient ici le sujet de l'apprendre et non l'individu. Les spécialistes des Sciences de l'Éducation et de la Formation s'en offensent mais les sciences de gestion qui sont les promoteurs du terme (et des pratiques qui lui sont associées) assimilent l'organisation à un être vivant qui peut apprendre.

Plusieurs raisons peuvent expliquer l'engouement pour cette notion. Pour Monique Combes, « L'une d'elle réside dans le renouvellement des conditions de la production et de la concurrence : dans un environnement en mutation rapide, une entreprise qui apprend plus vite que les autres acquiert un avantage concurrentiel décisif. L'apprentissage organisationnel touche au cœur même de la performance. Une deuxième raison est à rechercher dans l'orientation récente des recherches sur l'organisation, et notamment le développement des travaux sur la cognition. Une dernière explication nous semble directement liée à la problématique des organisations qualifiantes, l'apprentissage organisationnel constituant une voie d'acquisition et d'élaboration de compétences collectives et individuelles dans et par les situations de travail »¹⁰⁶. Cet engouement s'explique aussi par le fait que l'apprentissage organisationnel relève du domaine de l'intelligence économique, domaine qui fait, actuellement, l'objet de nombreuses attentions puisque nous entrons dans une économie de la connaissance.

La pléthore de définitions¹⁰⁷ concernant l'apprentissage organisationnel montre que c'est une expression extrêmement polysémique. La distinction de sens qu'opèrent Guy Pelletier et Claudie Solar entre organisation apprenante et apprentissage organisationnel

¹⁰⁵ MOIGEON Bertrand in « *L'apprentissage organisationnel* » in RUANO BORBALAN JC in « Eduquer et Former » , Paris, Editions Sciences Humaines 2001, p297

¹⁰⁶ COMBES Monique, Thèse de Doctorat « L'organisation qualifiante : idéal type et conditions d'émergence. Les enseignements d'une recherche dans l'aéronautique », 1995, p116

est très éclairante : « Le premier terme décrit surtout les conditions propices à l'existence d'une ouverture organisationnelle à l'apprentissage alors que le second réfère davantage aux apprentissages réalisés par l'organisation. L'un traite du processus d'apprentissage, l'autre du résultat de l'apprentissage »¹⁰⁸. En définitive, organisation apprenante et apprentissage organisationnel seraient le prolongement l'un de l'autre !

Tentons une définition.

L'organisation apprenante se caractérise par sa capacité à intervenir sur elle-même, à modifier ses logiques d'organisation et d'action

Si organisation apprenante et apprentissage organisationnel sont le prolongement l'un de l'autre, on peut se demander où commence l'un et où se termine l'autre ?

L'organisation apprenante provient d'une double perspective qui allie apprentissage individuel et apprentissage organisationnel.

L'apprentissage organisationnel s'il favorise l'apprentissage de ses membres, a vocation de capitaliser les apprentissages effectués par ces derniers et de se les approprier au niveau organisationnel. C'est une organisation « *qui n'en est plus à penser que son développement peut se nourrir du simple développement de l'expertise isolée de chacun de ses salariés* »¹⁰⁹ explique Laurent Choain.

L'organisation apprenante est celle qui postule que ce ne sont pas ses micro-compétences qui sont au cœur de son succès économique et social mais sa capacité à exploiter sa macro-compétence ou ses compétences collectives sous forme de connaissances de l'organisation. Cette macro-compétence lui permettra de faire évoluer ses projets et sa stratégie. Dans ces organisations, la faculté d'apprendre devient le moteur du changement et de la croissance...

L'apprentissage organisationnel se caractérise par une organisation capitalise, stocke, mémorise, diffuse les savoirs produits ou détenus par les individus au niveau de l'organisation

Pour Michel Parlier, la théorie de l'apprentissage organisationnel permet d'analyser l'organisation (prise au sens large) « *comme lieu de recherche, de création, de formalisation et de diffusion des connaissances, mais aussi de transformation de connaissances en capacités d'action, c'est à dire en compétences* »¹¹⁰.

On peut attribuer la paternité de cette théorie à Chris Argyris et Donald Schön¹¹¹

¹⁰⁷ Cf. VANASSE Bruno in « *Le rôle de la culture organisationnelle dans l'apprentissage organisationnel* » in www.humansource.com, consulté en juillet 2004 ; MOIGEON Bertrand in « L'apprentissage organisationnel » in RUANO BORBALAN JC in « Eduquer et Former », p297 ; MC. Fiol et MA. Lyles in COMBES Monique, Thèse de Doctorat, ibid p120

¹⁰⁸ PELLETIER Guy et SOLAR Claudie in « *L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage* » in « Apprendre autrement aujourd'hui ? » in www.citesciences.fr, consulté en juillet 2004, p4

¹⁰⁹ CHOAIN Laurent in « *L'organisation apprenante* » in Personnel ANDCP n°375, décembre 1996, p19

¹¹⁰ PARIER Michel in « *Apprentissage et organisation* », in Actualité de La Formation Permanente n°154, mai juin 1998, p26

(1974 et 1978). Leur conception de l'apprentissage organisationnel découle des théories de l'action des individus. Ils distinguent deux théories expliquant le comportement des individus : « *l'epoused theory* » ou théorie épousée et « *la theory in use* » ou la théorie utilisée, voire « *collectivisée* »¹¹² et non privée.

L'apprentissage organisationnel existerait chaque fois que des convergences ou des divergences existeraient entre des résultats observés et des résultats attendus, entre *epoused theory* et *theory in use*. Ces écarts sont alors analysés et codifiés dans la mémoire organisationnelle, ils sont « *encoded* » et intégrés dans les théories en usage... sans quoi l'individu aurait appris mais pas l'organisation ! Cette codification permet la formalisation et la diffusion des savoirs produits à l'occasion d'un certain nombre de situations de résolution de problèmes ou de situations critiques. Les processus d'apprentissages à l'œuvre dans un tel dispositif relèvent selon Chris Argyris et Donald Schön d'un apprentissage en double boucle. « *Cet apprentissage en double boucle est une rétroaction qui lie la détection de l'erreur, non seulement aux stratégies et aux hommes pour obtenir la performance, mais aussi aux normes qui définissent la performance. Les révisions opérées remettent en cause la nature des normes de l'organisation ; il y a modification du nombre d'alternatives considérées, élargissement de l'ensemble des réponses, modification du cadre dans lequel interviennent ces réponses* »¹¹³. L'apprentissage en simple boucle relevant d'un apprentissage ne donnant pas lieu à une remise en cause des procédures et des normes de travail. On détecte et on corrige les erreurs sans conséquence pour le système dans lequel elles interviennent. C'est le cas le plus souvent. On comprend alors pourquoi le principal levier d'action pour ces auteurs¹¹⁴ se trouve au niveau des individus et de leurs modes de raisonnement. L'apprentissage individuel, dans cette perspective, devient une condition nécessaire à l'apprentissage organisationnel. On parle aujourd'hui d'une troisième boucle qui viserait la conceptualisation de l'action et la production de savoirs théoriques.

Cette philosophie de management peut se heurter à certains obstacles :

Parce qu'elle s'appuie sur la codification des connaissances et sur la production d'une connaissance commune qui sera diffusée dans l'organisation, elle n'est pas sans rappeler une certaine époque où l'on confisquait les savoirs ouvriers (l'époque du taylorisme) : les individus abandonnent leurs savoirs au profit de l'organisation...

Les résistances peuvent être nombreuses, la garantie de l'emploi n'est plus et beaucoup tentent de préserver leur zone de « pouvoir » pour conserver leur emploi ou leur autonomie. Lorsque les hommes deviennent interchangeables, les résistances

¹¹¹ ARGYRIS Chris et SCHON Donald in « *Organisational learning : a theory of action perspective* », Reading, Addison Wesley, 1978

¹¹² MIDLER C. in COMBES Monique, Thèse de Doctorat, op. cit p125

¹¹³ PARLIER Michel (1998), op. cit. p27

¹¹⁴ ARGYRIS Chris et SCHON Donald in « *Savoir pour agir : surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel* », Paris, Interéditions 1995

peuvent être nombreuses...

Parce qu'il existe des « *pratiques buissonnières* »¹¹⁵ qui trouvent leur raison d'être dans le fait de rester cachées parce qu'« *illicites* ». On revient alors à l'écart travail réel/travail prescrit.

Parce qu'une telle philosophie s'appuie sur la nécessité de voir vivre une cohésion sans faille des individus et des collectifs de travail. La construction d'une vision commune et partagée des enjeux d'une telle organisation est indispensable. Elle repose :

1. sur la diffusion de valeurs communes, d'une certaine éthique du travail et de ses conditions d'exécution : confiance réciproque, valeur reconnue de l'apprentissage, droit à l'erreur, droit d'agir différemment, etc. ;
2. sur l'aménagement de contextes de travail qui permettent de nouveaux modes de management et l'instauration d'un climat favorable et propice aux apprentissages, etc. ;
3. sur une réflexion autour de ce qui va favoriser les apprentissages car il ne suffit pas de faire des erreurs ou de rencontrer des problèmes pour apprendre, faut-il encore introduire des activités réflexives en vue de capitaliser et de transformer les pratiques au travers d'un certain nombre de dispositifs (management de proximité, groupes de résolution de problèmes, cercle qualité, réunion de travail, etc.). La formation prend en définitive de nouvelles configurations en prenant la forme de réflexions et de recherches collectives à propos du travail. Mais l'apprentissage en double boucle ne va pas de soi !

Parce qu'elle s'appuie sur une conception de la verbalisation du travail épurée de toutes ses difficultés. Entre le faire et le dire, le fossé est souvent grand. Ergonomes et psychologues du travail l'ont montré et démontré. On connaît les limites de l'analyse du travail lorsque l'interviewé vous déroule la procédure ou la prescription et non ce qu'il fait véritablement... sans compter qu'il déroule aussi parfois involontairement la théorie professée (théorie d'action qui vise à expliquer ou justifier) et non la théorie d'usage (théorie d'action utilisée effectivement).

Parce qu'on sait que les compétences s'apprennent et s'usent, voire se perdent si elles ne sont pas utilisées. Il peut être difficile de retrouver des savoirs anciens et non utilisés. Par ailleurs certaines pratiques de gestion ou d'organisation du travail (affectation des individus, gestion des trajectoires professionnelles et des mutations internes, etc.) font que, parfois, certains apprentissages se perdent. Dans ce cas pas besoin d'avoir quitté l'entreprise pour qu'il en soit ainsi, elle y contribue directement !

Parce il est possible que de telles organisations perpétuent la tradition bureaucratique. A tout vouloir stocker, capitaliser et diffuser, ne prend-on pas le risque de reproduire les organisations rigides à fortes prescriptions plutôt que de construire de nouvelles organisations ? Ne produit-on pas des excès de « *routines* »¹¹⁶ au sens de B. Levitt et JG. March ? Dans ce cas, ces excès de routines souligneraient le fait que l'apprentissage organisationnel serait plus dans une logique d'expérimentation que dans

¹¹⁵ Cf. CLOT Yves in « La fonction psychologique du travail », Paris, PUF 2002

une logique d'expérience, dans une logique de production de routines et non dans une logique de mise à mal de ces dernières.

Enfin parce que l'approche n'est pas sans poser question quant aux limites de ce qui peut être encodé... Quelle frontière élaborer entre les savoirs privés et ceux qui auront à être collectivisés ?

2.3. L'organisation qualifiante

C'est Philippe Zarifian qui fut l'un des premiers à repérer les principes structurants de l'organisation qualifiante à l'occasion d'une recherche menée au sein du groupe BSN (devenu Danone) au début des années 90. La paternité du terme revient à Antoine Riboud PDG de ce même groupe¹¹⁷. Pour Antoine Riboud, cette organisation qualifiante est « *flexible, ouverte à l'autocontrôle et à la décentralisation des responsabilités, dépourvue de barrières hiérarchiques ou de cloisonnements entre ateliers ou services différents, propice à la mobilité des salariés, fondée sur la polyvalence et perfectible en permanence en fonction des niveaux de formation atteints* »¹¹⁸.

Quelle étrange ressemblance dans cette description avec les organisations qu'on qualifie de nouvelles ou en voie de modernisation... Si on s'en tient là, il est certain que rien ne garantit des apprentissages en situation de travail, car suffit-il par exemple de décroisonner les ateliers pour apprendre? De mettre les salariés de différents métiers autour d'une table pour apprendre ? La relation de cause à effet n'est pas jouée d'avance.

De nombreux travaux sur la question des organisations qualifiantes suivirent le « Rapport Riboud » notamment ceux de Christian Sauret¹¹⁹ (à qui revient sans doute la première tentative de conceptualisation), de Philippe Madelin¹²⁰, de Dominique Thierry¹²¹, de Géraldine de Bonnafos¹²², de Michel Parlier (1995, 1996) et bien sûr de Philippe Zarifian. Martine Aubry reprit même le terme en 1992 pour en faire l'un des deux axes de développement de la politique du Ministère du Travail qu'elle dirigeait alors. Tous

¹¹⁶ La routine s'appuie sur un ensemble de règles et de procédures formelles, mais aussi sur une structure de croyances, de paradigmes, de cultures et de connaissances plus informelles. Ces routines sont fondées sur des interprétations du passé plus que sur des anticipations du futur. LEVITT B. et MARCH JG in « *Organizational learning* », *Annual Review of sociology* n°14, 1988, p319

¹¹⁷ Le terme apparut pour la première fois dans le rapport au Premier Ministre d'Antoine Riboud « Modernisation, mode d'emploi » en 1987 (Editions Christian Bourgois) qui se présente comme un véritable plaidoyer en faveur des organisations qualifiantes. Ce rapport s'inscrivait dans la suite des convictions qu'il défendait depuis le début des années 70 et qui avait permis à BSN – DANONE de stabiliser le concept et les démarches de stratégies socio-économiques à travers de la notion très officielle de double projet : projet économique et projet social. Il explique dans ce rapport que l'élévation continue des compétences aurait des retombées positives sur la qualité des produits et donc la capacité concurrentielle des entreprises.

¹¹⁸ RIBOUD Antoine in « Modernisation, mode d'emploi », Paris, Editions Christian Bourgois 1987, p105

¹¹⁹ SAURET Christian in « Les organisations qualifiantes » *Rapport Entreprise et Personnel*, Boulogne, avril 1989

¹²⁰ MADELIN Philippe in « *Les organisations qualifiantes aujourd'hui* » in *Bulletin Développement et Emploi*, Clichy, n°34, juillet 1992

confèrent à l'organisation qualifiante le pouvoir de développer les compétences, et parfois la qualification (sur ce point, les avis sont partagés en fonction de la manière dont on se représente la qualification : diplôme ou acquisition de savoir-faire socialement validés). Elle annoncerait une évolution des modes de gestion et de mobilisation de la main d'œuvre, tout en mettant en scène une nouvelle représentation de la professionnalité selon Alain D'iribarne¹²³. Philippe Zarifian¹²⁴ n'hésitera pas à en faire la matrice d'un nouveau modèle productif posé comme alternative au taylorisme. La notion d'organisation qualifiante s'affirme ainsi dès ses origines comme un idéal-type, une sorte d'organisation cible qui permettrait pour Christian Maroy¹²⁵ « *De faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, de leur appropriation reconnue par les salariés, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte* ». Sur ce point précis, peu de différence avec l'organisation apprenante !

Cette expression sera abondamment reprise par les consultants. Rien d'étonnant à cela dans une période où l'on ne cesse d'affirmer que la compétitivité des entreprises repose sur la capacité des hommes à apprendre : le premier attribut de l'organisation qualifiante étant précisément l'apprentissage permanent de ses membres.

On peut s'étonner avec Sophie Marie-Girault du peu d'intérêt des chercheurs sociologues pour l'organisation qualifiante et se questionner comme elle : « *Ce manque d'intérêt des chercheurs-sociologues pour l'organisation qualifiante est-il dû à l'impossibilité de la constituer en objet de recherche ou est-il implicitement admis chez eux que l'organisation qualifiante est un non-sens ?* »¹²⁶. On trouvera principalement présents sur ce champ de réflexion, Philippe Zarifian et quelques-uns de ses collègues du LATTs. Quant aux psychologues cogniticiens, ils se sont bien plus intéressés à la notion d'apprentissage organisationnel qu'à celle d'organisation qualifiante. On peut s'étonner de ne pas voir des amitiés se nouer entre psychologues, sociologues et économistes pour tenter d'éclairer la problématique de l'organisation qualifiante. Peut-être ce manque d'intérêt s'origine-t-il dans le manque d'expériences probantes... On observe bien plus des dynamiques qualifiantes que des organisations qualifiantes, et ce notamment au

¹²¹ THIERRY Dominique in « Organisations qualifiantes : quelle définition et quelle méthode d'évaluation ? » in Education Permanente n°112, octobre 1992, pp23-30

¹²² DE BONNAFOS Géraldine in « L'organisation qualifiante, théories et réalisations », Rapport Entreprise et Personnel, Boulogne, Mars 1994

¹²³ D'IRIBARNE Alain in GRIMAND Amaury in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle* » in Revue Française de Gestion n°32, juillet-août 1999, p109

¹²⁴ ZARIFIAN Philippe (1999), op.cit p167

¹²⁵ MAROY Christian in GRIMAND Amaury in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle* » in Revue Française de Gestion n°32, juillet-août 1999, p109

¹²⁶ MARIE GIRAULT Sophie (2001) op. cit p53

travers de l'instauration de structures plus participatives. Ce constat d'expériences non-probantes ne vaut-il pas aussi pour les organisations apprenantes, l'apprentissage organisationnel, et le management des connaissances ? Personne n'a pu jusqu'ici chiffrer le retour sur investissement de telles organisations !

Les expériences d'organisations qualifiantes restent le fait d'un nombre limité d'entreprises¹²⁷ mais elles ont permis d'illustrer la difficulté à penser conjointement les évolutions dans les domaines technique, économique et social.

Un peu d'histoire...

Différentes raisons ont milité en faveur de l'émergence et du succès de la notion d'organisation qualifiante... Elle s'origine dans une double imbrication économique et sociale et peut-être même sociétale.

Dans un premier temps explique Philippe Zarifian¹²⁸, il s'est agi de faire face à un problème aigu de requalification des ouvriers faiblement qualifiés. Les transformations des contenus de travail l'imposaient (technologisation, robotisation, informatisation, etc.). Il est apparu que les formations de type scolaire seraient inadaptées pour faire face à ces transformations. Bertrand Schwartz l'a d'ailleurs largement montré à travers ses actions du CUCES de Nancy au moment de la requalification des ouvriers du bassin minier lorrain¹²⁹.

Dans un second temps, l'idée d'organisation qualifiante va être étendue à une gamme beaucoup plus large de salariés, tous ceux qui sont confrontés à des changements rapides de leur activité professionnelle et qui doivent faire évoluer leurs compétences en conséquence. Sur le plan économique les organisations se doivent d'être évolutives et transformables explique Philippe Zarifian parce que « *Le contexte économique est extrêmement instable, extrêmement mouvant, extrêmement incertain et on ne sait pas si cela durera ou pas [et que] les évolutions techniques, économiques et organisationnelles font évoluer les contenus des emplois* »¹³⁰ et donc les besoins en compétences. Il s'agit de s'adapter en permanence à ces évolutions en misant sur le

¹²⁷ Pour les plus connues, *logique compétence* pour BMW, *Human Ware* pour les transplants des usines japonaises, *ACAP 2000* pour Usinor Sacilor, *Accord à Vivre* pour Renault, *les groupes responsables* à EDF GDF, *Ingénierie de la formation en alternance* chez Motorola, *Organisation qualifiante* à la CPAM de Lyon, *Equipes à Responsabilités Elargies* chez Canson, etc.

¹²⁸ ZARIFIAN Philippe in « Organisation apprenante et formes de l'expérience », Colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation », Genève, 8 septembre 2000

¹²⁹ Issue la plupart du temps d'une relation d'échec avec le milieu scolaire ou n'ayant pu aller à l'école, la population ouvrière concernée par les actions du CUCES n'est ni motivée, ni prête à opérer une démarche de formation. Pour construire les formations on partit du milieu qu'elle connaissait et dans lequel elle avait acquis une expérience et des savoirs : celui de l'organisation du travail. On partit également d'un objet concret : l'activité industrielle, celle qui demandait précisément que ces ouvriers soient requalifiés, et l'on s'appuya sur les ressources de cette activité.

¹³⁰ ZARIFIAN Philippe in « *Du travail formateur aux organisations qualifiantes* », *Actualité de la formation Permanente* n°133, 1994, p12

développement concomitant des compétences des hommes et des organisations afin de ne pas générer exclusion économique et exclusion sociale.

Enfin dans un troisième temps et ceci de manière plus réflexive et conceptuelle, l'idée d'organisation qualifiante va être associée aux mutations de fond qui affectent la relation du travailleur à son travail. Les organisations qualifiantes apparaissent comme un modèle alternatif aux organisations bureaucratiques et/ou tayloriennes qui se caractérisent par une division rigide du travail, des règles et des procédures qui ne peuvent répondre aux enjeux des organisations évolutives. A l'opposé ces organisations se caractérisent par le développement du travail collectif dans les équipes, une diminution des niveaux hiérarchiques, l'émergence des notions de « *responsabilisation* » et d'« *autonomie* », la décentralisation de l'analyse, de la prise de décision, du choix et de l'action, etc. Ces transformations conduisent les acteurs économiques et sociaux à réfléchir au fait que la dynamique de l'organisation est aussi importante qu'une réflexion sur sa structure. Nous allons tenter cette réflexion.

Une multiplicité de discours...

Dans la littérature et les pratiques, les discours concernant les organisations qualifiantes varient.

On peut repérer un premier groupe de discours du côté d'intervenants proches de la sociologie ou de l'ergonomie qui mettent en lumière la liaison organisation du travail et développement des compétences.

Le point de vue de la sociologie (quelle que soit l'école ou la forme) considère par définition que les organisations sont forcément structurantes des manières de faire et des manières de vivre de ceux qui y vivent au quotidien.

Quant au point de vue de l'ergonomie, cette dernière est soucieuse des rapports homme-machine dans un environnement social et économique donné. Elle aura pour objectif présumé d'aménager ces rapports pour de meilleures conditions de travail et un meilleur confort de la personne et pour permettre au travail productif de se dérouler dans de bonnes conditions. Cette approche du système homme-machine contribue à la qualification des opérateurs.

Un deuxième groupe de discours plus idéologique que le premier, s'intéresse aux organisations qualifiantes à partir d'une critique du taylorisme. Ils y voient l'avènement d'un nouveau modèle de production dans lequel on ne parlerait plus d'aliénation par le travail, de confiscation des savoirs ouvriers, de spécialisation à outrance, etc. mais de management participatif, de polyvalence, de responsabilisation, d'autonomie, de groupes projets, etc. Philippe Zarifian est ici en tête de liste, ce qui lui vaudra d'ailleurs un vif débat avec Jean-Pierre Durand quant à la modernisation des entreprises et l'humanisme industriel¹³¹.

Un troisième discours est un discours de type humaniste qui réunit les personnes soucieuses d'une meilleure employabilité des opérateurs et qui militent en faveur du

¹³¹ Cf. Gérer et comprendre, Revue Annale des Mines, Décembre 2000. « *Les enjeux de la logique compétence* » Par Jean Pierre DURAND et « *Sur la question de la compétence* » par Philippe Zarifian

développement de leur polycompétence. On voit apparaître dans ce discours une argumentation en faveur du développement de l'information et de la communication. Communication et information qualifiaient les opérateurs en leur permettant de comprendre ce qu'ils sont en train de faire et ce pourquoi ils le font, ils s'approprieraient ainsi l'ensemble des logiques du processus de production au sein desquels ils vivent leur vie de travail.

Enfin les formateurs ne sont pas absents du débat et proposent (voire multiplient) des démarches de formation en situation de travail où l'on prend appui sur les dispositifs ou situations de production pour favoriser l'apprentissage des gestes professionnels. Ils développent aussi des formes de formation alternées. Les organisations à partir de leur fonctionnement naturel ont des vertus d'apprentissage qu'il s'agit d'exploiter et de valoriser.

Ces quatre formes de discours militent en faveur du développement des organisations qualifiantes et postulent que toute organisation peut être *façonnante* pour paraphraser Yvon Minvielle¹³². Certains paramètres et variables au sein de ces organisations produisent des effets sur les individus singuliers et collectifs (l'ergonomie parle d'opérateur collectif) qui vivent et travaillent au sein de ces organisations, il s'agit notamment de « l'appareillage technique »¹³³, de « l'environnement économique »¹³⁴ et des « individus qui peuplent cette organisation »¹³⁵.

L'apprentissage, un produit construit et non fortuit...

Les organisations qualifiantes envisagent le travail comme pouvant être à la fois productif et formateur. Elles s'organisent en pensant la formation comme une composante de base du fonctionnement productif, amenant les apprentissages à se confondre en partie avec la dynamique de gestion quotidienne de l'activité productive. Yvon Minvielle remarque que l'on peut considérer qu'une organisation est qualifiante « *A partir du moment où l'organisation des postes et des situations de travail de la dite organisation permet une maîtrise progressive des gestes professionnels par les opérateurs* »¹³⁶. L'accent est mis sur l'organisation du travail dont dépend l'organisation des postes et des situations. C'est ce qui oppose l'organisation apprenante à l'organisation qualifiante.

L'organisation apprenante touche toute l'organisation tandis que « l'organisation

¹³² MINVIELLE Yvon in « *Les organisations qualifiantes, notes de travail n°2* » in *Perspective* n°83, p2

¹³³ Degré de complexité et de modernité ayant des effets sur les gestes professionnels développés par les opérateurs ; le poste de travail et ses procédures ayant des effets sur les marges d'autonomie des opérateurs ; l'atelier et son ordonnancement

¹³⁴ Quand on est dans la métallurgie on n'est pas dans l'agroalimentaire ou dans l'aide à domicile, quand on appartient à une multinationale on n'appartient pas à une PME... ce n'est pas sans conséquence...

¹³⁵ Le nombre de personnes réalisant le même travail, le niveau de scolarisation des opérateurs, les composantes ethniques configurent en partie les situations de travail, etc.

¹³⁶ MINVIELLE Yvon in « *Les organisations qualifiantes : les conditions de mise en œuvre* », *Perspective* n°84, novembre 1992, p2

qualifiante établit et utilise de manière explicite le lien entre l'organisation du travail et les compétences professionnelles, dans une dynamique de développement »¹³⁷ explique Christian Sauret. Il souligne le fait que bien qu'il existe des interdépendances entre ces deux variables dans toute organisation, il s'agit la plupart du temps d'un effet second ou dérivé de l'organisation, le développement des compétences n'étant ni un objectif explicite, ni considéré par l'entreprise comme un principe de fonctionnement. C'est ce qui fait toute la spécificité de l'organisation qualifiante. Dans cette dynamique d'organisation les apprentissages deviennent non plus des produits fortuits de l'organisation ne dépendant que des contingences ou de l'initiative des acteurs, mais acquièrent un caractère volontaire et construit !

Favoriser la production de compétences au sein des situations de production...

Cela suppose que l'analyse de l'organisation et son architecturation n'aient pas uniquement pour finalité des gains de productivité. De la sorte, souligne Michel Parlier¹³⁸, dans ces entreprises, les salariés sont amenés à rencontrer des occasions d'apprentissages et de transferts de ces apprentissages, et trouvent des raisons pour les faire :

Des occasions d'apprentissages en ayant la possibilité de se confronter à des situations qui posent problème, des situations qui obligent à découvrir ou inventer des solutions, ou à acquérir des solutions disponibles par ailleurs, etc.

Des occasions de transfert des apprentissages, c'est à dire la possibilité d'utiliser des compétences en cours d'acquisition, ce qui en retour contribue à faire évoluer l'organisation. Les apprentissages sont mis à l'épreuve des situations, ils s'y investissent.

Des raisons pour faire ces apprentissages, c'est à dire qu'ils soient connus et reconnus, matériellement ou symboliquement. C'est essentiel, la reconnaissance et la valorisation des apprentissages donnent du sens à l'acquisition ou au développement des compétences.

Ainsi si la situation de travail a une vocation de production, elle a la possibilité d'être porteuse d'apprentissages mais il ne s'agit pas ici de transformer les situations de travail et de production en situations éducatives (organisation des process à partir de la logique d'appropriation des gestes professionnels)!

Qu'est-ce qui caractérise les organisations qualifiantes ?

En quoi la notion d'organisation qualifiante s'éloigne-t-elle d'autres notions qui ont subi une inflation ou une obsolescence rapide : management par objectifs dans les années 75, cercles qualité et décentralisation dans les années 80, re-ingeneering, management participatif, modèle de la compétence ou organisation apprenante dans les années 90 ? Car en définitive n'ont-elles pas toutes en commun de vouloir optimiser le

¹³⁷ SAURET Christian (1989) op. cit p22

¹³⁸ PARLIER Michel in « *La compétence au service d'objectifs de gestion* » in MINET Francis et Al.(1994), op. cit. p103

management d'une entreprise et de développer les compétences?

Quels vont alors être les principes structurants d'une organisation qualifiante ?

Quelles vont être les capacités d'une organisation qui se voudrait qualifiante ?

La plupart des écrits mettent en avant l'évolution des contenus de travail confiés aux opérateurs (enrichissement, élargissement,...), des règles et des normes de division du travail (autonomie, responsabilisation,...), des relations entre services (transversalisation, collectivisation du travail,...), et des modalités de formation (formation sur poste, tutorat, compagnonnage, formations croisées,...) comme étant des caractéristiques des organisations qualifiantes. Mais ces caractéristiques pourraient tout aussi bien s'appliquer aux organisations apprenantes ou aux nouvelles organisations tout simplement... Suffit-il d'avoir changé son organisation du travail pour affirmer qu'une organisation est qualifiante ?

Rien ne dit, lorsqu'il y a détention de savoirs supérieurs à l'organisation antérieure ou rupture avec l'ancienne organisation, que la nouvelle organisation ne génère pas une organisation qualifiée plutôt que qualifiante, utilisant plus les compétences qu'elle ne les développe. L'organisation qualifiée se distingue de l'organisation qualifiante par le fait qu'elle est consommatrice de compétences avant d'en être productrice. Ce premier stade de réflexion ne suffit pas pour déterminer les caractéristiques d'une organisation qualifiante. Il nous faut pousser l'analyse plus loin si l'on veut construire une grille qui nous permette d'identifier le caractère qualifiant ou non d'une organisation.

Chez Uplastic, dans l'unité B, les conditions semblent réunies pour qualifier l'organisation de qualifiante. En effet la nouvelle organisation est en rupture avec le taylorisme, favorisant le développement de la polyvalence, de l'autonomie et de la responsabilisation... Ceci est facilité par différents facteurs : Un travail d'équipe et en îlots ; une diminution du nombre de niveaux hiérarchiques qui favorise la valorisation de l'autocontrôle, de l'autodiscipline ; le raccourcissement des circuits d'information et de décisions ; une plus grande répartition de l'influence en matière de décision, l'influence étant fondée sur l'information directe et non plus sur la position hiérarchique ; et un dispositif plus participatif et plus humain ; le recalage de l'encadrement de proximité sur une activité d'animation et de gestion humaine ; la tentative de décloisonner les relations entre les fonctions de l'entreprise et de promouvoir une logique de relation client-fournisseur interne... et le développement d'une culture pluriprofessionnelle. Ce cas montre que d'une part la nouvelle organisation suppose la détention de savoirs supérieurs à l'organisation antérieure et que d'autre part, du fait de sa structure décentralisée, elle est en rupture avec l'organisation classique. Elle pourrait être qualifiante.

C'est à Philippe Zarifian¹³⁹ que revient la conceptualisation la plus poussée. Il identifie ainsi quatre voies de développement des organisations qualifiantes : le développement d'une intelligence pratique des situations événementielles, d'une communication active, d'une mise en projet des personnes et d'une ré-élaboration des objectifs de l'entreprise par ses salariés.

¹³⁹ ZARIFIAN Philippe in « *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante* », Education Permanente n°112, 1992, pp15-22

2.3.1. L'organisation qualifiante est une organisation où se fait jour le traitement événementiel de l'activité industrielle

Remplacer l'aléa de production par l'aléa formateur

Le concept d'événement permet « *de trancher avec la vision taylorienne du travail en permettant aux salariés, aux opérateurs, de se réapproprier le travail* »¹⁴⁰. L'événement peut prendre différentes formes : une panne, un défaut qualité, un programme de production qui est perturbé, un conflit, un nouveau produit mis en production, mais aussi la perte d'un client, la conquête d'un nouveau marché, etc. Comme on peut le constater, l'activité professionnelle peut être truffée d'événements, c'est à dire « *de choses qui arrivent de manière non prévisible, surprenante, en excès par rapport à la situation considérée comme normale, et en excès aussi par rapport aux connaissances immédiatement disponibles pour ceux qui doivent affronter l'événement* »¹⁴¹. Bertrand Schwartz aurait parlé de « *Pédagogie du dysfonctionnement* »¹⁴². Ce premier principe vise à remplacer l'aléa de production par l'aléa formateur.

Ces situations événementielles portent en elles de formidables possibilités d'apprentissages, à condition que l'organisation le prévoie et permette aux salariés de participer à la compréhension, à l'analyse et à la maîtrise des événements. Si elle le prévoit, elle autorise alors le développement de la réactivité des salariés aux événements parce que tout événement met d'abord en jeu des qualités d'analyse des situations, de diagnostic et de réalisation de choix pertinents, en temps réel. Cette qualité de réponse est largement dépendante du savoir que les personnes peuvent être amenées à détenir si l'organisation le leur permet. Bien entendu, parler d'événement peut recouvrir tout aussi bien des événements déterminés par l'environnement (changement de commande par exemple) que des événements créés par l'organisation (projet, plans d'action, lancement de produit, audit qualité, etc. par exemple) ou encore créés par les individus comme nous avons pu le mettre en évidence dans notre recherche.

A l'occasion de notre recherche, les situations événementielles déclarées sont le résultat d'événements provoqués

- Par l'individu telles que des dissonances cognitives, une mauvaise compréhension des consignes, une inadéquation des démarches de résolution de problèmes adoptées, des réglages de presses approximatifs, ou de l'inattention lors d'un tri de pièces, etc.
- Par son environnement telles que l'absence des outils nécessaire au travail telle une

¹⁴⁰ La vision taylorienne dépossède les ouvriers de leurs savoirs, de leur capacité de conception du travail ; le travail est prescrit : il suffit d'appliquer des règles et des procédures ; les opérations de travail sont reproductibles et se rodent par la routine et par le non changement, etc.

¹⁴¹ ZARIFIAN Philippe (Colloque Genève 2000), op. cit. p2

¹⁴² SCHWARTZ Bertrand in ROPERT G. et HASPEL Régine in „Construire des organisations qualifiantes“, p47

pige pour un contrôle qualité, une feuille de réglage ou un moule nécessaire au lancement de production ; l'absence de consignes de travail ; un moule qui casse ; un nouveau produit, etc.

· Par l'individu et l'environnement, par co-détermination telles qu'une conception alternative du travail comme les représentations sur la qualité, etc.

Quand l'erreur ne se bannit plus mais devient espace et lieu d'apprentissage

L'événement est « l'indice logico-temporel d'une situation que l'individu devra, de lui-même, analyser et maîtriser. L'événement ne fait qu'entériner le caractère éminemment variable de toute situation industrielle réelle (la panne, le défaut qualité...). Il signifie que la résolution des problèmes qui ont été source de cet événement a engagé une prise de sens et la réalisation de choix de la part des travailleurs qui ont du porter cet événement à bonne fin. C'est donc tout à la fois l'événement lui-même comme fait industriel (particulièrement important dans une production flexible) et la manière dont son traitement est organisé qui importent »¹⁴³. Philippe Zarifian explique que la panne, par exemple, ne peut être porteuse d'apprentissages que si elle est définie de manière positive, c'est à dire non pas comme l'événement qui interrompt le processus de production mais comme un moment privilégié d'échanges sociaux entre collègues. Par exemple, les échanges avec les spécialistes de la maintenance autorisent l'acquisition de connaissances sur le système technique grâce à une meilleure compréhension et appréhension de ce dernier. Ils permettent la compréhension et l'appréhension de situations singulières (telle panne) qui ouvrent vers un horizon de généralisation (l'arrière fond de connaissances techniques) et de communication (le rapprochement ici par exemple entre maintenance et agents de production). Toute une tradition de pensée dans les entreprises françaises ne milite pas en faveur de la « positivation » de l'erreur, de l'aléa, de ce qui fait événement... de l'« Erreur pour apprendre » pour reprendre le titre d'un ouvrage de Jean Pierre Astolfi¹⁴⁴. Selon cet auteur, l'Ecole a également du mal à accepter l'erreur. L'aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond selon lui à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun. Dans l'idée d'une acquisition naturelle des connaissances, les erreurs ne peuvent être considérées que comme des "ratés" de l'apprentissage. Symptôme d'une incompétence quelconque, l'erreur est synonyme de "faute" ou de "bogue" au sens informatique. Sans doute en est-il aussi ainsi dans de nombreuses entreprises...

Le responsable d'atelier de Visenplastic nous explique que depuis que le nouveau directeur de production est là, il est sanctionné chaque fois qu'il cherche à privilégier la reprise de la production plutôt que la compréhension des problèmes ayant conduit à l'arrêt de la production ou à ses retards. Il se rend compte qu'au fur et à mesure que le temps passe, il a le sentiment de le faire de manière instinctive et d'anticiper certains problèmes aujourd'hui et notamment au niveau du manque de fluidité des relations avec

¹⁴³ ZARIFIAN Philippe (1992), op. cit. p17

¹⁴⁴ Cf. ASTOLFI Jean Pierre in « L'erreur, un outil pour enseigner », ESF 1997

la maintenance moule ou l'attitude de certains régleurs.

Claparède et Dewey, en leur temps, avaient mis en avant le statut de l'erreur dans la progression des apprentissages à l'école. Ce n'est donc pas un hasard si l'on cherche à se saisir de l'erreur dans le travail pour faire œuvre de pédagogie. Les psychologues cognitivistes ont également traité l'erreur comme un événement normal de la procédure de résolution de problème. La qualité du feed-back offerte à l'« apprenant » par ses collègues, les membres de l'encadrement, les situations de travail, ... est alors déterminante de la réussite des apprentissages : ne pas réitérer l'erreur parce que l'on en a compris les tenants et les aboutissants. On peut appliquer le même processus de traitement des erreurs aux situations problèmes.

« Prenons l'exemple de la panne. La panne si elle est perçue comme un pur aléa qu'il faut supprimer le plus vite possible, son caractère positif événementiel est étouffé . La panne est définie négativement, comme l'arrêt du déroulement rapide des opérations machiniques. On reste dans l'ancienne logique. En revanche, si la panne est définie positivement, comme occasion d'apprentissage du système technique par les ouvriers directement concernés, et occasion d'échanges avec les spécialistes de la maintenance, elle devient un événement. Elle devient un moment privilégié auquel une communauté d'individus aura pu donner un sens positif, et qui aura fait évoluer tout à la fois les connaissances techniques, les échanges sociaux entre catégories de différents salariés, la performance du système technique grâce au retour vers les causes des premières pannes. L'apprentissage n'est plus de l'ordre de la répétition/ reproduction à l'identique, mais de l'ordre de la compréhension d'une situation singulière (telle panne), ouvrant vers un horizon de généralisation (l'arrière fond des connaissances techniques) et de communication (le rapprochement fabrication / maintenance »

145

Erreurs et difficultés permettent de faire apparaître les représentations et les stratégies cognitives des hommes au travail, et donc d'effectuer des diagnostics et de piloter les activités d'apprentissages. Inutile de se dire qu'ici, il s'agit de faire preuve de ce que Karl Rogers appelle congruence, empathie et considération positive.

Un tuteur de Divermeuble témoigne de la passion qu'il a pour son activité de tuteur. Il aime observer les effets de ce qu'il a transmis sur les nouveaux arrivants. Cela lui permet d'avoir un retour sur ce qu'il a fait et de s'y prendre autrement la fois suivante ou d'aller revoir celui qu'il a formé. Et puis d'autres fois, il introduit des pièges dans ses explications pour voir si l'autre a bien suivi ou s'il a bien compris.

Entre interaction de tutelle et étayage dans et par les situations de travail

L'entreprise en s'attachant à introduire cette culture de l'événement et les pratiques managériales qui vont avec va permettre aux individus de ne plus vivre le désordre comme une anomalie à résorber à tout prix mais comme une éventuelle occasion d'apprentissage. L'entreprise prend les moyens, grâce aux situations événementielles, de mettre en œuvre une interaction de tutelle proche du tutorat, ou des situations d'étayage

¹⁴⁵ Philippe ZARIFIAN, *ibid*

caractérisées par Jérôme Bruner ou plus tard par le didacticien Michel Develay (1995)¹⁴⁶. Elle met tout simplement en place un dispositif d'aide à la compréhension des événements, elle donne du sens et favorise l'action ; elle met les événements à la portée de tous et pas seulement des membres de l'encadrement.

Le traitement des événements passe par une activité de mise à distance du travail assez importante, de manière réflexive ou réfléchie. Dans l'organisation apprenante, ce détour est indispensable pour formaliser les savoirs acquis ou produits par les personnels. Dans l'organisation qualifiante, ce détour peut être informel ou formel.

2.3.2. L'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle.

La compétence est distribuée entre les individus, les services et les ateliers ; et l'apprentissage intersubjectif.

Il s'agit de développer une communication active au sein des entreprises de manière transversale et pluriprofessionnelle parce qu'en toute logique la compétence est distribuée entre plusieurs individus, voire plusieurs services ou ateliers. Aucun individu ne peut détenir la totalité des savoirs nécessaires à la réalisation d'un produit ou d'un service. « *Si l'apprentissage ressortit toujours à l'individu, ses conditions sont intersubjectives, c'est à dire qu'elles dépendent de la qualité de communication qui peut s'établir entre personnes ayant des savoirs, des expériences, des points de vue différents mais complémentaires* »¹⁴⁷. La notion de complémentarité est intéressante car elle induit que l'on ne peut apprendre qu'à cette condition, c'est pourquoi Philippe Zarifian identifie trois conditions permettant à la communication d'être porteuse d'apprentissages nouveaux :

« *Elle doit se réaliser sur une base pluriprofessionnelle* »¹⁴⁸, non pas en abolissant les spécificités professionnelles mais en déplaçant le cadre de référence. Ceci n'est possible qu'en substituant l'opposition généraliste/expert à l'opposition traditionnelle qualifié/non qualifié, où les uns et les autres coopèrent en permettant aux uns de devenir plus experts (expertise du fonctionnement productif) et aux autres plus généralistes (garant du bon fonctionnement des installations). Cela suppose un postulat de départ : une personne n'est pas compétente une fois pour toutes, sa compétence est susceptible d'évoluer et donc de se développer.

« *La communication doit engager la définition d'objectifs communs et une coresponsabilité dans leur recherche* »¹⁴⁹. Prenant toujours l'exemple des agents

¹⁴⁶ Cf. DEVELAY Michel in « De l'apprentissage à l'enseignement », ESF 1995

¹⁴⁷ ZARIFIAN Philippe (1992), op. cit p17

¹⁴⁸ ZARIFIAN Philippe, ibid

¹⁴⁹ ZARIFIAN Philippe, ibid p18

d'exploitation et des techniciens de maintenance, Philippe Zarifian montre qu'en effet si un groupe social est jugé sur le débit de production et l'autre sur le taux de disponibilité machine, le conflit ne peut que s'installer, par exemple, sur le temps d'arrêt des machines pour aller au fond des causes des pannes. Alors que si les deux groupes poursuivent et partagent un objectif commun, la communication et l'échange des savoirs sont admis et pratiqués. Ainsi « *Pour qu'il y ait communication et donc compréhension réciproque, il faut qu'un accord se construise, à la fois sur la nature des connaissances que l'on mobilise et sur la validité des objectifs que l'on cherche à atteindre ensemble* »¹⁵⁰. Ce n'est pas sans poser de questions dans un tissu industriel où la notion de métier, de *gens de métier*, est encore très présente et autour de laquelle l'instinct de préservation et d'identité professionnelle se cristallisent. On pourra à ce sujet s'intéresser à l'ouvrage de Florence Osty, « *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail* »¹⁵¹. Les nouvelles organisations se caractérisent-elles par la nécessité de faire disparaître plus ou moins cette notion de métier dès lors que le contour des emplois s'élastifie et s'opacifie, très bien incarné par la notion de polyvalence et le développement de processus de décloisonnement des services et des ateliers.

Enfin, la communication se doit d'élaborer progressivement un langage partagé. Si c'est une banalité de l'affirmer, cela n'a rien de naturel dans les entreprises issues du taylorisme où le cloisonnement entre emplois, fonctions et service a vu se développer une mosaïque de langages particuliers, de jargons professionnels, destinés à se protéger de la hiérarchie ou des autres groupes sociaux. On pourra à ce sujet s'intéresser ici aux travaux de la sociologie des acteurs ou de l'analyse stratégique. Pour nous limiter toujours à l'exemple de la panne, de nos opérateurs de production et de nos agents de maintenance, « *La communication se crée lorsque des termes identiques et précis sont acceptés pour formuler des diagnostics et désigner les différents constituants d'un système technique* »¹⁵². Cela suppose une diffusion des savoirs mais aussi une production commune de ces derniers afin d'éviter tous les freins psychoaffectifs qui peuvent survenir lorsque l'on peut parfois se sentir « dépossédés » de ses savoirs ou de sa pratique.

Echanger des savoirs, mais aussi des démarches, des modes de constitution des savoirs.

En conclusion et de manière synthétique, nous pouvons dire que les démarches communicationnelles ne visent pas que l'échange de savoirs mais peuvent aussi permettre l'échange de démarches, de modes de constitution du savoir, ou des savoirs en cours d'élaboration.

Dans les faits les échanges entre les personnes sont souvent réduits à des échanges

¹⁵⁰ ZARIFIAN Philippe, *ibid*

¹⁵¹ Cf. OSTY Florence in « *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail* », Presses Universitaires de Rennes 2003

¹⁵² ZARIFIAN Philippe (1992), *op. cit.* p19

d'informations et sont donc peu exploités comme espace potentiel d'apprentissage.

Dans l'organisation apprenante, il est tout aussi important de communiquer si l'on souhaite que les acteurs se « dessaisissent » de leurs pratiques, de leur savoir-faire, de leurs découvertes, etc. Les personnes ne le feront que si elles donnent du sens aux situations de production. Dans l'organisation qualifiante, les objectifs sont les mêmes : donner du sens au travail, travailler collectivement, partager des objectifs communs, etc. mais au service du développement des compétences ou de l'efficacité productive et non de la capitalisation des pratiques.

2.3.3. L'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de ré-élaborer les objectifs de leur activité professionnelle

Communiquer pour guider les activités professionnelles.

Philippe Zarifian explique que ce principe est sans doute le plus important parce qu'il concerne directement le système décisionnel de l'entreprise, l'organisation du pouvoir.

L'organisation ne deviendrait qualifiante qu'à partir du moment « où des choix sont à faire, des propositions à élaborer et un parti pris à prendre pour guider l'activité professionnelle. C'est en faisant des choix et en les concrétisant à l'épreuve de plans d'action que l'on apprend le mieux, et surtout qu'on élargit ses propres capacités d'apprentissages »¹⁵³. Pour cela les décisions de l'entreprise se doivent d'être explicitées pour que chacun puisse y donner un sens et se donner une ligne de conduite. Cette explicitation peut emprunter la voie traditionnelle, celle de la ligne hiérarchique (« A chaque niveau, la hiérarchie décline ce qu'il faut entendre par qualité totale, définit des procédures à mettre en place, les critères de réussite à instaurer, les démarches à lancer, etc. Aux subordonnées d'exécuter »¹⁵⁴) qui correspond au schéma de l'organisation non qualifiante ; ou une autre voie qui consiste à créer des zones d'explicitations où les salariés peuvent s'approprier ces objectifs en les ré-élaborant. Au sein des unités de production, on trouve alors des formes collectives de ré-élaboration au travers desquelles « Les salariés s'ouvrent aux données de l'environnement industriel, à l'usage social de ce qu'ils en font, et sont confrontés à des choix »¹⁵⁵ (dans le cadre par exemple de la qualité totale : comment la définir ? L'améliorer, etc.). On peut s'appuyer ici sur le témoignage de Michel Bricaud, directeur général de Bronze Acior (PME de l'Eure) qui a implanté au début des années 90 des groupes participatifs (on ne compte plus depuis le nombre d'entreprises en ayant fait l'expérience ou de ce que l'on appelle aujourd'hui le management participatif...). Il explique que ces groupes ont été institués au départ pour résoudre des problèmes particuliers. Très vite, il est apparu un changement fondamental de comportements des collaborateurs impliqués dans ces groupes : « Liés au vécu de ceux-ci, sont apparues une plus grande conscience des enjeux économiques, une

¹⁵³ ZARIFIAN Philippe, *ibid*

¹⁵⁴ ZARIFIAN Philippe, *ibid* p19

¹⁵⁵ ZARIFIAN Philippe, *ibid*

obligation de résultats dans la recherche de résolution des problèmes, une meilleure appréhension de la notion de coût et de retour sur investissement, une plus grande écoute sur l'opinion de l'autre, et une prise en compte de la richesse des opinions diverses »¹⁵⁶ .

Ces processus de ré-élaboration des objectifs des activités professionnelles impliquent que les actes de gestion pénètrent les actes de production et cela suppose un repositionnement de la hiérarchie : non plus prescrire mais valider des options, non plus diriger une équipe ou un service mais l'animer... et permettre à chacun de développer ce que Philippe Zarifian décrit comme une « *implication stratégique* »¹⁵⁷ et donc de nombreux apprentissages.

« Chaque acte d'information doit être un acte formatif. Chaque occasion d'informer doit être un moment privilégié de formation. Pour ce faire, tous les moyens sont bons : journal d'entreprise, affichage sur panneaux spécialisés , réunions d'information diverses, réunions de comité d'entreprise, de délégués du personnel, d'échanges, de groupe d'expression... et même des flashes d'information spécialisés joints aux bulletins de paye. Chaque information, livrée par quelque moyen que ce soit, s'articule avec les autres informations et devient élément de formation. Progressivement la compréhension s'organise, les événements deviennent plus précis pour chaque collaborateur »¹⁵⁸

Favoriser l'implication stratégique

En étant ouverte sur l'explicitation de la stratégie, l'organisation donne la possibilité aux salariés de se la réapproprier. Cette ré-appropriation donne du sens au travail des salariés et leur permet de prendre des décisions qui concrétisent cette stratégie.

Prenons l'exemple de la stratégie concernant le développement de la qualité des produits : pour que les opérateurs s'y engagent (et parfois dans certains lieux, les chefs d'équipe !), il est nécessaire qu'ils comprennent les tenants et les aboutissants d'une telle stratégie, ce qu'elle peut apporter à l'entreprise, et ce qu'elle peut leur apporter directement ou indirectement.

Le fait de comprendre et de s'approprier la stratégie permet à chacun de se responsabiliser et de prendre les moyens de rendre cette stratégie opérationnelle. On peut ajouter également que « *c'est en travaillant les cartes mentales des différents acteurs, leurs représentations de l'entreprise et de ses finalités que les hommes peuvent changer les actes quotidiens par lesquels ils construisent l'entreprise ; ce faisant ils changent eux-mêmes* »¹⁵⁹ . Il est en effet important de tenir compte de ces représentations mentales qui sont « *une construction intellectuelle momentanée qui permet de donner du sens à une situation en utilisant des connaissances stockées en*

¹⁵⁶ BRICAUD Michel in « *les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA* » in Education Permanente n°112, 1992, p57

¹⁵⁷ ZARIFIAN Philippe (1992), op. cit p20

¹⁵⁸ BRICAUD Michel, op. Cit. p54

¹⁵⁹ VERNE Antoine, op. cit. p34

mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive »¹⁶⁰, si l'on veut agir sur elles, surtout si l'on se réfère aux données de la psychologie cognitive. En effet pour les psychologues cognitivistes, les représentations structurent les informations et orientent nos actions, elles sont « *la base fonctionnelle de conduite* »¹⁶¹, au carrefour des relations entre les personnes et les situations, ajouteront les psychosociologues.

Les représentations permettent donc de décoder quantité de situations, de comprendre le monde et d'y agir. On comprend tout l'intérêt d'explicitier la stratégie de l'entreprise, si l'on veut que chacun se l'approprie et la rendre possible. Si les salariés ne voient la stratégie qu'à partir de ce qu'on leur décline, qu'à partir de ce qu'on leur prescrit de faire, ils n'ont aucune chance d'acquiescer une intelligence des problèmes stratégiques (du « pourquoi on fait ça ? »). Ils exécuteront la stratégie et ne sauront pas faire les choix les meilleurs pour la réaliser, voire la modifier et l'enrichir, c'est pourquoi la circulation d'information constitue un enjeu important et la communication, un outil de management local essentiel.

Chez Upmastic, la communication au niveau des réunions d'informations et des tableaux d'affichages est perçue comme permettant :

- d'informer sur la vie de l'entreprise, ses projets
- de motiver le personnel pour participer aux objectifs de l'îlot
- de faire prendre conscience des difficultés et contraintes de l'îlot
- de faire participer aux décisions (choix d'organisation, d'amélioration de la sphère de travail)
- de faire comprendre l'environnement dans lequel l'entreprise évolue
- d'avoir un retour sur les résultats des équipes, etc.

Le responsable de l'îlot est très attachée à cette activité de communication et d'information. S'ils distribue des informations fondamentales au bon fonctionnement du travail, il a aussi la possibilité de collecter de l'information. Une relation d'aide et d'échanges mutuels s'est instaurée. Pour lui, ce fut facile tant l'entreprise avait un mode de management ancestral. Quand il est arrivé, il a serré la main aux femmes et là « de l'histoire de l'entreprise, cela ne s'était jamais vu ».

« Les ouvriers ils vont bien travailler ou dans le bon sens si je diffuse bien les informations les concernant et si leurs chefs d'équipe apprend à le faire. Cela les responsabilise de savoir à quoi ils contribuent et d'être impliqués dans la vie de l'atelier. Ils se sentent moins exécutants, plus valorisés. On reconnaît leurs efforts et leur contribution aux objectifs de l'entreprise même si c'est symbolique. Pour le moment, ça marche mais peut-être parce que c'est inhabituel... C'est une grande nouveauté. Le droit à la parole est mobilisateur aussi. Et puis comme souvent ils sont allés travailler dans les

¹⁶⁰ Dictionnaire de pédagogie, ESF, p320

¹⁶¹ DENIS Michel in « Image et cognition », Paris, PUF 1989, p33

autres îlots, ils peuvent comparer. Ca les rend actifs après ».

Ainsi, le management par la communication met en jeu bien plus que des capacités relationnelles et communicationnelles, il suppose qu'on reconnaisse aux salariés de base, une capacité d'implication stratégique que l'organisation traditionnelle leur déniait, et de penser qu'elle peut permettre des apprentissages. C'est une véritable démarche de progrès.

2.3.4. L'organisation qualifiante est celle qui permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir

Les psychologues ont depuis longtemps mis en évidence le rôle clé de la notion de projet dans la capacité des individus à construire leur avenir... Et les théoriciens de l'autoformation ont beaucoup défendu cette idée. Faut-il encore que l'organisation autorise ce type de démarche projective.

La thèse développée ici par Philippe Zarifian est que « La capacité des individus à se projeter positivement dans l'avenir dépend, sur le plan organisationnel, de la possibilité de concilier l'expression de ses mobiles personnels avec une démarche de projet au sens industriel du terme »¹⁶². Ainsi si l'horizon de l'activité de travail reste ouvert et laisse place à la projection personnelle, chacun doit pouvoir se projeter dans l'avenir autour d'une réalisation projetée dans le temps (que cela soit des micro ou des macro projets) et dans laquelle chacun peut s'inscrire (exemples : lancement d'un nouveau produit, construction ou implantation d'une nouvelle installation ou semi-automatisation de celle-ci, etc.). Chacun pourrait y investir ses inclinations personnelles, participer à des choses qu'il aime ou auxquelles il aspire ou pouvant servir ses objectifs propres (travailler par exemple avec le bureau d'étude sur un nouveau produit parce que l'on aspire à devenir technicien du bureau d'étude et que l'on est chef d'équipe). « La chronicité temporelle des projets est précisément ce qui permet à l'individu d'inscrire un avenir, de sortir d'une temporalité circulaire qui enferme dans la routine »¹⁶³.

Ce principe est sous-tendu par un principe de modestie, car il serait illusoire de penser et d'affirmer que chacun pourra faire coïncider complètement (voire partiellement) ses aspirations personnelles aux projets conduits dans l'entreprise (exemple : un chef d'équipe qui veut devenir chauffeur de taxi et à qui l'on confie l'animation d'un audit de process). Ils peuvent cependant y participer (exemple : ce même chef d'équipe qui participe à un projet d'acquisition de nouvelles installations et qui profite du projet pour acquérir quelques bases de gestion et de comptabilité).

Ce principe suppose également un certain nombre de pré-requis : la capacité des individus à se projeter dans l'avenir et à s'inscrire dans les projets de leur entreprise, mais aussi une motivation à le faire (exemple : le fait de ne pas avoir de diplômes laisse parfois penser que l'on n'a pas d'avenir... et si à cela vient se surajouter une mauvaise expérience scolaire, l'idée d'en avoir un, un jour, est inconcevable).

¹⁶² ZARIFIAN Philippe (1992) op. cit. p20

¹⁶³ ZARIFIAN Philippe, ibid p21

Une question éthique se pose également en filigrane : comment les entreprises valorisent et reconnaissent les apprentissages effectués à ces occasions dès lors qu'elles les exploitent et c'est leur intérêt que de les voir se développer ?

Dans l'organisation apprenante, la ré-élaboration des objectifs de l'entreprise par les personnels qui y travaillent est fondamentale. Cette ré-élaboration va permettre aux uns et aux autres de s'impliquer, de s'investir dans le travail en vue de développer l'apprentissage organisationnel.

Dans l'organisation qualifiante l'enjeu est moins de développer les compétences collectives qu'individuelles. On essaie d'abord de permettre à chacun de se projeter dans l'avenir en fonction des projets de l'entreprise en favorisant son implication dans le travail.

2.4. En conclusion...

Si les nouvelles organisations ou les organisations évolutives génèrent des compétences et des raisons pour les acquérir, elles ne sont pas pour autant qualifiantes. Il ne suffit pas de produire des compétences pour qu'une organisation soit qualifiante. Le développement des compétences ne produit pas forcément une intelligence des situations de travail.

L'organisation qualifiante est une organisation génératrice de sens, elle donne du sens aux actes et aux contenus de travail, mais aussi à l'environnement dans lequel ils s'inscrivent. Ce qui lui permet de poursuivre explicitement deux objectifs : l'efficacité économique et la capacité formative. Efficacité économique parce qu'elle permet une meilleure implication de ses salariés, et cette implication se traduit en résultats économiques. Capacité formative parce qu'au-delà de l'acquisition de gestes professionnels, elle favorise une ouverture d'esprit sur le contexte de travail permettant à chacun de mieux comprendre l'environnement dans lequel s'inscrit son action.

Une telle démarche induit de nombreux changements, que cela soit pour l'organisation, pour les salariés ou tout simplement pour les acteurs de la formation. En effet l'intégration et la valorisation de la formation au sein des processus de travail posent avec acuité la question de la qualification des responsables de formation d'entreprises, surtout à partir du moment où la distance entre formation et production s'estompe. Le rôle du responsable de formation, dans une telle perspective, tend à s'éloigner de plus en plus de celui de gestionnaire du plan de formation et tendrait à se rapprocher de celui qui aide l'organisation à apprendre mais surtout à faire apprendre.

Une autre question nous vient à l'esprit et celle-ci de nature plus philosophique. A trop vouloir rapprocher la diffusion et les diffuseurs de la connaissance des acteurs et des lieux de son utilisation, ne risque-t-on pas de supprimer une distance dont le parcours définit l'acte même de former ? Détruire ce moment que René Kaës définit « d'entre deux »... tout comme sur un autre registre, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) ne risque-t-elle pas de supprimer l'expérience du groupe comme expérience de formation ?

Les organisations qu'elles soient qualifiantes ou apprenantes peuvent-elles se rapprocher de ces lieux paradisiaques que nous promet la littérature ? Rêve ? Mythe ? Ou possible réalité ?

Il semble difficile d'imaginer que les individus et les collectifs qui peuplent les organisations puissent apprendre en permanence. Apprendre est un processus long et coûteux pour les individus. Il y a sans doute 1) à repérer des moments caractéristiques ou des moments forts d'apprentissage, de transmission ou de développement professionnel tels que l'entrée dans l'entreprise, une prise de responsabilité, une mission ou une tâche nouvelle, etc., 2) et à distinguer ce que Paul Olry nomme « le travail à apprendre » et « le travail pour apprendre ». Le travail à apprendre concerne les situations où il s'agit « *d'acquérir des gestes professionnels, des connaissances sur l'installation, le produit, le matériel. Il [le salarié] s'apprête à percevoir les régularités de mise en œuvre des procédures, consignes et gestes, à comprendre les logiques du rythme quotidien, les variations dans les séquences d'activité. A l'usage, sur ces pratiques progressivement construites, il pourra mettre des mots pour décrire ses compétences, telle que repérer l'état de la qualité du produit, anticiper les réactions d'un calculateur, etc.* »¹⁶⁴. Le travail pour apprendre consiste en des activités d'apprentissages parallèles, « *par exemple pour prioriser les informations qu'il reçoit selon l'importance de qui les transmet, pour en mesurer l'urgence d'exécution, pour en saisir les causalités, non en ce qui concerne son poste de travail, mais au niveau de l'atelier, du hall, voire de l'entreprise. Il [le salarié] se construit ainsi des représentations des situations et non plus seulement de l'activité mais du travail. Il doit également appréhender l'environnement de son poste de travail, de son emploi : le circuit du produit, la gestion des flux, les processus de décision, les hiérarchies à respecter, les procédures de contact avec la maintenance par exemple. Enfin il apprend avant tout à connaître ceux qui dans son équipe sont susceptibles de lui transmettre l'ensemble de ce qui vient d'être évoqué* »¹⁶⁵.

Les frontières entre ces organisations n'apparaissent pas étanches et ceci a contribué à la confusion qui subsiste dans l'utilisation de l'un ou l'autre de ces termes. Le développement des principes fédérateurs de l'organisation qualifiante par Philippe Zarifian nous semble constituer les conditions essentielles pour permettre à une organisation de devenir apprenante... si tant est que les organisations puissent apprendre... Or sur le plan théorique, de nombreuses zones d'ombre subsistent. Toujours est-il que nous sommes en droit de nous demander si avant d'être apprenante, il ne faudrait pas apprendre à être qualifiante !

En tout état de cause, il nous semble que ces expressions incarnent un mouvement que l'on ne peut ignorer aujourd'hui :

Elles signent le passage de la qualification à la compétence

Mais elles signent aussi le passage d'une logique de formation à une logique d'apprentissage

Et sans doute de l'ingénierie des compétences à l'ingénierie de professionnalisation.

Selon cette évolution qui n'en est pas une mais qui se perpétue selon nous au travers

¹⁶⁴ OLR Y Paul in « *Entreprise et formation, quelles pratiques développer ?* », Actualité de la formation permanente n°154, mai juin 1998, p69

¹⁶⁵ OLR Y Paul, *ibid* p70

du management par les compétences, les responsables de formation auraient à devenir des organisateurs des situations d'apprentissages et pas seulement de formation. Les organisations qu'elles soient qualifiantes ou apprenantes constituent dans tous les cas une voie royale pour le développement des compétences.

Enfin on retrouve au travers de ces expressions ou de la promotion de l'idée d'apprentissage permanent par et dans le travail, d'appropriation des savoirs dans et par l'action, l'idée de *learning life*, d'éducation permanente ou de formation tout au long de la vie.

Dans la suite de ce travail l'expression d'organisation qualifiante est celle que nous retiendrons parce qu'elle est la seule à restreindre son champ d'action à l'organisation du travail et qu'elle nous apparaît plus large que les autres :

L'organisation qualifiante vise le développement des compétences en agissant sur l'organisation. L'organisation apprenante se saisit des apprentissages individuels pour agir sur l'organisation.

L'organisation apprenante obéit à une logique de connaissance. L'organisation qualifiante obéit à une quadruple logique : de connaissance mais aussi économique, technique et sociale.

Le fait d'être une nouvelle organisation, une organisation moderne ou post-moderne n'implique pas l'existence d'une organisation qualifiante. On spéculer plus sur la survenance d'effets formateurs de l'organisation du travail que l'on ne maîtrise sur le plan pratique les conditions de leur production !

Ce qui nous a semblé alors important fut non pas de qualifier les entreprises étudiées de qualifiantes ou de non qualifiantes mais de mieux circonscrire les situations donnant lieu à des apprentissages, au développement des compétences. Peut-être pourrions-nous parler de « *Transformation qualifiante* »¹⁶⁶ à l'instar de François Beaujolin.

III. Nos entreprises au regard de ces postulats

Alors que Jean Monnet encore très jeune quittait la France pour une première mission aux Amériques, son père lui fit cette seule recommandation : « Petit, n'emporte pas de livres, ils ne peuvent pas réfléchir à ta place. Regarde par la fenêtre et parle aux gens »

Les organisations étudiées ne se caractérisent pas par l'existence d'une culture managériale d'apprenance, ce qui explique sans doute le fort degré d'autoformation ressenti par les salariés. Pourtant nous avons pu observer que l'environnement du travail peut être stimulant à différents degrés en générant:

- Une motivation à apprendre
- Des ressources pour apprendre
- Des possibilités de transfert des apprentissages.

¹⁶⁶ BEAUJOLIN François in « Vers une vraie organisation apprenante », Paris, Editions Liaisons 2001, p21

D'où se dégagent des facteurs pédagogiques (management, échanges interpersonnels, etc.) et des facteurs organisationnels (reconnaissance, polyvalence, rotation, etc.) permettant de voir émerger des situations potentielles d'apprentissages, des opportunités d'apprendre ou d'exploiter le potentiel formateur de certaines situations de travail. Nous développerons nos résultats en deuxième partie de ce travail.

IV.L'organisation qualifiante, notion managériale ou nouvelle forme organisationnelle ? Mode d'aménagement ou mode de management ?

Malgré des démarches fortement médiatisées, les retours d'expériences d'organisations qualifiantes sont finalement assez peu convaincants. Jean François Amadiéu et Louis Cadin, dans leur ouvrage « *Compétence et organisation qualifiante* »¹⁶⁷ notent que la portée réelle du modèle « *est bien en deçà de l'ambition de ses promoteurs qui espéraient l'avènement d'un nouveau modèle socio-productif* »¹⁶⁸. S'est-on assez interrogé sur ce qui freine le développement de telles organisations et sur les moyens d'y remédier ?

Si l'on souhaite que ces organisations prennent forme, il s'agit de se demander si elles relèvent d'une notion managériale ou d'une nouvelle forme organisationnelle, si elles procèdent d'un mode d'aménagement ou d'une mode de management....

Les situations potentielles d'apprentissages que nous avons pu repérer relèvent essentiellement d'effets secondaires du travail et peuvent être qualifiées d'autoformatives. Comme le souligne André Moisan, « *L'autoformation ne se décrète pas ni ne s'organise dans un dispositif : ce dernier peut tout au plus, créer des situations qui permettront à des individus d'y développer des processus d'autoformation* »¹⁶⁹. Assiste-t-on à l'émergence d'un nouveau paradigme, celui du « *knowledge worker* »¹⁷⁰ pour reprendre un terme utilisé par Jan Rombouts et qui qualifierait les personnes prises dans des processus d'autoformation ?

L'organisation du travail peut aider à apprendre, mais nous avons surtout pu observer sur le terrain que les situations d'apprentissages se caractérisent par leur informalité et leur spontanéité ; les apprentissages devenant des produits dérivés de l'action. Est-ce à dire que l'on ne peut pas apprendre dans des organisations qui ne seraient pas dites qualifiantes ou apprenantes ?

¹⁶⁷ Cf. AMADIEU Jean François et CADIN Louis in « *Compétence et organisation qualifiante* », Economica 1996

¹⁶⁸ AMADIEU Jean François et CADIN Louis in GILBERT Patrick & PIGEYRE Frédéric in « *Peut-on réellement manager les compétences ?* » in *L'Expansion Management Review*, septembre 2002, p57

¹⁶⁹ MOISAN André in « *Autoformation et situations de travail* » in *Education Permanente* n°112, 1992 , p108

¹⁷⁰ RAMBOUTS Jon in MOISAN André, *ibid* p110

Chapitre 3 : La liaison organisation du travail et développement des compétences au travers de cinq entreprises.

« Une situation ne se décrit pas et ne se comprend pas en dehors du sujet qui l'affronte et donc la manière dont il l'affronte » Philippe Zarifian (2002) « L'acte d'apprendre se produit dans l'insondable intimité de chaque individu » Michel Develay (2000)

La recherche dans le champ des pratiques est en plein développement et apparaît comme contemporaine d'un intérêt social très fort pour l'analyse des pratiques professionnelles, entendue à la fois comme un outil de recherche, un outil de formation et un outil de transformation des pratiques.

I.Cadre de la recherche : méthodologie

Jean Marie Barbier ¹⁷¹ distingue deux types de recherches lorsque l'on s'intéresse aux pratiques :

Les démarches de recherches ayant pour intention dominante l'intelligibilité des pratiques (c'est à dire la production de représentations de corrélations relatives à leur émergence et à leur fonctionnement)

Les démarches de recherches ayant pour intention dominante leur optimisation et leur finalisation (c'est à dire la production de représentations sur une transformation possible de ces pratiques. Recherche finalisée, recherche action et recherche développement en sont de bons exemples).

Nous pensons avoir mené de front et de manière itérative ces deux démarches de manière à définir des attributs d'objectivation des pratiques, mais aussi des attributs d'efficacité.

1.1.Question de départ :

Il existe une étroite relation entre les ressources incorporées à la personne et celles qui lui sont indépendantes dans la mise en œuvre de ses compétences et de son agir avec compétence. L'histoire de l'individu, son expérience (au sens fort du terme), mais aussi l'environnement dans lequel il a à agir conditionnent ses moyens et stratégies d'action. Ainsi les conditions de l'action sont distribuées entre le sujet (conditions internes) et ce qui l'entoure (conditions externes). L'action serait donc guidée d'une part par une intention et d'autre part par les caractéristiques de l'environnement du travail qui appellent certaines

¹⁷¹ BARBIER Jean Marie in « La constitution de champs de pratiques en champs de recherche » in BEAUDOIN Jean Michel et FRIEDRICH Janette in « Théories de l'action et Education », De Boeck 2001, pp305-317

actions, qui favorisent certains modes d'exécution.

L'environnement du travail étant très vaste, cette hypothèse de travail nous a naturellement conduits à réduire notre champ d'investigation à l'organisation du travail c'est à dire aux modes de division et de coordination du travail afin de voir à quelles conditions l'organisation du travail permet d'introduire de l'intelligence dans le travail et ainsi, de faciliter des apprentissages et le développement des compétences.

Autrement dit et dans la continuité des définitions de compétences et d'organisation qualifiante, en quoi et comment l'organisation du travail est-elle effectivement capable de développer les compétences des salariés, d'assurer un processus permanent d'apprentissage ?

1.2. Problématique

Il est certain que la capacité des organisations à garder la trace des savoirs construits et à encourager la construction de ces derniers apparaît aujourd'hui comme cruciale pour les organisations comme pour les opérateurs eux-mêmes (en termes de capacités d'adaptation, de réaction, de pro-action...) et s'inscrit complètement dans les débats actuels des concepts d'organisation apprenante ou qualifiante, d'apprentissage organisationnel ou encore de mémoire d'entreprise, de management par les connaissances ou de knowledge management. Cependant il s'agit sans doute moins de rassembler et de stocker du savoir que d'identifier la nature des pratiques de travail qui ont permis leur élaboration afin de pouvoir les encourager et les assister de manière formative.

L'objectif de notre recherche ne fut pas de chercher ces organisations qualifiantes mais de repérer des processus existants, informels ou formels, en lien avec les opportunités d'apprentissages offertes par l'organisation du travail et de nous demander :

Pour quelles raisons une organisation qui est la plus à même de développer les compétences ne parvient-elle que modérément à le faire ?

1.3. Hypothèses

Hypothèse 1 : Les organisations qualifiantes relèvent plus d'un parti-pris idéologique que de données empiriques.

Hypothèse 2 : Ces partis-pris relèvent de mythes.

1.4. Partis pris méthodologiques

Pour repérer les facteurs intervenant dans les situations de développement des compétences, nous avons opté pour le parti pris consistant à privilégier le point de vue des salariés. Nous nous sommes intéressée non plus aux pratiques de gestion elle-mêmes mais aux représentations que les acteurs se font des effets de ces pratiques (pratiques déclarées).

Ce parti pris méthodologique présuppose que l'organisation en soi n'est pas apprenante mais que ce sont les situations qu'elle contribue à façonner et modeler

(modes de division et de coordination du travail, communication, etc.) qui peuvent être porteuses d'effets d'apprentissages et de développement des compétences. Ces situations ne peuvent être analysées en évinçant leurs acteurs, qui sont ici les apprenants. En effet mettre l'accent sur les capacités des organisations à organiser les apprentissages serait oublier la responsabilité de chaque personne pour son propre apprentissage professionnel. Nous avons donc choisi de travailler sur ce que nous avons convenu de nommer « le sentiment d'apprendre » afin d'identifier ces facteurs favorables et/ou défavorables aux apprentissages en situation concrète de travail.

Nous avons donc pris le risque en s'attachant au discours des personnes ne n'avoir accès qu'à une partie de la réalité de nos interviewés. Une partie seulement parce que l'interview est une situation de communication qui met en jeu les personnes et ce qu'elles ont envie de montrer d'elles, mais aussi le sens et les significations qu'elles accordent aux situations qu'elles verbalisent et décrivent... Sans compter que sens et significations varient dans le temps, ils sont construits à un moment donné et peuvent se transformer à un autre moment. Le vécu de l'expérience, son souvenir, sa mise en représentation ou sa mise en discours sont autant de moments différents.

Enfin, l'analyse de la liaison organisation du travail et développement des compétences s'est faite en portant un intérêt plus particulier au développement qualitatif des compétences, à la manière dont les personnes avaient le sentiment de se professionnaliser et non de multiplier leurs compétences, que cela soit en termes d'adaptation ou de développement professionnel. Nous pourrions parler de transformation des compétences et non de leur développement.

1.5. Démarche de recherche :

1.5.1. L'observation de PME :

Nous avons opté pour une recherche au sein d'entreprises de type PME.

Parce que la majorité des recherches se déroulant dans des entreprises a le plus souvent lieu dans de grosses entreprises.

Parce que dans les PME, les pratiques de gestion des ressources humaines sont souvent « artisanales » et méritent que l'on y prête une attention particulière, l'apprentissage se faisant souvent dans et par le travail. Ce sont ces manières d'apprendre, ces possibilités d'apprentissages, qui sont au centre de nos préoccupations, qu'elles soient formelles ou informelles, individuelles ou collectives.

D'un point de vue statistique ¹⁷², de nombreux indicateurs montrent la faiblesse de l'investissement formation des PME. Ainsi « le taux de participation financière est de l'ordre de 1.7% pour les entreprises de moins de 50 salariés et de 2.5% pour les entreprises comprises entre 50 et 500 salariés contre 3.6% pour les entreprises comprises entre 500 et 2000 salariés et plus de 5% pour les plus de 2000 salariés. Le taux d'accès à la formation est de l'ordre de 10% pour les entreprises ayant moins de 50 salariés et de l'ordre de 25% pour celles dont les effectifs sont compris entre 50 et 500

¹⁷² BEAUJOILN François, op. cit p71

salariés contre environ 50% pour les entreprises aux effectifs supérieurs à 500 salariés. Ce phénomène se cumule avec les catégories socioprofessionnelles : moins de 5% des ouvriers qualifiés et non qualifiés des PME de moins de 50 salariés vont en formation chaque année » commente François Beaujolin. Ces différences s'expliquent en partie par le fait que les conditions de travail, le niveau de qualification des salariés, les organisations du travail et leur mode de division, etc. amènent les PME à développer et valoriser sans doute des pratiques de formation sur le tas plutôt que de faire des efforts en termes de participation financière.

Nous avons opté pour l'observation de cinq PME de plus de 50 salariés et de deux secteurs d'activités différents afin de faire varier les processus de travail et les rapports à la formation et au développement des compétences. Nous nous sommes centrés sur le cœur de métier de ces entreprises, à savoir les métiers de production.

Dans chaque entreprise nous avons pu interviewer environ vingt personnes (19.8 en moyenne). Toutes les personnes rencontrées ont en général été choisies par les encadrants qui ont accepté de jouer le jeu de « *l'exhaustivité comportementale* »¹⁷³ et ont eu le choix d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche. La facilité avec laquelle les personnes se sont ouvertes à nous, nous a conduit penser que ce fut bien le cas.

1.5.2. Le choix des entreprises :

Nous avons choisi trois entreprises d'une branche industrielle et deux entreprises d'une branche tertiaire vivant des mutations organisationnelles (changements touchant l'organisation du travail) et économiques (changements liés à la tertiarisation de l'industrie et l'industrialisation du tertiaire).

Nous supposons que ces mutations bouleversaient les pratiques professionnelles de chacun de ces secteurs d'activités et qu'il serait intéressant de comparer ce qui y était mis en œuvre en termes de développement des compétences.

Les cinq entreprises que nous avons observées ont profondément évolué au cours de ces deux dernières années : raccourcissement des lignes hiérarchiques, transversalité et processus, organisation en projet, polyvalence et groupes autonomes, décentralisation et subsidiarité, automatisation ou technologisation... sont les principaux mots d'ordre en matière d'organisation et de management. Elles se sont ainsi engagées dans un processus de mutations profondes concernant différentes dimensions de leurs activités, leurs métiers, leurs emplois voire leurs qualifications. Les enjeux posés sont à la fois de nature productive et de nature humaine : ils touchent aussi bien la production, l'organisation, les technologies utilisées que les compétences à mobiliser...

Notre choix s'est porté sur deux secteurs particuliers : celui de la plasturgie et celui de la logistique.

- Concernant la plasturgie :

¹⁷³ Nous souhaitons rencontrer des personnes s'investissant dans leur travail , d'autres moins... des personnes efficaces, d'autres moins... etc.

La plasturgie comporte trois métiers distincts : l'injection, l'extrusion et le thermoformage. Les entreprises relevant de ces métiers fabriquent des produits propres, des produits à façon ou de sous-traitance, etc. Nous avons opté pour l'injection afin d'avoir des éléments de comparaison entre les entreprises.

Dans la plasturgie, la maturité économique, managériale et commerciale est très différente selon les structures. Certaines grâce à une politique volontariste, se positionnent clairement sur des segments précis de marché, d'autres subissent la pression de leurs donneurs d'ordres et évoluent au gré des opportunités que leurs clients leur proposent.

Dans les domaines de la formation et du recrutement, les entreprises fonctionnent en vase clos. On fait très peu appel à la formation externe. Beaucoup d'entreprises utilisent exclusivement le type de formation dit « sur le tas », qu'il s'agisse de formation technique sur le métier de base ou de formation plus générale de type informatique. En ce qui concerne le recrutement, les candidats recherchés sont ceux qui ont une expérience du secteur, voire du métier. La profession recrute peu de transfuges d'autres secteurs même pour le personnel cadre.

Tous types d'entreprises se côtoient dans le secteur : de la micro entreprise (2/3 des entreprises ont moins de 20 salariés), sous-traitance de second rang à l'établissement de plusieurs centaines de personnes appartenant à un groupe international.

Dans la plasturgie, les prix, la qualité des produits et la qualité des services sont des exigences de premier ordre, les entreprises ne peuvent s'y soustraire¹⁷⁴. Il apparaît cependant très nettement que l'orientation vers l'offre d'une fonction, d'une solution globale va devenir un enjeu stratégique déterminant dans la pérennité des entreprises. Le développement de l'offre étude-conception leur permet de se positionner dans une logique d'offre et plus seulement en réponse à une demande précise avec présentation de devis, et parallèlement les pousse à développer leur technicité et leur sens client (anticipation de ses besoins).

En parallèle, les entreprises sont obligées de faire évoluer certains emplois et certaines compétences :

Ceux des chefs d'équipe : ils sont responsables de l'application des plans de production quotidiens en étant personnellement impliqués dans le travail de la production. On attend d'eux qu'ils deviennent de vrais animateurs d'équipes (informer, expliquer, former...) mais aussi animateur du système qualité (contrôler, corriger, suggérer des améliorations). Les compétences de « bon technicien » et de « bon manager » sont difficilement compatibles. On assiste à l'émergence de certaines organisations qui confient la responsabilité technique à des experts et l'animation d'équipe à des chefs

¹⁷⁴ Elles agissent sur les prix (en défendant la marge) et la qualité grâce : à la réduction des coûts (flexibilité, automatisation, amorce des procédés...), à la délocalisation d'activités à faible valeur ajoutée (Afrique du Nord, Pays de l'est, Asie du Sud Est), au changement de marché (développement de produits propres, diversification) ou au recentrage produit (spécialisation sur un type de marché ou un type de produits), à l'intégration d'activités amont et/ou aval (conception, mouliste, assemblage, décoration...), en modifiant leur structure (développement de l'organigramme amont, besoin d'encadrement, modes de travail en équipe, systèmes de communication...)

d'équipe managers. Aujourd'hui les chefs d'équipe ont plutôt un niveau BEP, Bac pro. Le niveau devrait s'élever.

Ceux des Monteurs-régleurs : Fonction essentiellement technique qui nécessite un bon niveau de connaissances en plasturgie et mécanique, mais surtout une bonne maîtrise du procédé de l'entreprise. Cette maîtrise ne peut s'acquérir qu'au sein même de l'entreprise, ce qui explique que la majorité des recrutements s'effectue par la voie de l'alternance. Le recrutement est externe dans 40% des cas. Le recrutement par promotion interne d'opérateurs est souvent accompagné de programmes de formation. 65% d'entre eux assument un rôle de chef d'équipe lors des équipes de nuit et de WE, ils doivent alors intervenir sur un champ plus vaste qui recouvre des compétences d'organisation et d'animation.

Ceux des Ouvriers qualifiés : Compétences requises essentiellement techniques. Ce sont souvent les entreprises qui assument leur formation en interne car la diversité des techniques utilisées rend difficile leur formation en amont.

Ou encore ceux des Opérateurs ou conducteurs de machines : la plupart des entreprises ont la volonté d'augmenter la valeur ajoutée des opérateurs et pour cela leur confient d'autres missions que celles de produire (contrôle, maintenance...). Ceci nécessite de faire évoluer les personnes en place, dans leur rôle et leurs compétences. Pour le recrutement, le niveau requis s'élève, notamment en ce qui concerne la maîtrise de la langue française. Certaines entreprises font marche arrière pour des raisons de productivité, de complexité machine ou d'exigences clients et retirent les compétences de contrôle ou de maintenance et recrutent les opérateurs sur des missions de production.

Concernant la logistique ¹⁷⁵ :

La logistique s'est naturellement imposée à nous car c'est un secteur d'activité qui aujourd'hui subit de nombreux bouleversements technologiques et économiques. Ils ont des incidences sur la manière d'organiser le travail et de gérer les compétences. L'évolution de la logistique est étroitement liée aux paramètres économiques notamment celui de la croissance. Cette conjoncture se caractérise par une croissance chaotique de 1993 à 1995, puis une croissance soutenue sous l'impulsion de la demande intérieure entre 1996 et 2000 et un coup d'arrêt sérieux de la croissance de 2001 à 2003 avec un espoir de reprise en 2004.

La proportion des entreprises qui recrutent suit à peu près la même logique conjoncturelle que celui des effectifs : des niveaux de recrutements élevés pendant les années de forte croissance - à l'exemple de l'année 2000 (51%) - , et inversement des niveaux de recrutement à la baisse pendant les années de faible croissance 1995 et 2003

¹⁷⁵ Les commentaires qui suivent proviennent d'un travail d'enquête Réalise par le Département des Etudes et Recherches du Groupe AF1-IF11M (2003). Elle porte sur les évolutions en matière de stratégie et d'organisation logistique, d'emploi, de recrutement et de formation. L'enquête est basée sur une population de référence constituée en 2003 de 5 600 établissements. Le champ recouvre les secteurs d'activité qui relèvent de la nomenclature NAF 700 de Insee et qui se répartissent en six secteurs d'activités retenus en fonction de leur poids en effectifs logistiques sur la base du recensement de la population de l'Insee, en l'occurrence l'industrie manufacturière, la construction, l'industrie automobile, les biens de consommation, les prestataires de services en transport logistique.

provenir, en période de croissance et de baisse du chômage, de la difficulté à faire face aux besoins du marché.

Il est à noter que la conjoncture joue à hauteur de 46,9 % dans les motifs de recrutement pour les opérateurs alors que la réorganisation des services logistiques est plus souvent invoquée pour le recrutement des cadres. En revanche les départs à la retraite ne sont pas encore un facteur déterminant de recrutement et le turn-over reste élevé comme en témoigne le pourcentage des remplacements.

Les formations initiales logistiques ont gagné en légitimité. C'est un changement substantiel qui concerne toutes les catégories d'emploi. Le pourcentage des entreprises tenant compte des formations initiales spécifiques à la logistique est passé de 11 % en 1994 à 49 % en 2004 pour les cadres, techniciens et agents de maîtrise, de 6 % à 34 % pour les opérateurs.

Le niveau d'exigence en termes de qualification augmente : Bac + 4 pour les cadres, BTS et DUT pour les techniciens et agents de maîtrise, titres professionnels du Ministère du travail pour les opérateurs.

La formation est en progression dans ce secteur. Les besoins en formation continue sont structurés autour de quelques thèmes principaux. Pour les cadres, les techniciens/agents de maîtrise, la structuration s'est opérée autour des thèmes liés au management, à la sécurité et à une meilleure maîtrise des outils de gestion logistique. Pour les opérateurs, elle a été marquée par la consolidation des besoins en formation recouvrant les risques professionnels, la conduite puis la démarche qualité/norme ISO, la maîtrise de l'outil informatique, le travail en équipe et la récurrence des problématiques liées à la sécurité, la conduite d'engins (CACES)

Quel que soit le secteur, la réduction des coûts arrive en tête des objectifs mentionnés par les entreprises, particulièrement dans le commerce et l'agroalimentaire. A la fois récurrent et plus prononcé en période de ralentissement de la conjoncture, cet objectif est à mettre en relation avec le développement d'une logistique d'approvisionnement au niveau national ou international et le retrait des sous-traitants internationaux au profit de ceux situés à proximité des lieux de production ou de distribution. Le deuxième objectif est celui d'une amélioration du service.

Avec une croissance économique proche de zéro, les entreprises industrielles et commerciales ont « réduit leur voilure ». Cette tendance s'accompagne d'une moindre proportion des prestations offertes par les prestataires de services en transport-logistique, exception faite de la fonction achat qui progresse. Ce recul des prestations offertes entraîne un renforcement de la concentration et de la spécialisation des prestataires de services en transport-logistique. Pour 50 % de ces entreprises de plus de 500 salariés, la logistique représente plus de 75 % du CA total.

1.6. La recherche, pas à pas

Deux temps de recherche ont été nécessaires : l'un pour réaliser une enquête monographique, l'autre : une enquête vérificative.

1.6.1. L'enquête monographique

L'enquête monographique (= rédaction de cinq monographies) nous a permis de mesurer le degré d'implication de l'organisation du travail dans l'élaboration des processus d'apprentissages, de repérer des facteurs organisationnels participant au développement des compétences et de construire une typologie de situations qualifiantes.

Cette enquête a porté sur cinq entreprises pour lesquelles nous avons utilisé des pseudonymes: Visenplastic, Diverplastic, Uplastic, Logifer et Logimeuble. On trouvera un descriptif succinct de ces entreprises ci-après en 1.7. Ces cinq entreprises ont été choisies parce qu'elles faisaient face à des mutations organisationnelles importantes ayant des répercussions assez fortes sur le contenu des emplois des personnels de production, et donc, nous en faisons l'hypothèse, sur les démarches d'accompagnement du changement et de la formation.

Dans chaque entreprise, une première série d'entretiens avec les Dirigeants et les encadrants a permis de recueillir des informations et de repérer les caractéristiques de l'entreprise et de son organisation général ; d'identifier des formes d'organisation du travail et les pratiques de travail qu'elles génèrent (impact sur les situations de travail et l'activité des agents). Il s'agissait de mieux appréhender et de comprendre l'organisation du travail au regard de son contexte et de ses contraintes.

Une seconde série d'entretiens a permis d'interviewer des opérateurs de production et l'encadrement de proximité dans les cinq entreprises, des techniciens et des réglers dans les entreprises de la plasturgie. Il s'agissait de repérer les contraintes et les ressources générées par l'organisation du travail en matière de développement des compétences.

On trouvera en annexe les cinq monographies auxquelles a donné lieu l'enquête monographique.

La construction des questionnaires

Deux questionnaires ont été nécessaires : l'un s'adressant aux chefs d'entreprises et aux encadrants, l'autre aux personnels de production (opérateurs, réglers, techniciens et chefs d'équipe).

La conception de ces questionnaires s'est appuyée sur les travaux de l'ergonomie, de la psychologie du travail, de la sociologie des organisations et de la didactique professionnelle.

Les spécialistes de ces disciplines s'intéressent tous à l'analyse du travail et visent la compréhension et l'explication des comportements humains au travail. Leur approche du travail humain se distingue par des niveaux et des catégories d'abstraction différents. Ainsi chacun derrière sa lorgnette ou depuis sa fenêtre va chercher à observer une réalité qu'il va essayer de rendre explicite selon des critères qui lui sont propres et qui définissent la spécificité de son approche. Le sociologue s'attachera ainsi (traditionnellement) bien plus au collectif de travail dans sa globalité qu'aux individualités alors que le psychologue du travail va, lui, regarder ce collectif en tant que milieu de vie

interindividuel et accordera une attention toute particulière à ce qui relève de l'analyse de l'activité des opérateurs. L'ergonome depuis peu s'intéresse également à l'activité des opérateurs après s'être essentiellement attardé sur la relation homme – machine sans se préoccuper des facteurs cognitifs intervenant dans le travail. On voit ainsi émerger l'ergonomie cognitive mais également en parallèle la psychologie ergonomique cognitive. C'est dire combien les frontières entre les disciplines s'estompent et donnent lieu à des alliances tout à fait intéressantes... et qui ont largement orienté notre recherche...

Le cadre d'analyse du didacticien du psychologue et de l'ergonome est plutôt d'ordre microscopique, la situation de travail (dans sa contingence et sa spécificité) est l'objet de leurs interventions respectives. Le sociologue travaille sur un niveau plus macroscopique car il prend en compte l'organisation dans sa globalité, et toutes les situations de travail qui y sont en jeu mais d'un point de vue général. Sa posture se trouve plus en extériorité qu'en intériorité.

Le didacticien se préoccupe avant tout de problèmes de formation et de développement des compétences et permet à la situation de travail de devenir support et objet de formation. Par son action, il vise le développement cognitif des individus et les amène à une meilleure maîtrise de leurs situations professionnelles.

Les interventions de l'ergonome, du sociologue ou du psychologue n'ont pas à l'origine pour objectif de rendre le travail formateur ou apprenant mais de le rendre moins « aliénant » et plus productif. Cependant, par leurs méthodes d'intervention (l'analyse du travail), ils sont de plus en plus amenés à se préoccuper de problèmes de formation visant l'amélioration des conditions de travail et l'efficacité au travail. Ainsi le sociologue par exemple, grâce à ses diagnostics organisationnels, va pouvoir travailler autour de dispositifs de formation visant l'accompagnement de changements organisationnels, etc.

Nous n'avons pas cherché, au travers de notre recherche, à vérifier l'applicabilité ou la duplicabilité des différents modèles élaborés par ces disciplines mais à nous aider de leurs apports respectifs (au niveau méthodologique et conceptuel) pour mieux identifier et cerner les objets de notre recherche. Leurs apports nous ont permis de déterminer ce qu'il nous fallait regarder, non pas dans une perspective de ce qui devrait être ou que l'on aimerait qui soit, mais dans celle de ce qui est. Ceci nous a permis de nous construire notre propre théorie de l'action afin de mieux comprendre comment l'organisation du travail et les pratiques qu'elle engendre génèrent des ressources et des contraintes qui vont enrayer ou faciliter les apprentissages au travail, autoriser ou non la mobilisation de nouvelles compétences.

On trouvera les questionnaires en annexe. Ils sont à considérer comme des boîtes à outils dans lesquelles nous sommes allée puiser nos questions en fonction de nos interlocuteurs. Nous avons opté pour des interviews semi-ouvertes.

1.6.2. L'enquête vérificative

Ce deuxième temps a été consacré aux groupes de travail de Diverplastic que nous avons suivi mensuellement pendant sept mois consécutifs. Nous avons choisi cette entreprise car les groupes constitués fonctionnent depuis longtemps. Dans les deux autres entreprises, ils sont encore embryonnaires mais prometteurs. Il s'est agit là d'un

travail beaucoup plus microscopique nous éloignant ainsi d'une vision trop générale du fonctionnement organisationnel des entreprises observées.

A partir des résultats de l'enquête monographique, nous avons cherché à vérifier les hypothèses de travail élaborées concernant la liaison organisation du travail et développement des compétences ; vérifier, étayer mais aussi d'aller au-delà en affinant nos résultats. Pour ce faire, nous avons choisi de suivre un groupe de travail chez Diverplastic¹⁷⁶ intitulé « PAP Pilotes » (Plan d'Amélioration Permanente s'adressant aux pilotes). Ce groupe de travail traite des problèmes de qualité dans l'atelier. Nous aurions pu choisir un autre groupe de travail dans l'entreprise puisque sept groupes fonctionnaient au moment du démarrage de cette enquête mais celui-ci avait la particularité de chercher à la fois la résolution de problèmes de production (et plus spécifiquement de qualité) et de participer à la formation des Pilotes y participant (la fonction de Pilote est récente dans l'entreprise). Ce double objectif n'était pas affiché pour les autres groupes.

Le rôle des pilotes est de prendre en charge la formation des opérateurs en supplément de leur activité d'opérateur.

Spécificités de la fonction « Pilote »	Fonction récente. Au moment de l'enquête la fonction existe depuis deux ans. Trois Pilotes, un par équipe (P1, P2, P3)
Rôle attendu du Pilote	Approvisionne et évacue les postes de travail (composants et emballages). Guide les opérateurs dans les procédures qualité et l'autocontrôle (s'assure que les opérateurs aient en main les éléments nécessaires au travail : dossier de production, pièces types, composants et moyens de contrôle) Assure des contrôles statistiques avant l'entrée en magasin et le triage des pièces non conformes (gestion de la zone de tri) Surveille les productions et informe les opérateurs si les limites d'aspects sont mal comprises Peut bloquer une palette s'il juge le taux de non-conformité trop important Assure le remplacement des opérateurs durant leurs pauses déjeuner sous le contrôle du chef d'équipe. Saisit les situations d'ordres de fabrication en fin d'équipe Prend en charge l'accueil des nouveaux opérateurs, les forme au poste de travail et les valide en concertation avec le service qualité et le chef d'équipe. Participe au groupe de travail « PAP Pilotes »

¹⁷⁶ On trouvera une description de l'entreprise Diverplastic dans les pages qui suivent.

Recrutement des pilotes	Les pilotes sont d'anciens opérateurs qui ont été choisis pour leur degré de polyvalence, leur personnalité et leur motivation. Ce sont leurs compétences liées au suivi de la qualité qui ont été déterminantes dans le choix de l'entreprise
Profil des Pilotes	P1 : 25 ans, niveau de Terminale Scientifique, aspire à travailler dans un service qualité ou méthode. Elle a été opératrice pendant 6 mois avant d'être nommée Pilote, fonction qu'elle exerce depuis 1 an ½. Auparavant, elle a travaillé deux ans d'expérience comme opératrice chez Helwett Packard et participé à la réalisation des audits clients. P2 : 21 ans. Bac STT. Elle travaille dans l'entreprise depuis 4 ans. Elle a été opératrice pendant 3 ans et exerce la fonction de Pilote depuis 1 an.. P3 : 35 ans. CAP de Commerce. Il travaille depuis 15 ans dans la plasturgie dont depuis 5 ans dans l'entreprise. Il exerce la fonction de pilote depuis 2 ans.

Nous avons suivi durant sept mois et à sept reprises ce groupe de travail « PAP Pilotes ».

Rythme des réunions	Mensuel
Nombre de réunions suivies	7
Participants	Six personnes régulières parmi lesquelles trois pilotes, le responsable d'atelier et deux assistantes qualité. Le responsable qualité ne participe que rarement aux réunions. En théorie, c'est lui qui est censé les animer.
Animateur	Le responsable d'atelier
Objectifs	Résoudre des problèmes de qualité Consolidar la fonction de pilote
Enjeux pour les Pilotes	Résoudre les problèmes de communication entre les pilotes, entre les équipes mais aussi entre les services et l'atelier. S'informer des nouveaux produits. Pouvoir faire remonter des requêtes, des réclamations concernant la difficulté à être Pilote. Récupérer des informations difficiles à obtenir auprès des CE ou du Responsable Qualité ou d'obtenir la même information en même temps. P1 : « Ca permet de vider son sac des problèmes et de progresser car on se fixe des objectifs à atteindre. C'est l'occasion de voir les autres pilotes que l'on ne voit pas en temps normal. Le calme et la disponibilité du responsable de production facilitent les échanges et permettent d'éviter les confrontations avec le responsable qualité, beaucoup moins calme. Il permet de progresser au quotidien et de faire des propositions d'actions comme démarrer les nouveaux produits avec la qualité et prendre le temps de lire le dossier de production» P2 : « On a le sentiment de sortir de la routine et de réfléchir vraiment aux problèmes. Cela aide à avancer et on essaie de travailler sur le long terme. Le rythme des réunions semble satisfaisant car il y a des actions pour lesquelles il faut prendre le temps de les mettre en place entre deux réunions. C'est l'occasion de se voir présenter les nouveaux produits et avoir tous les mêmes informations sans déperdition d'une équipe à l'autre ». P3 : « Ca permet de se réunir entre nous, de faire le point sur nos problèmes avec les autres équipes »

A l'issu de chacune des réunions, nous rencontrons à deux ou trois reprises chacun des pilotes afin d'identifier ce qui avait permis ou rendu possible le développement de leurs compétences à l'occasion de la dernière réunion du groupe de travail, ou au contraire l'avait inhibé.

Nous disposons d'un matériel de 49 entretiens individuels volontaires ; les pilotes espérant que ce travail ait des conséquences positives sur le déroulement du groupe de travail auquel ils participent.

Matériel de recherche	49 entretiens individuels dactylographiés 7 restitutions des échanges ayant eu lieu à chacune des réunions
Participants	Les trois pilotes : Emilie, Géraldine et Laurent
Rythme des entretiens	2 à 3 entretiens par personne à l'issue de chaque réunion. 1 entretien « à chaud » et 1 à 2 entretiens « à froid »
Régulation	Bilans ponctuels avec l'animateur du groupe de travail « PAP Pilotes » et le dirigeant de l'entreprise

On trouvera en annexe l'ensemble des entretiens dactylographiés dans leur intégralité ainsi que la restitution des échanges ayant eu lieu à chacune des réunions.

1.6.3. Pour aller plus loin...

Au moment où nous réalisons notre propre recherche, Philippe Carré¹⁷⁷ de l'Université de Nanterre et Olivier Charbonnier pour le Cabinet Interface réalisaient une recherche sur un thème très proche du nôtre puisqu'il s'agissait de repérer les Apprentissages Professionnels Informels (API) dans cinq grosses entreprises, leurs conditions d'émergence et leur nature. Pour cela et pendant deux ans, ils ont conduit successivement une enquête ethnographique (immersion d'un observateur par terrain d'enquête pendant un mois), une enquête stratégique (analyse documentaire, entretiens individuels et collectifs, journaux de bord) et une enquête psychosociale (enquête psychométrique). Nous reviendrons sur cette recherche qui présente beaucoup de points communs avec la nôtre. Pour ce qui est de la méthodologie, notre manière de procéder se rapproche des objectifs de leur enquête stratégique qui visait comme nous, explicitement, à identifier les influences organisationnelles et managériales sur les apprentissages professionnels. Eux avaient d'emblée circonscrit leur travail aux API, nous n'avons pas exclu les apprentissages formels.

II. Description des entreprises

Ci-après, le lecteur trouvera une présentation succincte des entreprises ayant participé à cette recherche : secteur d'activité, effectifs, personnes impliquées à la recherche, problématiques sociales, changements et structure organisationnels.

Une description synthétique des éléments organisationnels significatifs en matière d'organisation du travail, de management, d'emploi, de formation et de communication pour ces cinq entreprises figurent en annexes. On trouvera également une description synthétique des mutations organisationnelles significatives qui rapprochent ou éloignent ces entreprises les unes des autres.

2.1. Les entreprises :

PSEUDONYME	MISenplastic	Diverplastic	UPlastic	Logimeuble	Logifer
------------	--------------	--------------	----------	------------	---------

¹⁷⁷ CARRE Philippe et CHARBONNIER Vincent in "Les apprentissages professionnels informels", Paris, L'Harmattan 2003

Secteur	Plasturgie	Plasturgie	Plasturgie	Logistique	Logistique
Nombre de salariés	109	75	300	300	50
Nombre de personnes ayant participé à l'étude	17	20	17	30	15
Personnes rencontrées	Le directeur de production, le dirigeant, 2 chefs d'équipe, 1 aide réglleur, 2 réglleurs, 3 opérateurs, le responsable préparateur de version, le directeur commercial, 1 commercial, le responsable commercial visenplastic, 3 assistantes commerciales,.	1 technicienne qualité, 4 opérateurs, le responsable atelier assemblage, le responsable de production, le directeur industriel, le dirigeant, 3 chefs d'équipe, 3 pilotes, 3 monteurs réglleurs, 2 techniciens d'atelier	7 opérateurs dont 3 ayant entamé une démarche de formation CQP01, 2 Responsables UAP, 2 Chefs d'Equipe, le Directeur d'Usine, le Directeur des Ressources Humaines, 2 Réglleurs et 2 Technicien (1 mécanicien, 1 électricien).	La Responsable Relations sociales, communication interne et recrutement, La Responsable Développement des compétences Sud Europe, les 2 responsables de dépôts, 8 Chefs d'Equipe, 1 Relais Chef d'équipe, 17 Collaborateurs,	La Directrice des Ressources Humaines Groupe, 1 Responsable Ressources Humaines pour 2 sites du groupe, Le Directeur du dépôt Logifer,

PSEUDONYME	MSenplastic	Diverplastic	UPlastic	Logimeuble	Logifer
Problématique de l'entreprise	Bénéficiaire d'une photographie de l'organisation du travail du service commercial	Bénéficiaire d'une photographie du fonctionnement informel de l'organisation du travail de l'atelier. Identifier le regard que les salariés portent sur les groupes de travail (groupe de travail « PAP Pilotes »)	Bénéficiaire d'un état des lieux des leviers de professionnalisation des opérateurs de production à l'occasion du développement de la polyvalence et de la mise en place d'équipes autonomes de production	Disposer d'une photographie de la représentation des salariés à l'égard de la fonction de tuteur mise en place en 2001	Disposer d'un état des lieux en vue de l'introduction d'une démarche métier
Regard sur le(s) changement(s)	Recrutement d'1 Directeur de production, introduction de la polyvalence des opérateurs et des régleurs, mutation du rôle des chefs d'équipe	Recrutement d'1 Directeur d'Usine, mutation du rôle des chefs d'équipe, introduction de la polyvalence par élargissement des tâches	Recrutement d'1 nouveau Directeur d'Usine, introduction de la polyvalence, mise en îlots de production	Recrutement de nouveaux responsables de dépôt et renouvellement d'une partie des chefs d'équipe, introduction d'1 fonction tutorale et de la polyvalence.	Répartition des tâches de direction de dépôt sur 2 responsables d'exploitation Développement de la polyvalence
Caractéristiques organisationnelles	Structure par fonction Atelier sectorisé par marchés Ilot de production Sous traitant + marque propre Travail en 3/8 4 niveaux hiérarchiques	Structure par fonction Atelier sectorisé par clients Sous-traitant Travail en 3/8 + WE 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par marchés Ilots de production spécialisés par marchés Sous-traitant Travail en 3/8 + WE 3 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les	Structure par fonction Dépôts spécialisés par marchés (vente par correspondance, vente aux magasins) Distributeur marque propre Travail en 3/8 4 Niveaux hiérarchiques Faible niveau de	Structure par fonction Dépôt organisé par marchés Distributeur marque propre Travail en 2/8 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de

	Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production		personnels de production	qualification (voire absence) pour les personnels de production	production
--	--	--	--------------------------	---	------------

2.1. Les abréviations utilisées :

CE	Chef d'équipe Régleur Directeur de Production Responsable de Production
R	Responsable Logistique Responsable d'Atelier Responsable UAP Pilote
DP	Technicien Opérateur Collaborateur Responsable exploitation Responsable de
RP.....	Dépôt Directeur d'Usine
RL	
RA	
RUAP	
P	
T	
O	
C	
RE	
RD	
DU	

En conclusion

Que pouvons-nous retenir à l'issue de cette première partie ?

Les développements théoriques que nous avons ré-exposés autour des notions d'organisations qualifiantes et de compétence permettent d'avancer l'idée que deux grandes catégories de facteurs interagissent pour le développement des compétences :

Des facteurs organisationnels

Le contenu de travail, la nature des prescriptions, les modalités d'évaluation du travail et des équipes, l'organisation de la polyvalence, les groupes de travail, le management participatif, les réunions, la mobilité, l'organisation des équipes sont des exemples de dispositifs organisationnels susceptibles d'être porteurs d'apprentissage et de contribuer à

l'émergence d'organisations qualifiantes.

Ce que ces divers facteurs organisationnels partagent implicitement ?

- de constituer des systèmes de contraintes vis-à-vis desquels l'individu doit réagir. Et donc se mobiliser par rejet ou par adhésion de ce qui lui est proposé ou imposé. Pour plagier Bachelard affirmant que l'on connaît toujours par et contre une connaissance antérieure, les compétences se développent en situation de travail par et contre les facteurs organisationnels.
- d'organiser des collectifs de travail. Si bien que l'individu développe des compétences avec, contre ou grâce à un système d'interactions sociales. Les compétences se développent (ou ne se développent pas) en situation de travail à travers des dynamiques intersubjectives.

Des facteurs individuels

Si les situations de travail dépendent de la manière dont est organisé le travail et de ses contenus, elles dépendent aussi de l'investissement de l'individu.

Cet investissement est le résultat de son histoire, de son expérience antérieure, de sa motivation, de ses intentions, de ses capacités, de ses connaissances ou de ses compétences, de son image de soi, de son projet professionnel, de la manière dont il envisage l'avenir, etc.

Ainsi un individu dans sa manière de travailler et d'envisager l'avenir, au travers du regard qu'il porte sur lui ou sur le collectif de travail, oriente également le potentiel d'apprentissages qui gît dans toute situation professionnelle.

L'activité, c'est à la fois ce que fait la personne, ce qu'elle est, ce qu'elle veut et ce qu'elle peut.

On peut définir la situation de travail à l'instar d'Yves Clot et de Philippe Zarifian comme la combinaison d'éléments techniques, organisationnels et psychologiques¹⁷⁸ et réaffirmer l'importance du contexte environnemental et organisationnel dans la mise en œuvre et le développement des compétences.

Il est important maintenant de comprendre si ces facteurs vont nous livrer certaines de leurs arcanes lorsqu'on interroge les acteurs. Ce que nous allons faire dans la seconde partie de notre travail.

¹⁷⁸ Cf. CLOT Yves (2002), op. cit et ZARIFIAN Philippe in « Le modèle de la compétence », Paris, Editions Liaisons 2000

Deuxième partie. Entre organisation du travail et développement des compétences : *Vers des situations qualifiantes*

“Une situation n’est pas réductible au problème qu’elle porte éventuellement en elle. Une situation, ce n’est pas seulement des objets et des relations entre objets, à partir desquels on pourra poser le problème à résoudre. Une situation, c’est aussi des acteurs, des enjeux entre ces acteurs, une inscription dans un lieu, qui en fait quelque chose de singulier et concret”. Pierre PASTRE (1999)¹⁷⁹

L’organisation du travail, selon la forme qu’elle prend, génère des pratiques professionnelles particulières, spécifiques. Certaines de ces pratiques professionnelles permettraient à l’individu de tirer des leçons de son expérience, de prendre conscience du pourquoi du comment de ses gestes et de ses comportements professionnels, de structurer, de renforcer ou de corriger ses schèmes d’action ou ses représentations, de donner du sens à son travail, de développer ses compétences...

Ces organisations où l’on pourrait apprendre en travaillant et apprendre du travail

¹⁷⁹ PASTRE Pierre in « L’ingénierie didactique professionnelle » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « Traité des Sciences et Techniques de la formation », Dunod 99, p409

sont nommées « organisations qualifiantes ».

Notre recherche empirique s'est attachée à comprendre comment le cadre organisationnel dans lequel s'inscrivent les situations de travail définit en partie les possibilités, les limites, et donc les conditions de mise en œuvre de processus d'apprentissages.

Pour cela nous avons cherché à repérer des « situations porteuses d'effets d'apprentissages », des « situations potentielles d'apprentissages » et ce, en nous intéressant à la manière dont les salariés construisent, échangent, consolident ou transmettent leurs savoirs ou leurs compétences, dans cinq entreprises¹⁸⁰.

Ces cinq entreprises sont issues des secteurs professionnels de la plasturgie et de la logistique. Elles ont été choisies après une enquête exploratoire auprès de plusieurs branches professionnelles et organisations patronales. Une fois les deux secteurs définis, nous avons conduit des entretiens exploratoires dans vingt-huit entreprises avant de sélectionner les cinq entreprises en question.

Ces dernières ont été choisies, non parce qu'elles affichent une volonté de rendre le travail formateur, mais pour les mutations économiques, technologiques et sociales qui les touchent et qui se traduisent par un triple enjeu : un enjeu de requalification ou de repositionnement des acteurs, la nécessité de rendre évolutive leurs structures ainsi que celle de développer la performance de l'organisation elle-même. Ces changements majeurs affectent leurs configurations organisationnelles et *de facto*, les compétences requises pour tenir les emplois.

Nous sommes partie d'une vision macroscopique de ces entreprises en repérant leurs caractéristiques contextuelles et organisationnelles. Pour ce faire, des entretiens ont été menés avec les dirigeants et l'encadrement de production. Il s'agissait d'appréhender chaque organisation du travail au regard de son contexte et de ses contraintes.

De cette vision macroscopique, nous sommes passée à une vision plus microscopique de l'organisation du travail afin d'identifier les contraintes et les ressources que cette dernière génère en termes de possibilités de développement des compétences ; et ce pour les acteurs de la production (Chefs d'équipe, Techniciens, Régleurs, Opérateurs) dans chacune des cinq entreprises.

Nous avons conduit au final cent-vingt entretiens, rencontré soixante-neuf personnes et rédigé cinq monographies que le lecteur trouvera en annexe.

Ce travail a permis d'identifier trois facteurs - deux organisationnels, un individuel - comme conditionnant les apprentissages en situation de travail. Il s'agit des processus de désenclavement du travail correspondant à la mise en œuvre de pratiques réflexives et réfléchies dans le travail, des processus de désenclavement du travail relatifs à la mise en œuvre de pratiques de coopération, de collaboration au sein du travail et/ou de pratiques de collectivisation du travail et des processus d'autodétermination soutenant des pratiques d'implication dans le travail auxquelles l'individu réagit.

¹⁸⁰ Pour une description synthétique de ces entreprises, nous renvoyons le lecteur au troisième chapitre de la première partie de ce travail. Pour une description détaillée, nous le renvoyons aux monographies qui se trouvent en annexe.

Nous présenterons ces résultats dans un premier chapitre.

Parce que nos choix méthodologiques ne nous ont pas donné directement accès ni aux situations de travail, ni aux situations d'apprentissage mais à leur mise en mots, on peut nous reprocher de n'avoir pas suffisamment cherché à accéder aux traces ou aux preuves des activités d'apprentissages ou de développement des compétences. Pour corriger ce biais nous avons observé un dispositif organisationnel qui présente toutes les caractéristiques d'une « situation potentielle d'apprentissage », d'une « situation qualifiante ». Ce dispositif a pris la forme d'un groupe de travail.

Des groupes de travail fonctionnent dans trois des cinq entreprises. Dans deux d'entre elles, ils sont embryonnaires. Dans la troisième, ils sont en place depuis dix ans et l'un d'entre eux a la particularité de viser un double objectif de production et de formation. C'est ce groupe que nous avons suivi sept mois durant, à la fois *du dedans* et *du dehors*. Du dedans parce que nous assistions aux réunions, du dehors parce que nous interviewions, après chaque réunion, trois personnes en particulier : des Pilotes. Les entretiens portaient sur le déroulement des réunions et sur les effets de ces réunions en termes d'apprentissages et de développement des compétences.

Ce suivi a donné lieu à quarante-huit entretiens individuels post-réunions : deux à trois entretiens après chaque réunion par individu, un « à chaud » le lendemain de la réunion, un à deux autres « à froid » une à deux semaines après les réunions. Nous présenterons l'ensemble de nos observations dans un deuxième chapitre. Le lecteur qui serait soucieux de rencontrer le corpus brut de ces entretiens trouvera en annexe ces données ainsi que des témoignages circonstanciés ¹⁸¹ illustrant nos propos.

En conclusion, nous établirons un bilan de nos observations et reviendrons sur le lien organisation du travail et développement des compétences.

Chapitre 1 : Vers des situations qualifiantes...

***« Refaire, imiter, reproduire sont certes des moyens d'apprentissage. Mais le plus puissant semble être celui qui consiste à reconstruire. [...] Cela requiert un autre type de compétence de la part des acteurs : moins savoir-faire que comprendre »
Pierre Pastré (1999) ¹⁸²***

L'ergonomie, la psychologie du travail ou la didactique professionnelle mettent en évidence la dimension formative de toute activité de travail, « créatrice de connaissances spécifiques » ¹⁸³.

Ces disciplines se rejoignent en un point lorsqu'elles abordent la relation formation et travail : le travail ne peut être support, objet ou vecteur d'apprentissage que s'il est

¹⁸¹ Extraits d'entretiens bruts

¹⁸² PASTRE Pierre in « L'ingénierie didactique professionnelle » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des Sciences et Techniques de Formation* », Dunod 99, p413 - 416

conceptualisé et permet la désincorporation des savoirs de la pratique, la mise à jour de la *métis*, de la « *pensée en œuvre dans l'acte* »¹⁸⁴ ou de « *concepts pragmatiques* »¹⁸⁵. Pour cela, elles travaillent, à partir d'une clinique du travail et de l'activité des opérateurs, sur la formalisation de ces savoirs et non sur ce qui à un moment donné permet de les façonner, de les construire ou encore de les encourager autrement que sur le plan des démarches psycho-cognitives... Elles se centrent sur l'individu dans ses dimensions cognitives et psychiques et non sur l'organisation dans laquelle il évolue. A notre sens, la place de l'organisation du travail n'est pas prise en compte en tant que dimension contributive ou inhibitrice des effets formateurs du travail. Il convient, nous semble-t-il, au regard des compétences et des organisations qualifiantes, de ne pas considérer l'organisation du travail et le processus de construction des compétences comme des éléments indépendants. Il existerait des outils organisationnels au même titre qu'il existerait des outils cognitifs lorsque l'on parle de développement des compétences, notre développement théorique précédent est allé dans ce sens.

Il est sans doute utile de définir les savoirs et les compétences qui sont mobilisés en situation de travail mais tout aussi utile, dans une perspective de formation des acteurs, de définir des voies de développement de ces derniers. C'est ce que nous avons fait au cours de notre recherche empirique en interrogeant les acteurs sur la manière dont ils développent leurs compétences

La plupart de ceux-ci associent l'idée de développement des compétences à celle de polyvalence ou de polycompétence (idée de développement quantitatif des compétences) et plus rarement à celle de développement professionnel (idée de développement qualitatif des compétences).

Ainsi on développe ses compétences :

- par le fait de vivre des expériences : en faisant les choses, en rencontrant des problèmes, en faisant face à l'inédit, à l'événement... comme évoluer dans l'entreprise, développer de nouvelles activités, participer à un nouveau projet ou à la résolution de problèmes inédits de fabrication...
- à force de faire les choses, à force de rencontrer des problèmes, à force de regarder faire... à force de vivre certaines expériences... L'expérience est ici inscrite dans la durée, dans la répétition...
- en pensant l'expérience. Vivre des expériences n'est pas suffisant pour être efficace au travail, il faut penser ces dernières. L'expérience pour être apprenante doit faire l'objet de prise de distance, d'une « *élucidation réflexive* »¹⁸⁶ ... comme évaluer les résultats de son travail pour se fixer des objectifs de progrès, être évalué et pouvoir

¹⁸³ FALZON Pierre et TEIGER Catherine in « *Ergonomie et Formation* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des Sciences et Techniques de Formation* », Dunod 99, p145

¹⁸⁴ MENDEL Gérard in « *L'acte est une aventure* », Paris, La découverte 1998

¹⁸⁵ PASTRE Pierre in « *L'analyse du travail en didactique professionnelle* » in *Revue Française de Pédagogie* n°138, Mars 2002, p14

se positionner en termes de compétences, être coaché, tutoré ou accompagné lorsque l'on rencontre des difficultés... L'expérience s'inscrit ici dans des processus de réflexion...

- au fait qu'il ne suffit pas de vivre l'expérience, il faut aussi la faire vivre au travers des débats d'idées, d'échanges, de mises en perspective avec les collègues, de coopérations, de collaborations diverses... comme travailler avec d'autres personnes autour d'un projet, résoudre des problèmes de production à plusieurs, bénéficier de pratiques d'intertutorat ou de travail en binômes... L'expérience s'inscrit dans une communauté d'action...
- à condition d'en avoir envie...

Nous avons tenté de mettre de l'ordre dans les multiples réponses qui nous furent alléguées en identifiant trois facteurs tout à la fois interdépendants et indépendants, complémentaires et distincts : deux facteurs organisationnels (les processus de désenclavement du travail et de décloisonnement de ce dernier), et d'un facteur personnel (les processus d'autodétermination).

Un processus de décloisonnement favorise les interactions entre les individus au sein d'un même service ou d'un même atelier ou entre services, entre ateliers, voire entre services et atelier(s).

Un processus de désenclavement du travail se caractérise par l'ensemble des activités qui visent à se dépendre du travail, à prendre de la hauteur vis-à-vis de ce dernier pour en tirer des enseignements.

Ces deux processus offrent de nombreuses opportunités d'apprentissages qu'ils soient incidents, spontanés, informels ou opportunistes... mais ces derniers s'enchaînent dans des processus d'autodétermination qui dépendent tout à la fois de la *posture d'apprenant* de l'individu selon qu'il « marche et se regarde marcher », selon qu'il « enjambe pour marcher » et de la *posture didactique* de l'organisation pour l'aider à apprendre, à « apprendre à marcher »...

Un processus d'autodétermination se traduit par des phénomènes décisionnels qui conduisent l'individu à avoir envie d'apprendre, à avoir envie d'entrer dans l'apprendre.

Comment l'organisation décloisonne-t-elle le travail ? Comment l'organisation désenclave-t-elle le travail ? En marge et au-delà des processus d'autodétermination suffit-il de désenclaver le travail et/ou de le décloisonner pour permettre aux individus d'apprendre et de développer leurs compétences ?

I. Du désenclavement du travail au développement des compétences

« La connaissance est à la fois une modélisation de la réalité et un produit d'une forme particulière de relation interpersonnelle qui en permet la formulation, la mise en commun et la validation » Anne-Nelley Perret Clermont (2001)¹⁸⁷

¹⁸⁶ CHARTIER Anne-Marie in « *L'expertise enseignante, entre savoirs pratiques et savoirs théoriques* » in *Recherche et Formation* n°27, 1998

La psychologie sociale définit une interaction comme une relation dynamique de communication et d'échange d'informations entre deux individus ou plusieurs individus à l'intérieur d'un groupe. Les théoriciens de la psychologie sociale avancent l'idée que sous certaines conditions, l'interaction sociale est un des moteurs privilégiés du développement cognitif et intellectuel des individus. La théorie du conflit socio-cognitif constitue depuis les années 80, l'hypothèse centrale de la psychologie sociale du développement ou, en d'autres termes, des théories de la construction sociale de l'intelligence. Théories selon lesquelles c'est dans l'interaction que l'individu est amené à se construire dès lors que les interactions se situent sur un plan cognitif (confrontation de points de vue).

Nous abondons, au travers de nos résultats, dans le sens des théoriciens de la psychologie sociale lorsque nous repérons, au travers du discours des personnes, l'idée que les interactions favorisent le développement des compétences. Nous verrons au moyen des groupes de travail que les effets peuvent être d'ordre cognitif, socio-cognitif ou émotif.

Après plus de vingt ans de recherche sur l'apprentissage en groupe et en particulier sur l'apprentissage coopératif, la question essentielle, comme le souligne Etienne Bourgeois¹⁸⁸, n'est plus de savoir si globalement les interactions entre pairs sont ou non de nature à favoriser les apprentissages mais bien à quelles conditions ces interactions peuvent améliorer les performances d'apprentissages. S'il s'interroge sur le rôle de variables situationnelles telles que l'asymétrie des relations ou l'intensité de l'argumentation comme facteurs favorisant les apprentissages au sein des interactions, nous allons chercher à identifier un certain nombre de situations discriminantes favorisant des *interactions apprenantes* ou à effets d'apprentissages.

Nous avons distingué les interactions organisationnelles et les interactions interpersonnelles. Les premières sont définies par l'organisation, les secondes existent à l'initiative des individus.

Nous convenons ici de regrouper ces interactions sous le vocable de « *dispositions organisationnelles* » car même si les interactions interpersonnelles existent à l'initiative des individus, il est certain que c'est l'organisation du travail qui permet de les voir exister (exemple : possibilité de se déplacer dans l'atelier).

Ces dispositions organisationnelles présentent différents avantages :

Elles ont un fort pouvoir de « subjectivation »¹⁸⁹. Elles permettent (dans certains cas) d'avoir le sentiment d'être impliqué dans la vie de l'entreprise, de participer à l'instruction de certaines des décisions concernant la vie de l'entreprise, les processus de travail ou les conditions de travail, de pouvoir faire autre chose que de « tirer les cartons » et de se montrer plus enclin à tirer parti des situations qu'ils rencontrent.

¹⁸⁷ PERRET CLERMONT Anne-Nelley in « *Interagir et connaître* », Paris, L'Harmattan, 2001, p16

¹⁸⁸ BOURGEOIS Etienne in « *Apprendre en groupe* » in SOLAR Claudie in « Le groupe en formation des adultes », De Boeck 2001, p99

¹⁸⁹ Cf Clot Yves, op.cit.

Elles ont un fort pouvoir de « conscientisation » du travail, des activités. En favorisant les interactions entre les individus, les équipes, les services, les unités, elles élargissent le périmètre d'action et la scène organisationnelle des individus, leur cadre de perception du travail et de son environnement. Les personnes s'intègrent dans un réseau plus large d'acteurs les conduisant à mieux connaître leurs activités réciproques, à créer du lien entre les postes de travail et ceux qui les occupent, à s'ouvrir à d'autres réalités, d'autres manières de travailler. Ils s'ouvrent aux opportunités d'apprentissages qui s'offrent à eux.

1.1. Le rôle des interactions organisationnelles

Un certain nombre de modalités organisationnelles facilite les échanges entre les personnes parmi lesquelles :

1) l'élargissement et l'enrichissement des tâches par le biais du développement de la polyvalence : rotation sur les postes de travail, les rotations sur équipes de travail ou les ateliers ...

2) les communautés d'action¹⁹⁰ ou communautés de pratiques : mise en binôme pour un travail donné, groupes de travail mono ou inter métiers tels que SMED, 5S, PAP, Groupes progrès ou qualité ...

3) les actions et outils de communication : tableau de bord, espaces communication, réunions, relèves d'équipes, passages de consignes, réunions d'information ...

4) le décloisonnement des services : coopération et collaboration inter et intra services ...

5) la division du travail : contenus de travail, nature des prescriptions, marges d'autonomie et d'initiative ...

6) les mobilités (transversales, horizontales, verticales) et remplacements temporaires.

Nous allons revenir sur chacune de ces modalités en donnant des exemples et en montrant comment elles participent au développement des compétences des individus et contribuent à façonner des situations potentielles d'apprentissages.

1.1.1. La polyvalence

Le premier avantage de la polyvalence est la flexibilité des travailleurs lors des remplacements usuels pour cause de surcharge d'activité sectorielle, de variation de charges, de maladie ou autre... D'autres avantages d'ordre plus cognitifs et plus émotifs peuvent apparaître selon la manière dont est mise en œuvre la polyvalence. Ils peuvent être profitables au développement des compétences.

Chez Logimeuble, le développement de la polyvalence permet aux tuteurs d'être plus efficaces dans leurs pratiques de tutorat par la possibilité qui leur est donnée d'accéder à l'ensemble de la chaîne logistique et donc de mieux comprendre les interrelations entre

¹⁹⁰ Cf. Zarifian Philippe (2001), op. cit. Le terme exact serait celui de « communauté de pensée et d'action » emprunté à Aebischer et Oberlé (1992)

les postes de travail.

Chez Visenplastic, le responsable de version est associé aux lancements d'ordres de fabrication (OF). Cela lui permet de comprendre ce qui déclenche ces OF et pourquoi il doit parfois monter des moules pour des productions plus courtes que le temps de montage. Depuis « il rôle moins ».

Chez Visenplastic, un régleur explique que parce qu'il a été magasinier, 'il connaît le coût des matières. En tant que régleur il approvisionne les presses. Sa connaissance des coûts matières l'amène à être très attentif au gaspillage lors des démarrages.

Des avantages cognitifs

La polyvalence permet « de se mettre à la place de l'autre » surtout s'il existe un chaînage des métiers dans l'entreprise, des interrelations, des liens de causes à effets entre les postes de travail comme c'est le cas avec la chaîne logistique. La complémentarité entre les postes de travail y est étroite et la qualité du travail des uns et des autres se répercute systématiquement sur les autres postes de travail. La polyvalence, dans ce cas, représente une occasion de construire du sens à ces interrelations et d'aboutir à des situations inter compréhensives (on se comprend mieux les uns et les autres) mais aussi informationnelles et communicationnelles (on cerne mieux les informations utiles à l'autre).

Chez Visenplastic, depuis que responsable préparateur de version est associé aux décisions de lancement, il fait le point avec le responsable commercial sur les commandes. Cela lui a permis de comprendre pourquoi les changements de production étaient si fréquents.

Pour les pilotes de Diverplastic, anciennes opératrices, la fonction de pilote leur a permis de sortir de l'atelier et de travailler avec les services périphériques à l'identification des conditions optimales du lancement de certaines productions, ou à leur régulation, mais également de mieux comprendre la fluctuance des décisions concernant les défauts qui passent puis ne passent plus ou vice-versa.

Chez Logimeuble, les collaborateurs expliquent que le fait d'occuper différents postes de travail sur la chaîne logistique leur permet de mieux comprendre les interrelations entre les postes de travail, et de prendre conscience de la valeur réelle du travail. Beaucoup de préparateurs de commandes avaient ainsi une vision dévalorisée du poste de chargeur, et une fois qu'ils ont été amenés à faire des chargements, ils ont pris conscience de la complexité du travail mais aussi et surtout de la nécessité de « faire de belles palettes ».

O: « J'ai fait tous les postes. Je sens que les gens qui font le même travail que moi et qui sont moins polyvalents sont moins efficaces dans la gestion des priorités comme savoir quand faire du réappro ou sortir une palette du réexpé. »

CE: « Le fait de naviguer entre les postes est un plus car les opérateurs connaissent l'amont et l'aval des activités. Ca évite aussi la lassitude. Les choses qu'ils faisaient automatiquement, ils se mettent à les penser en fonction des autres... Ca permet de faire bouger les représentations sur les autres métiers ».

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T1)]

Des avantages émotifs

Lorsque la polyvalence relève d'un enrichissement des tâches par rotation sur des postes de travail plus ou moins identiques, pour certains elle est l'occasion de sortir de la routine, pour d'autres elle est vécue comme une astreinte donnant le sentiment « d'être un pion », de « servir de bouche-trou »... .

« On vous appelle pour boucher les trous, on est formé à la va vite et des fois pendant plusieurs semaines, vous ne ferez plus de chargement, et que de la préparation... Ca n'a rien de valorisant parce qu'on ne peut pas progresser par à coup... »

Lorsque la polyvalence relève d'un élargissement des tâches, elle est l'occasion d'entrer en contact avec de nouvelles personnes et de sortir de l'atelier.

P : « Le poste de pilote permet d'être au contact de la vie de l'entreprise et de ses différents métiers, de sortir de l'atelier. On travaille avec différents services tels que la qualité, les méthodes ou la planification. Cela reste un poste pas très intellectuel, basique, mais mieux qu'opérateur »

La polyvalence chez LOGIMEUBLE permet à chacun des membres des équipes :

- de se familiariser avec le travail de l'autre

« Je comprends mieux maintenant pourquoi les chargeurs nous prennent la tête avec nos palettes » ; « je pense que pour être un bon chef d'équipe, il faut être passé par tous les postes, ça donne des billes pour agir »

- d'intégrer la pratique des autres dans sa pratique, d'agir en prenant en compte les conséquences de ses actions sur le travail de l'autre

« quand je prépare mes palettes, je pense au chargeur » « J'ai été préparateur. J'essaie d'être équitable, on ne peut pas juger les personnes sur leur rendement uniquement. C'est sûr que celui qui fait quatre cuisines dans sa journée, il n'a pas le même rendement que celui qui va faire que du léger » « quand on connaît tous les métiers, on est plus sensibilisé aux conséquences de nos actions, on pense plus aux autres »

- d'acquérir une intelligence des process : de comprendre l'ensemble du processus, de la chaîne logistique et de ses interrelations, et de pouvoir de ce fait anticiper certains problèmes en bout de chaîne

« si je ne fais pas attention, je vais stocker les colis à l'envers donc les préparateurs y verront pas les étiquettes et ils devront faire retourner les colis... et c'est du retard pour tout le monde »

- de prendre conscience de l'interdépendance entre les tâches et donc du fait qu'un problème sur un poste de travail peut avoir des répercussions sur l'ensemble

« J'ai fait tous les postes. Je sens que les gens qui font le même travail que moi et qui sont moins polyvalents sont moins efficaces dans la gestion des priorités comme savoir quand faire du réappro ou sortir une palette du réexpé. » « Le fait

de naviguer entre les postes est un plus car ils connaissent l'amont et l'aval des activités. Cela évite aussi la lassitude. Les choses qu'ils faisaient automatiquement, ils se mettent à les penser en fonction des autres... Ca permet de faire bouger les représentations sur les autres métiers »

- d'acquérir une culture des métiers de la logistique permettant de discuter des problèmes entre collaborateurs, voire d'essayer d'y apporter des solutions...

« Je suis dispatcheur maintenant, mais avant j'étais préparateur... et c'est pas toujours équitable la répartition du travail... Maintenant en tant que dispatcheur, j'essaie d'y faire très attention, d'être proche des gens pour bien faire mon boulot. Pour qu'ils souffrent pas comme moi de certaines inégalités »

- et donc de coopérer (voire collaborer) d'une certaine manière à l'amélioration des conditions de travail.
- d'aspirer à un nouvel horizon professionnel

« j'ai fait de la prépa, du chargement, du tuning et maintenant je suis dispatch... J'ai plus de chances maintenant de pouvoir devenir chef d'équipe », etc.

La polyvalence, support de développement des compétences ?

Il apparaît au cours de nos entretiens que de nombreux obstacles viennent parasiter le développement et la mise en œuvre de la polyvalence, conséquemment ses effets bénéfiques en termes d'avantages cognitifs et émotifs:

- Lorsque la production l'emporte sur la formation, les permutations ou rotations de postes ne permettent pas systématiquement de profiter de ses collègues pour acquérir de nouvelles compétences.

Chez Diverplastic, les CE et régisseurs du WE ou de la nuit reviennent officiellement en journée pour reprendre pied avec la vie de l'entreprise et pour pouvoir côtoyer les personnes qu'ils ne peuvent côtoyer en temps normal. Ces retours en journée leur permettent de se former sur de nouveaux outillages, de nouvelles presses ou sur les outillages et presses avec lesquels ils rencontrent des problèmes, de s'informer des problèmes que rencontrent la production, l'atelier, les collègues ou l'entreprise.

Dans les faits, ils disent ne pas le faire car ils sont très vite dépassés par le quotidien qui prend le dessus (on se décharge des problèmes auprès des personnes ressources) et par le manque de coopération en termes de retours d'information des techniciens ou des CE. Les possibilités de formation sont de ce fait réduites en grande partie à néant.

- Lorsque les intérimaires sont trop nombreux, les opérateurs occupent souvent les mêmes postes

Globalement, le développement de la multivalence des opérateurs est rendu difficile par la présence quasi permanente d'intérimaires qu'il faut former. Ce temps de formation aux nouveaux arrivants ne peut être consacré aux opérateurs permanents.

Pour simplifier les choses, on a tendance également à positionner les intérimaires sur

les postes les plus simples, ils sont donc non vacants pour permettre aux opérateurs permanents de tourner.

Les CE auraient également tendance à placer les opérateurs sur les mêmes postes de travail pour gagner en efficacité. L'habitude et la spécialisation sont associées à l'efficacité, plutôt qu'à la monotonie, la routine et la démotivation.

- Lorsque la spécialisation du travail l'emporte pour répondre aux objectifs de production

Les deux techniciens chez Diverplastic se sont spécialisés sur certaines presses, ce qui occulte une partie de la possibilité de développer leur multivalence, même « s'ils se tiennent au courant ».

- Lorsque l'outil de production est trop complexe pour autoriser la formation sur le tas, par imitation ou immersion, ou la pairémulation

Chez Visenplastic, le développement de la polyvalence des régleurs est rendu difficile par le niveau de complexité de l'outil de production. Les régleurs ont difficilement accès aux autres îlots de l'atelier en raison de la complexité des moules. La polyvalence des opérateurs est également rendue difficile par un ensemble d'éléments qui fait que l'on ne travaille pas de la même manière d'un îlot à l'autre (cadence, cycle de production, lissage des commandes, etc.).

- Lorsque le turn-over des personnels de production nuit au développement de la polyvalence

Le turn-over des acteurs de la production rend difficile la capitalisation et la transmission des savoir-faire. Si ce turn-over est un frein au développement de la polyvalence ou de l'organisation des rotations, il peut néanmoins, dans certains cas, être l'occasion un autre emploi dans l'entreprise (les opérateurs qui deviennent régleurs chez Visenplastic).

- Lorsque les chefs d'équipe ou les organisateurs du travail optent quotidiennement (ou la plupart du temps) pour un placement d'équipe à l'identique

Dans les entreprises plasturgistes, la plupart des chefs d'équipe sont peu préoccupés par le fait de faire tourner les personnes sur les postes de travail. Ils ne sont pas systématiquement convaincus des bienfaits de telles pratiques et pensent souvent que la spécialisation est garante d'une meilleure productivité, voire du développement d'astuces sur le poste de travail à force de la connaître et donc de temps dégagés pour les régleurs, les techniciens ou eux-mêmes.

- Lorsque les prises de postes sont peu, voire pas, organisées

Dans de nombreux cas les prises de postes ne sont pas organisées ce qui conduit les opérateurs à préférer travailler en permanence sur les mêmes postes de travail, voire à quitter l'entreprise.

- Lorsque les personnes se répartissent le travail de manière informelle et en fonction de leurs préférences, cette répartition aboutissant à une spécialisation

Les techniciens de Diverplastic se sont répartis les presses de l'atelier en fonction des points forts qu'ils pensaient avoir au niveau technique. Aucun ne cherche à « empiéter » sur les plate-bandes de l'autre.

1.1.2. Les communautés d'action

Les « *communautés d'action* »¹⁹¹ peuvent se définir comme des pratiques d'élaboration collective pendant lesquelles des personnes se regroupent temporairement autour d'un projet commun ou d'une action donnée.

On distingue les groupes de travail et le travail en binôme. Ces deux modalités apparaissent comme très profitables au développement des compétences selon nos interlocuteurs. Ils mettent en avant des avantages en termes de perfectionnement des pratiques professionnelles et d'ouverture à la pratique des autres.

Les groupes de travail :

Que cela soit pour les PAP (Plans d'Amélioration Permanente) de Diverplastic, les GDE (Gestion des Événements) de Logifer ou les Groupes Progrès d'Uplastic, le bon fonctionnement de ces groupes repose sur un certain nombre d'éléments :

- sur l'ancrage des situations traitées dans le vécu des personnes (si les situations n'ont pas de sens pour les personnes, elles ne contribuent pas à leur implication)
- sur la possibilité de pouvoir mesurer l'avancée des travaux de groupes au sein du groupe au moment des réunions de travail
- sur la possibilité de pouvoir mesurer l'impact des avancées du groupe sur et dans le travail
- sur la conviction que le travail du groupe va servir à quelque-chose
- sur le sentiment d'avoir une part de responsabilité dans les décisions prises (les changements à mettre en œuvre passent mieux s'ils sont décidés ensemble, on adhère à une décision à laquelle on a participé)

Chez Visenplastic, un groupe de travail réunit des personnes des services de maintenance, des techniciens d'atelier, des chefs d'équipe, des régleurs, des personnes du bureau des méthodes pour fiabiliser les machines. Ce groupe permet aux uns et aux autres de mieux identifier les contraintes des autres personnes et l'implication de leur propre travail sur celui des autres. De retour dans l'atelier de nouvelles formes de travail apparaissent... On soumet ses idées aux autres, on se rend attentif aux conséquences des décisions prises... On co-construit des choses comme l'aménagement d'un poste de travail ou la mise en place d'une feuille de suivi des dérives qualité...

Les PAP Pilotes sont pour les pilotes de diverplastic, l'occasion de résoudre un

¹⁹¹ ZARIFIAN Philippe (2001), op. cit.

certain nombre de problèmes (organisationnels et techniques). Elles peuvent ensemble décider de nouvelles ou de bonnes manières de travailler en confrontant leurs idées, leurs points de vue, leurs difficultés, leurs astuces.

Chez Uplastic, la rénovation de la salle blanche a été confiée à un groupe de travail inter hiérarchique.

Chez Uplastic, chaque équipe est chargée de mettre en place des groupes de progrès dont la composition dépend des problèmes traités. Ils visent l'amélioration des résultats et processus de travail autour d'une presse ou d'un groupe de presses. La durée de vie de ces groupes dépend du problème traité.

Chez Visenplastic, un comité nouveaux produits se réunit à l'occasion de l'introduction d'un nouveau produit dans les gammes de fabrication. Ce comité réunit l'ensemble des personnes touchées par cette introduction. Le but est d'évaluer les freins et les leviers à la mise en production. Cela permet de réunir autour d'une table des métiers différents et des enjeux de services différents.

RA : « le PAP Vision a permis de voir les problèmes de l'entreprise, leurs origines, de faire des enquêtes auprès des salariés, d'apprendre à se connaître, de connaître les personnes et ce qu'elles faisaient donc d'identifier les ressources du travail ou de l'entreprise, de mettre des choses concrètes en place comme la boîte à idées ou la charte de respect ; de rencontrer des personnes extérieures qui permettaient de faire dire les choses et de comprendre certaines choses comme pourquoi la communication n'arrive pas toujours à tout le monde. Ca nous a fait réfléchir. Cela a permis de travailler avec d'autres services, de comprendre leurs problèmes et pourquoi des fois, ça râle. Après on fait des efforts car on comprend mieux les conséquences de certaines choses ». CE : « ... Très riche de travailler avec des personnes de métiers différents. On sait mieux ce que font les uns et les autres, on prend la mesure de leurs difficultés respectives. On apprend à communiquer » [Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T2)]

La participation à ces groupes de travail est susceptible de contribuer au développement des compétences. Dans les faits, nos interlocuteurs identifient plus facilement des freins que des leviers au fonctionnement de ces groupes. Nous reviendrons sur ceux-ci à l'occasion de l'enquête vérificative.

Le travail en binômes

Le travail en binôme a constitué pour un certain nombre de personnes chez Diverplastic, Visenplastic, Uplastic, Logimeuble ou Logifer, la possibilité de s'adapter à son poste de travail.

Parce qu'il permet des échanges, des prises d'informations, des acquisitions de savoirs, des confrontations d'idées ou de points de vue, parfois des étayages et des désétayages des situations professionnelles, il apparaît également comme source de développement professionnel.

O : « Avec la formation d'accueil, on travaille les après-midi en binôme, on peut rencontrer des opérateurs différents, et des manières de travailler différentes, ça

permet de connaître les autres ateliers, les autres productions. » R : « Sur l'atelier on est en permanence à deux, ça permet de faire des choses qu'on arrive pas à faire tout seul, de se donner des coups de main, d'être complémentaires. On s'apprend des choses mutuellement » [Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T3)]

La mise à l'emploi des intérimaires chez Uplastic passe par une formation de trois jours qui alterne théorie et pratique. Les temps de pratique se déroulent en situation réelle en binôme avec des « opératrices embauchées » qui leur donnent les trucs, les astuces et les aident à mettre en œuvre les consignes.

Chez Uplastic, deux régleurs couvrent en permanence l'atelier, il leur est possible de régler ensemble des problèmes.

Chez Uplastic, électriciens et mécaniciens sont en position de se transmettre mutuellement leur métier pour que chacun devienne électromécanicien. Ils travaillent donc ensemble de manière ponctuelle pour établir des diagnostics et faire des interventions où ils se forment mutuellement.

La mise à l'emploi des intérimaires ou des embauchés chez Logimeuble passe par un système de tutorat qui dure de deux à cinq jours selon les postes de travail. Les pratiques tutorales ont été mises en place dans le souci d'améliorer les pratiques d'intégration et de formation des nouveaux arrivants jusque là restées largement informelles... Il s'agissait également de reconnaître les compétences de certains individus dans la tenue de leur emploi.

Le discours de chefs d'équipe comme celui des collaborateurs montre que la réalisation du tutorat est confrontée à la contradiction essentielle de tout dispositif de formation en situation de travail : celle de la concurrence entre formation et production.

Pour les chefs d'équipe, il est clair que les tuteurs ont une activité de transmission de normes et de valeurs liées à la vie collective en entreprise (comportement au travail, sérieux, respect des horaires et des consignes, etc.). Ils sont porteurs de la culture organisationnelle. Conjointement à cette culture organisationnelle, il s'agit de transmettre les gestes du métier, les bonnes pratiques (celles de l'entreprise).

La transmission de cette culture organisationnelle et professionnelle dépend en grande partie de qualités pédagogiques et psychologiques permettant au tuteur d'organiser le savoir à transmettre et de le faire en fonction des personnes qu'il a en face de lui. Aucune formation n'a été dispensée en ce sens.

L'exercice du tutorat obéit à une organisation informelle et spontanée s'appuyant sur l'intuition des tuteurs quant aux bonnes manières de transmettre le métier. Il n'existe pas d'instrumentation des compétences tutorales (pas d'outils de formation ou de réflexion autour de la mise en place de situations apprenantes, pas d'outils d'évaluation des acquis du nouvel arrivant, pas de participation à l'élaboration d'un livret d'accueil, pas de formalisation/capitalisation des activités de travail et des savoirs qui les sous-tendent, etc.). On observe alors que les tuteurs puisent dans leurs souvenirs de tutorés pour organiser le parcours d'intégration des nouveaux arrivants, s'appuyant sur ce qui leur a manqué mais aussi sur leur connaissance des gestes de métier qu'ils jugent nécessaire d'acquérir pour être un bon professionnel.

1.1.3. Les actions et outils de communication: tableaux de bord, affichage, relèves d'équipes, réunions, passage de consignes...

Les personnes sont demandeuses d'informations mais paradoxalement elles utilisent peu les supports à leur disposition.

Chez Uplastic, à l'entrée de l'atelier, un tableau blanc permet de visualiser l'état de la production. Ce tableau est considéré par la Direction comme un outil de management de l'atelier. Les opérateurs pensent que c'est un outil utile surtout pour le responsable d'atelier, « pour lui donner une vision globale de l'atelier ». On y fait figurer les ordres de fabrications, les interventions machines, des informations qualité, etc. Les opérateurs ne se sentent pas concernés par les informations qui y figurent : « *c'est pour les bleus* ». Les régleurs pensent, quant à eux, que la relève et le cahier de consignes leur permettent de savoir ce qu'ils ont à faire... et qu'ils n'ont de ce fait pas besoin de ce tableau pour le savoir...

Les entreprises cherchent à communiquer sur le plan politique, commercial, et stratégique, etc. Pour cela elles mettent en place des tableaux de bord, des réunions, des tableaux d'affichage, des locaux ou espaces de communication susceptibles d'aider les personnes à donner du sens à leurs actions, au travail, aux événements...

L'une d'elle a mis en place un jeu de monopoly. Il permet aux opérateurs, de manière ludique, de mieux cerner leurs responsabilités et les savoir-faire qu'ils ont à mettre en œuvre et à acquérir. Il est l'occasion d'engager des discussions et des échanges autour de la conduite du poste d'opérateur. Un certain nombre d'exercices autour de six domaines d'application (prise de poste, conditionnement, qualité, sécurité...) leur permet de prendre conscience des procédures et règles de travail. Il y a des exercices tactiles (quel est le défaut de la pièce n°3), pratiques (remplir une feuille de suivi de production) et des jeux de questions-réponses (qu'est-ce que le passage de consignes ?). Il s'adresse aux nouveaux arrivants et sert également de « piqûre de rappel » pour les plus anciens. Dans les faits, les nouveaux arrivants y jouent parfois trois semaines après leur arrivée voire six mois pour l'un d'entre eux...

Les tableaux d'affichage semblent peu consultés pour différentes raisons : difficilement accessibles sur le plan culturel, trop éloignés des salles de pauses ou dans les salles de pause devenues non-fumeurs, et parfois considérés comme étant « pour les autres », etc.

○ : « Les tableaux, c'est pour les bleus, c'est pas pour nous »

○ : « Je ne comprends pas toujours ce qui est écrit. Il y a beaucoup de graphiques. A un moment ils avaient mis des soleils pour la qualité, c'était plus facile de comprendre »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T4)]

Dans ces entreprises où la volonté de communiquer et d'informer est importante, il apparaît surprenant de constater la difficulté de faire circuler des informations basiques :

Sur le rôle des personnes : chez Diverplastic, certains opérateurs pensent que le Directeur Industriel ne s'occupe que d'affaires commerciales (« Il fait des affaires

avec les clients ») et que les techniciens sont les supérieurs des Chefs d'équipe... Chez Uplastic, le Responsable de Production est « gracieux » et « sert la main tous les matins » mais une personne sur deux ne sait pas ce qu'il fait au quotidien... Un opérateur de Diverplastic pense que le service planning s'occupe des plannings de vacances, voitures, équipes, heures, visites des clients, etc.

- Sur le sens des procédures ou des consignes de travail : telle cette opératrice d'Uplastic qui effectue des relevés de remarques mais qui ne sait pas ni à quoi cela sert, ni à qui cela sert.
- Sur la trace des interventions : opérateurs, régulateurs, techniciens et chefs d'équipe, globalement, souffrent de l'absence de la trace des interventions des uns et des autres sur les outils de production. Ils doivent souvent « chercher ce qui a déjà été trouvé ». Les résumés d'interventions se réduisent souvent à des « OK » ou des « Vu ».
- Sur les équipes : dans chacune des entreprises, les encadrants mettent en avant le rôle primordial de la relève d'équipe. Or dans les faits, opérateurs et chefs d'équipe expliquent qu'elles ne sont pas mises à profit au sens bénéfique du terme. Elles sont l'occasion de parler des incidents de la veille plutôt que de ceux de la journée, du conflit que l'on a eu avec une personne, du match de football de la veille ou des résultats scolaires du petit dernier. Ces relèves sont rapides et peu organisées et ne fonctionnent pas comme des temps privilégiés de circulation d'informations.

Aucune des cinq entreprises ne pratique les réunions d'équipes. L'information diffusée est celle que les CE acceptent de diffuser et celle qui figure dans les espaces communication. Seuls les CE de Logifer et de Logimeuble ont tenté d'instaurer des réunions d'équipes mais elles n'ont pas perduré parce qu'elles étaient difficiles à organiser et que d'autres priorités se sont présentées. Dans les autres entreprises les chefs d'équipe, déjà pris par de nombreuses réunions, semblent peu enclins à les organiser et pourtant elles apparaissent à leurs yeux comme des lieux où il est possible d'échanger, de poser des questions, d'obtenir des réponses, de donner du sens au travail mais aussi de disposer des informations nécessaires aux prises de décisions sur le terrain (en termes d'intervention et d'organisation)..

Chez Logimeuble, Les réunions où l'on parle des indicateurs des résultats sont jugées importantes car elles permettent de se situer, de se projeter voire d'anticiper certains problèmes. Il semble pourtant qu'elles soient de plus en plus irrégulières : « *on devait avoir un point une fois par mois... ça permettrait des ajustements et de pas avoir de trop gros écarts par rapport aux objectifs* », « *il y a les réunions mais on en fait de moins en moins* ». Il n'en reste pas moins qu'elles offrent la possibilité de se positionner en ayant accès au résultat du travail et ainsi d'identifier ses forces et ses faiblesses, et donc les choses sur lesquelles il faut progresser, individuellement et collectivement : « *c'est important de savoir où on en est* », « *si on sait pas où on va, comment on y va ?* ».

Les réunions

« Les réunions d'atelier, c'est quand j'ai le temps. C'est pas très utile car on sait ce qui est à faire, ce qui s'est passé grâce à la relève. Et puis, il y a le tableau. C'est le CE et le RUAP qui définissent les priorités ».

« La réunion de CE est un espace qui permet de faire le point sur les problèmes et leurs raisons d'être ou leur persistance. Ces réunions permettent également de recentrer le travail des uns et des autres, de mieux savoir ce que l'on a à faire et où cela s'arrête »

« La réunion déchet permet d'apprendre des choses, notamment en la préparant au travers de l'outil informatique. On apprend à l'utiliser, la réunion déchet permet de sortir le nez du guidon, de prendre de la distance avec les choses. On a souvent tendance à se laisser déborder par le quotidien. Cela apprend aussi à planifier les plans d'action, cela permet aussi de croiser les regards autour d'un même problème, de partager des points de vue... On n'a pas le temps de le faire en journée ».

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T5)]

Les tableaux

« ... Je ne vois pas les panneaux car je suis à l'annexe... Quand je vais à l'atelier, je pourrais les regarder... »

« Je regarde souvent les tableaux. C'est nouveau. On sait pourquoi une machine est arrêtée par exemple. C'est indiqué s'il y a une visite. Avant on savait pas ou sur le vif »

« Les panneaux, je ne les regarde pas, c'est pas pour mon boulot... et je ne suis pas curieuse ». .../...

« C'est bien le tableau. On regarde en passant, comme ça on sait ce qui se passe... Là tout est clair. On n'avait pas tout ça avant. En ce moment je regarde moins, avec les formations, on n'a pas le temps... Et puis en ce moment le nettoyage prend du temps, on va avoir une visite... On a quelqu'un qui fait le guet et qui voit tout s'il y a des choses à savoir... »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T6)]

La communication dans l'atelier

« Je ne sais pas si l'entreprise va bien ou non. Je passerai pour une curieuse si je demandais ».

« Depuis un an on a plus d'info en dehors du CE ou des réunions DP car il y a plus d'informations, plus de transparence. Le nouveau Directeur d'Usine est communicant et laisse penser que c'est nécessaire d'être clair »

« On sait qui sont les gens à cause des blouses, mais on ne sait pas ce qu'ils font... Je ne sais pas ce que fait le responsable UAP... »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T7)]

Le passage de consignes

« Le passage des consignes est très important, sans lui on ne sait rien de ce qui s'est

passé dans l'équipe d'avant ou des décisions qui y ont été prises comme la possibilité de laisser passer tel défaut, ou sur de nouveaux OF ».

« La réunion de changement d'équipe le vendredi aide à faire le bilan et à se tenir informé des problèmes (qualité, réglages, cotes, etc.). C'est aussi le moment de la prise de consignes et de la possibilité de poser des questions (les techniciens par rapport aux pannes, le RP et le DI par rapport à la qualité et les productions à faire tourner. En général il y a aussi un historique des problèmes rencontrés tenus par les équipes ».

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T8)]

1.1.4. Le décloisonnement des services

Les pratiques de décloisonnement du travail sont peu fréquentes mais le discours des personnes montre qu'elles offriraient de bonnes opportunités d'ouvrir leur horizon de travail, d'être plus efficaces et d'entrer dans des processus d'apprentissages de type coopératifs.

Les pilotes de Diverplastic regrettent de ne pas pouvoir bénéficier d'une lecture commune des dossiers de production avec la qualité et les CE à chaque nouvelle production, cela leur permettrait d'éviter beaucoup de problèmes (représentation de la bonne ou de la mauvaise pièce, incohérence ou manque d'informations, etc.)

Chez Visenplastic, traditionnellement c'est le BE qui conçoit les dossiers de fabrication avec une culture BE qui est différente de celle de l'atelier et sans tenir compte des capacités de production ou marges de manœuvre de l'atelier.

Le cloisonnement des services amène la production à « repenser » les dossiers de fabrication, n'ayant pas entre les mains toutes les causes et les raisons de telle ou telle consigne. La production doit reconstruire le sens des données et voir comment elle pourra les mettre en œuvre. Tous les problèmes autour de la mise en œuvre des productions ne sont pas capitalisés par le BE qui peut être amené, de ce fait, à faire des propositions d'action incompatibles avec les moyens de la production.

Chez Diverplastic, les techniciens souffrent d'un manque de coordination entre les services pour la constitution des dossiers de fabrication. Ils ont le sentiment fréquent d'avoir en main des dossiers incomplets, ou de ne pas être tenus informés « dans les temps » de l'introduction d'un nouveau moule (« les essais se sont bien passés... »). Ils vivent cela comme des événements contraignants.

La réunion mensuelle de déchets chez Diverplastic permet de réunir les gens de la qualité, les chefs d'équipe, le Directeur Industriel et le responsable d'atelier. Cette réunion est l'occasion pour chacun d'exprimer sa manière de voir les problèmes de qualité au sein de l'entreprise et de trouver des solutions partagées par ces derniers. On y aborde à la fois les problèmes techniques mais également les problèmes organisationnels et humains liés aux incidents qualité.

1.1.5. La division du travail

La possibilité de « naviguer » dans l'entreprise, de pouvoir sortir de l'atelier ou du dépôt

offre des opportunités d'apprentissages nombreuses mais peu de personnes bénéficient de cette possibilité.

Les pilotes de Diverplastic chargés de la formation des opérateurs et du management de l'autocontrôle sont amenés à travailler avec les services techniques et la qualité... Ce qui n'était pas le cas lorsqu'ils étaient simples opérateurs. Maintenant ils se doivent de diagnostiquer l'origine des problèmes et de s'adresser ou à la qualité, ou aux personnels techniques. En tant que simple opérateur, ils n'avaient de contact qu'avec les régleurs et les chefs d'équipe

Par leur fonction, ils ont aussi la possibilité de « graviter » dans l'atelier et de travailler avec d'autres personnes extérieures à l'atelier (magasin et qualité notamment). Ils ont le sentiment de pouvoir accéder à l'entreprise, de disposer d'un horizon de travail beaucoup plus grand. C'est le cas également des régleurs qui sont devenus chefs d'équipe. Cet horizon élargi leur permet de mieux accepter leurs contraintes de travail et de mieux appréhender leurs responsabilités.

Chez Visenplastic, à l'occasion du développement de la multivalence (élargissement des capacités d'intervention sur plusieurs tâches ou opérations, à l'intérieur d'un même métier de base telle la capacité pour un régleur de démarrer un certain nombre de presses), la transmission des savoir-faire s'effectue plutôt par les pairs alors que le développement de la polyvalence (élargissement professionnel à un second métier au-delà du métier de base, tel l'introduction du contrôle pour un opérateur) est confié en général aux experts des métiers. La pairémulation des opérateurs ou des régleurs y est rendue possible par la présence conjointe des personnes. Chez Diverplastic, le régleur est toujours seul, ce sont donc le chef d'équipe ou le technicien d'atelier qui le forme.

Ce sont les chefs d'équipe, qui, quotidiennement, choisissent les affectations de leurs personnels, et par conséquent une bonne partie des contenus de travail et donc des « contenus de formation »...

Chez Diverplastic, l'absence de personnes ressources le WE ou lors du travail de nuit oblige les régleurs ou les chefs d'équipe à apprendre à se débrouiller et trouver des solutions aux problèmes qui se posent à eux. Lorsqu'ils reviennent ponctuellement travailler en journée, ils ont tendance à se décharger des problèmes qu'ils rencontrent auprès des personnes directement concernées par ces problèmes alors que cette rotation est là pour reprendre pied avec la vie de l'entreprise et se former auprès et avec ces personnes ressources

1.1.6. Les mobilités et les remplacements temporaires

Les personnes ayant eu à vivre des mobilités internes (verticales, horizontales ou transversales) ou à effectuer des remplacements temporaires, mettent en évidence que cela leur a permis de mieux connaître les métiers de l'entreprise, de mieux comprendre les relations entre services (voire la relation clients – fournisseurs interne) ou entre personnes d'un même service, de se mettre « à la place de », etc...

Les mobilités sont souvent le résultat d'opportunités organisationnelles ou ré-organisationnelles. Dans le premier cas, le meilleur exemple est celui de la personne

qui quitte un service ou l'entreprise et qui laisse son poste vacant. Dans le second cas, les mobilités sont souvent le fruit des changements organisationnels et ne se traduisent pas systématiquement par des mobilités verticales, transversales ou horizontales. Ainsi chez Uplastic nous avons rencontré un opérateur qui était auparavant technicien d'atelier, un opérateur ayant été régleur, chef d'équipe et même responsable d'atelier en vingt ans de carrière dans l'entreprise, enfin un opérateur ayant été palettiseur puis régleur puis de nouveau palettiseur.

Chez Diverplastic, le développement de la polyvalence des Techniciens est facilité par le fait qu'ils doivent ponctuellement remplacer les CE (lors des congés ou absences). Pour l'un d'entre eux, cela a été d'autant plus facile qu'il est le fruit de mobilités internes lui ayant permis d'occuper des postes de travail différents (MR, CE puis Technicien) et donc de les connaître. Le fait de remplacer les chefs d'équipe les amènent à mieux prendre en considération les problèmes de la production lors de leurs interventions de techniciens.

Le Responsable préparateurs de version de Plastivis a passé quelques temps au magasin. Cela lui a permis de comprendre un certain nombre de choses comme pourquoi on ne stockait pas tel ou tel type de pièces (ex : changent de couleur à la lumière), pourquoi on ne pouvait pas tout stocker... et donc pourquoi il devait si fréquemment lancer de si petites productions nécessitant des opérations de montage pénibles (les séries étant parfois plus courtes que le temps de montage du moule). Son association aujourd'hui aux lancements des OF lui permet de comprendre comment s'effectue une gestion de stocks sur le plan prévisionnel.

Chez Diverplastic, le développement de la polyvalence des pilotes est facilité par le fait qu'elles assurent des rotations entre elles qui leur permettent d'occuper à intervalles réguliers le poste d'opérateur. Elles l'occupent dans tous les cas lors des remplacements (pauses et pause-déjeuners). Occuper le poste d'opérateur à intervalles réguliers leur offre la possibilité de mieux prendre en compte les contraintes liées au poste d'opérateur, et donc de mieux gérer les formations qu'elles dispensent et la manière dont elles managent la qualité.

Chez Logimeuble, les possibilités d'évoluer au sein de l'entreprise et donc de changer de poste de travail ou d'emploi amènent les personnes à se projeter dans l'entreprise et non à l'extérieur de l'entreprise comme c'est le cas chez Diverplastic où les projets n'ont même parfois rien à voir avec les métiers occupés (le régleur qui veut devenir chauffeur de taxi, la pilote qui veut devenir infirmière, l'opérateur qui veut faire de la vente, etc.)

La mobilité au sein de l'entreprise (formations croisées) amène les personnes à mieux accepter certaines situations critiques, à mieux prendre en compte les préoccupations et problèmes des services ou fonctions qu'elles ont traversés, à mieux identifier les ressources du travail et de l'entreprise (le pilote cerne les besoins de l'opérateur car il a été opérateur, le chef d'équipe comprend les préoccupations du régleur car il l'a été lui-même, l'assistant régleur qui approvisionne les postes de travail connaît les matières et leurs coûts car il a été magasinier, le monteur de moules comprend mieux sa charge de travail parce qu'il a travaillé au magasin et sait que certaines pièces ne

peuvent être stockées sans détérioration ou parce qu'il lance les OF...)

P : « *J'ai des bonnes relations avec les opérateurs... j'ai été opérateur... je connais leurs problèmes et ça permet de réduire leurs difficultés... Je sais ce qui est prioritaire à régler car je connais les conséquences...* »

P : « *Devoir être opérateur lors des remplacements ou lors de l'alternance pilote/opérateurs permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les opérateurs et d'être plus à même de les aider* »

T : « *Le fait de faire des remplacements de CE permet de prendre conscience de leur charge de travail et d'être parfois plus tolérant. C'est aussi prendre la mesure de ce que sera notre propre charge de travail au travers de leur charge du jour* ». « *En remplaçant les CE on apprend à s'organiser, à hiérarchiser les priorités d'action* ».

CE : « *J'ai demandé à aller un peu sur l'après-midi pour voir comment ça fonctionnait, pour mieux voir comment prendre en compte ce qui s'y passe dans mon organisation du matin. Pour mieux voir les incidences du matin sur l'après-midi...* »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T9)]

1.2. Le rôle des interactions interpersonnelles

En situation de travail les interactions peuvent être nombreuses et au-delà des interactions formelles (définies par l'organisation et l'organigramme), un certain nombre d'interactions informelles naissent de-ci, de-là entre les personnes. Elles échappent souvent à l'organisation et se développent dans les espaces qu'elle a laissés vacants, dans ses interstices.

La majorité des interactions professionnelles est souvent déclenchée par des situations événementielles, c'est à dire des moments où l'individu fait face à un échec, un conflit, une difficulté, une tension, une crise, ... qui donnent l'occasion d'échanger et/ou de s'entraider.

L'organisation du travail peut être favorable ou défavorable à ces interactions.

Lorsque certaines modalités organisationnelles ne privilégient pas la présence conjointe des pairs (Chefs d'équipe ou régulateurs uniques en 3/8) alors qu'il apparaît dans les discours que c'est auprès de ces derniers que l'on recherche le plus souvent conseil et soutien.

Lorsque le rythme de travail est dicté par l'outil de travail, il devient difficile pour les opérateurs de trouver des moments et des temps pour échanger entre eux surtout quand vient s'ajouter à cela, un principe d'organisation des pauses par le « Chacun son tour ».

Certains facteurs plus psychologiques qu'organisationnels interviennent également dans la mise en œuvre des interactions : la curiosité, l'envie de savoir, l'envie de comprendre, l'envie d'apprendre, la confiance en l'autre, la confiance en soi ...

1.2.1. Les situations d'entraide

Sur Visenplastic, certains régleurs étaient auparavant opérateurs. Ils se sont intéressés au travail des régleurs, ont regardé faire, ont posé des questions... Petit à petit, ils ont donné des coups de main... et ont pu un jour devenir régleur.

Certaines relèves lors des changements d'équipe sont plus bénéfiques que d'autres selon la nature des relations que les individus entretiennent entre eux. Un technicien d'Uplastic explique que la relève est le seul moment où il peut retrouver un ancien compagnon de route et 'ils essaient ensemble de régler un certain nombre de problèmes que l'un ou l'autre n'a pas réussi à résoudre.

R : « *J'apprends beaucoup de choses avec mon chef d'équipe car il ne me donne jamais les réponses mais il m'aide à les trouver* »

R : « *Certains CE font des montages avec nous, ou des démarrages. C'est des moments importants pour observer la pratique de l'autre, l'ordre des opérations. Ca donne un moyen de comparer, de regarder* »

O : « *Au chargement, les chargeurs ne chargent pas tous de la même manière. Certains ont des préférences et chacun a ses trucs. Y'en a même certains qui arrivent à toujours avoir de la place encore quand c'est terminé. On apprend entre nous du coup puisque chacun a sa manière de faire en demandant des conseils ou en se donnant des coups de main quand on a fini son boulot* »

O : « *On a des astuces. Des fois on se les passe quand on se donne des coups de main* »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T10)]

1.2.2. Les situations d'échange

Chez Diverplastic, les pilotes échangent avec leurs chefs d'équipe plutôt qu'avec le responsable qualité. Ils trouvent ce dernier moins disponible et trop stressé.

Chez Logimeuble, Les réunions informelles entre CE lors des pauses café ou lors des pauses repas sont des occasions de prélever des informations utiles permettant de mieux gérer son activité au quotidien. Le partage d'expériences avec ces derniers permet aussi de fonctionner comme un outil de prise de décisions. Malgré tout, seuls deux CE sur les huit rencontrés identifient les autres CE comme des personnes ressources

On notera que les discussions avec les collaborateurs permettent également d'orienter leurs manières de faire ou d'être, qu'ils soient ou non de leur équipe.

O : « *On apprend beaucoup quand on discute avec les collègues, on parle des problèmes et on voit comment on fait chacun de son côté* »

O : « *Avec le CQP01, c'est bien car on échange sur les ateliers, sur les organisations des ateliers. Ca permet de comprendre comment chacun travaille et de comparer* »

T : « *On ne progresse que si l'on a l'occasion d'échanger, de discuter avec des personnes. Les réunions déchets sont bien pour cela. J'écoute ce qui se dit et j'essaie de me resservir des choses intéressantes* »

CE : « *On apprend beaucoup des personnes avec qui l'on travaille, en prenant des*

décisions ensemble et en s'enrichissant de nos expériences mutuelles au regard de ces décisions et de nos styles de management »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T11)]

Un certain nombre de recherches en psychologie sociale et notamment sur le conflit socio-cognitif ¹⁹², ont montré que les interactions sont plus efficaces pour l'apprentissage lorsqu'elles s'inscrivent dans une relation symétrique entre les partenaires.

Nos entretiens montrent que :

- Il semble plus difficile d'apprendre des pairs lorsque ces derniers sont jugés comme ayant le même niveau de compétences, les mêmes tâches à accomplir ou des problèmes de même nature à résoudre.
- Il est plus facile d'aller vers ceux qu'on juge « en savoir un peu plus que soi » ou « beaucoup plus » à condition que le collègue sache expliquer ou se mettre à sa portée, permette une discussion ou un échange.
- Que les interactions soient symétriques ou asymétriques, elles génèrent le plus souvent des conflits résolus sur leur versant social et non cognitif. Les personnes globalement ne prennent pas le temps d'apprendre ou d'aider à apprendre, elles sont bien plus préoccupées par la production et ses impératifs. Les spécialistes de la question du conflit socio-cognitif parlent de « régulation relationnelle ». Cette forme de régulation fait l'impasse sur le travail cognitif de remise en question et de transformation de son point de vue initial.
- Les personnes n'hésitent pas à aller vers les agents avec lesquels les relations seront asymétriques. Lorsque leur projet professionnel les conduit à aspirer « à devenir quelqu'un d'autre », à occuper un autre métier ou emploi, elles vont facilement vers les détenteurs de ces emplois ou métiers « pour en savoir plus ».
- Le groupe de travail est un lieu privilégié pour les interactions car il est dédié à cette activité. Cependant les personnes remarquent que le groupe de travail ne peut fonctionner comme un lieu ou un espace d'apprentissage que s'il est possible d'y découvrir des choses nouvelles ou de discuter au vrai sens du terme. Elles soulignent ainsi le fait que « parler ensemble » est différent de « discuter ». Discuter, c'est défendre une position, c'est essayer de convaincre l'autre ou de se laisser convaincre par ce dernier. C'est s'engager dans une activité cognitive favorable à l'apprentissage.
- Enfin on peut penser que la diversité des positions au sein de groupes hétérogènes d'acteurs, constitue un moteur du développement de leurs activités. On apprend de ce qui est différent, non de ce que l'on partage.

II. Du désenclavement du travail au développement des compétences

« Ce n'est que lorsque les choses qui nous entourent ont un sens pour nous,

¹⁹² cf. De Paolis & Mugny (1991), Carugati et al (1980 /1981) et Doise et Mugny (1975) notamment

lorsqu'elles donnent à voir les effets qu'on peut en attendre en les utilisant de certaines manières, qu'est possible quelque chose de l'ordre d'une maîtrise voulue, délibérée des choses » Jonh Dewey – 1933 « La compréhension de soi passe par un moment incontournable de déprise et de mise à distance. Et c'est dans ce mouvement conduisant le sujet du vécu au récit, et du récit à l'histoire, que s'enracine les processus de conceptualisation » Pierre Pastré(1999) ¹⁹³

Nous avons précédemment précisé que certains agents associent leur efficacité au travail à la durée de leur expérience, d'autres l'inscrivent dans la durée et les derniers « dans ce qu'ils en font ».

Plus l'individu est amené à prendre de la distance avec sa pratique et à produire du savoir à partir de et sur cette dernière (savoirs d'action, savoirs sur l'action, savoirs pour l'action...), plus il développe son potentiel d'action.

Parmi les courants de recherche centrés sur l'analyse du travail, la didactique professionnelle s'intéresse depuis longtemps au rôle de l'explicitation de l'activité de travail pour l'apprentissage, c'est à dire la mobilisation, la transformation et la transmission des savoirs en situation. Etienne Bourgeois explique que « *La thèse de ce courant de pensée est qu'une démarche d'explicitation, de verbalisation et de formalisation des connaissances tacites joue un rôle fondamental dans l'apprentissage et le transfert de celles-ci* » ¹⁹⁴. Son objet est « *de construire des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles* » ¹⁹⁵ à partir de l'analyse des situations de travail ¹⁹⁶. Ceci n'est pas sans point commun avec la thèse développée par Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi ¹⁹⁷ sur la notion de socialisation comme processus de transmission des connaissances tacites.

On distingue les pratiques réflexives qui engagent une réflexion hors du feu de l'action et les pratiques réfléchies qui engagent une réflexion dans le feu de l'action. Elles peuvent être formelles ou informelles, à l'initiative de l'organisation et de ses modes de management ou à l'initiative des individus.

¹⁹³ PASTRE Pierre (1999), op. cit p416

¹⁹⁴ BOURGEOIS Etienne (2003), op. cit. p246

¹⁹⁵ PASTRE Pierre (1999), op. cit. p405

¹⁹⁶ Pour cela, elle s'appuie sur l'analyse cognitive des situations et repose sur l'explicitation : - des résultats effectifs ou attendus de l'action d'une opération ; - des règles d'action qui permettent de prévoir le résultat ; - des principes explicatifs sur lesquels reposent les règles d'action à mettre en œuvre ou mises en œuvre ; - et des relations de signification et/ou de détermination qui existent entre les différents éléments d'une même situation. L'individu prend ainsi peu à peu conscience de ce qui guide et oriente son action, de ce dont il a besoin pour résoudre le problème qui se pose à lui (en termes de savoirs, d'outils, de relations, etc.). Il est ainsi peu à peu amené à se détacher des situations contextuelles et circonstancielles, limitées et spécifiques, pour entrer peu à peu dans le monde des logiques d'action.

¹⁹⁷ Cf. NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka « La connaissance créatrice », Genève, De Boeck Université 1997

	A l'initiative de l'organisation	A l'initiative de l'individu
Pratiques réflexives	Groupe de travail type 5S, SMED, Groupe progrès ; Réunions déchets, atelier, production, exploitation ; boîte à idées	Interactions interpersonnelles
Pratiques réfléchies	Travail en binôme, tutorat, management situationnel	Interactions interpersonnelles

La pratique réflexive peut s'entendre, pour Philippe Perrenoud, au sens commun du mot, « comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l'évolution prévisible du système d'action »¹⁹⁸. On distingue le fait de réfléchir en cours d'action (dans le feu de l'action) du fait de réfléchir sur l'action (hors du feu de l'action).

Réfléchir en cours d'action, explique l'auteur, consiste à se demander ce qui se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours et précautions il faut prendre, quels risques on court, etc. Sous ce vocable nous désignerons les pratiques réfléchies.

Réfléchir sur l'action est différent. « C'est prendre sa propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu faire ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique »¹⁹⁹. Nous désignons ici les pratiques réflexives. Ces dernières ne sont pas de l'ordre de l'évocation de ce qui s'est passé ou de ce qui aurait pu se passer mais bel et bien de l'ordre d'une critique, d'une analyse, d'une mise en relation de l'action avec d'autres actions, avec des règles ou des théories. Réfléchies ou réflexives, ces pratiques ont en commun d'être productrices de savoirs, transformatrices de la pratique. Elles sont désenclavantes.

Ces pratiques de désenclavement du travail favorisent la production de savoirs à partir de et sur sa pratique (ou celle des autres) et le développement de son potentiel d'action (ou celui de son équipe). Elles obligent les personnes à mettre en œuvre un travail cognitif.

Comme les pratiques de décloisonnement du travail, elles élargissent le périmètre d'action et la scène organisationnelle, modifient les cadres de perception du travail et de son environnement.

Pratiques réflexives et pratiques réfléchies s'originent dans la plupart des cas dans des problèmes à résoudre, des conflits à résorber, des crises à dénouer, des décisions à prendre, des évaluations à conduire, etc. qui associent la pensée à l'action. Piaget parle d'expérience réflexive.

T : « Avec le Directeur Industriel on apprend différemment car il nous pousse à nous

¹⁹⁸ PERRENOUD Philippe in « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant », Paris, ESF 2001, p30

¹⁹⁹ PERRENOUD Philippe, ibid p31

poser des questions (développement de l'esprit critique). L'autre technicien est plus prescriptif. On manque de temps... »

CE : « Si on ne prend pas le temps de tirer des leçons de ses actions, on ne peut pas avancer »,

R : « Avec le chef d'équipe, j'apprends pas pareil qu'avec le technicien... J'apprends les mêmes choses mais pas de la même manière. Le chef il veut d'abord que je cherche et après, on discute. Le technicien, si je trouve pas, il me dit ».

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T12)]

Plus il sera possible de discuter et de mettre en perspective les différentes manières de résoudre un problème donné et d'analyser en profondeur les intérêts des solutions envisagées, plus les apprentissages pourront être nombreux. Il s'agit de favoriser le développement de représentations cognitives plutôt qu'opératives (vise une résolution immédiate d'un problème donné par le biais de la première solution trouvée).

C'est une véritable culture de l'événement qu'il s'agit d'introduire dans les situations de production. Au regard de nos investigations, nous pourrions parler de révolution culturelle... L'événement a tendance à être considéré de manière négative, il est ce qui ne doit pas, ne devrait, n'aurait pas dû arriver. Il est ce qui dénormalise le travail. Il est ce qui retarde la production, le processus de production. Il n'est donc pas toujours traité de manière efficace. On cherche plus souvent à en éliminer ses effets que ses causes car il est ce qui perturbe, non ce qui est occasion de progrès ou développement professionnel.

Souvent les chefs d'équipe et les régleurs résolvent les problèmes dans l'urgence pour permettre à la production de reprendre. Ils ne cherchent pas à fiabiliser le système et à éradiquer le problème. Ils n'ont pas le temps de le faire... On ne leur laisse pas le temps...

Au-delà de cet aspect culturel, on peut dire que parfois les individus ne semblent pas attirés par l'événement. Il nécessite un investissement cognitif mais aussi subjectif, c'est à dire du désir et de la capacité à déployer son intelligence là où la règle fait défaut ou s'avère impertinente. Il implique des efforts... En effet, se former, pour Michel Fabre, relève d'« *une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être* »²⁰⁰, celle-ci suppose un minimum d'investissement...

Lorsque l'on interroge un régleur sur la solution qu'il a apportée au problème qui vient de se poser à lui, il explique qu'il a appliqué la solution trouvée la dernière fois. Si on lui demande s'il n'existe pas d'autres manières de faire, il répond que celle-ci avait marché, qu'il n'a pas le temps de chercher, et qu'il n'y a pas toujours quelqu'un de disponible pour l'aider.

Une autre fois, ça n'a pas marché parce que ce n'était pas tout à fait le même problème. Les effets étaient semblables mais les causes distinctes. Alors il a demandé de l'aide mais il ne sait pas quel était le problème, on ne le lui a pas dit.

Les CE de Diverplastic expliquent qu'ils n'ont pas le temps de travailler sur les causes des problèmes parce qu'ils en ont trop à résoudre et l'objectif est que les presses

²⁰⁰ FABRE Michel in KERLAN Alain in « Philosophie pour l'Education », Paris, ESF 2003, p45

tournent avant tout.

Par ailleurs il reste difficile de circonscrire des situations événementielles type car une situation événementielle pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre (importance de l'expérience dans la diminution de la charge événementielle des situations).

Une presse est en panne. La matière n'arrive pas à la buse d'injection. Le régleur tente de trouver l'origine du problème par de multiples recoupements, en vain. Le chef d'équipe intervient et pose un diagnostic en quelques secondes. Ce qui était événement pour l'un ne l'était pas pour l'autre.

Sans compter que ces situations événementielles prennent parfois la forme de routines auxquelles on ne prête plus attention.

Les aléas machines, produits ou matières auxquels se confrontent les régleurs et les préparateurs de version chez Visenplastic prennent l'allure de routines dans le discours des personnes et ne semblent pas constituer des moments forts d'apprentissages. Le comportement est de nature adaptative plutôt que proactive □ on bricole parce qu'il faut que cela tourne et que personne n'est là pour dire qu'il faut agir autrement ou alors on laisse la presse tourner et « cracher » ses pièces mauvaises.

Les régleurs de Diverplastic se sont résignés à ne pas demander les retours d'informations qu'ils n'ont jamais de la part des CE ou des techniciens. C'est le cas également pour les pilotes qui ne cherchent plus à comprendre les problèmes qui finissent par devenir, à leurs yeux, routiniers.

Enfin on peut avancer l'idée, au regard des témoignages reçus, que des situations de travail qui stimulent et sollicitent l'attention, l'habileté, la réflexion, sont bien plus porteuses d'apprentissages que les situations entourées de chefs, de procédures et d'outils. Ces dernières sont bien plus limitatives que les autres puisqu'elles sont « intelligentes à la place des salariés ».

Enfin, il apparaît que, dans certains cas, ces pratiques réfléchies ou réflexives s'effectuent par vicariance. On regarde l'autre faire et on réfléchit à ce qu'il fait en fonction de ce que l'on fait ou de ce que l'on aurait fait ou aurait pu faire.

2.1. Les situations réflexives informelles (non instituées)

Cette prise de distance relève majoritairement de processus d'autoformation, d'auto observation, d'autocorrection quel que soit le poste occupé.

La mise en œuvre des compétences tutorales s'appuie essentiellement sur l'expérience du travail, ses aléas, ses dysfonctionnements. Il s'agit d'abord d'éviter les problèmes aux nouveaux arrivants. L'instrumentation du tuteur passe par une auto mise à distance du travail quotidien mais également par le fait de vivre l'expérience tutorale.

Certains encadrants tentent d'institutionnaliser des pratiques de management qui vont dans le sens de la réflexivité mais ce sont des démarches personnelles que l'on ne peut généraliser à l'ensemble des encadrants au sein d'une même entreprise.

Le nouveau directeur de production de Visenplastic tente d'insuffler un nouveau mode de management auprès de l'ensemble des CE et du responsable d'atelier : inciter

les encadrants à adopter des attitudes plus apprenantes et plus responsabilisantes □ ne plus donner de réponses toutes faites aux problèmes qui se posent aux acteurs de la production, mais tenter de les faire émerger. Attitude que lui-même adopte auprès du responsable d'atelier qui se dit aujourd'hui plus autonome car il apprend à se poser les bonnes questions et à traiter les problèmes en profondeur plus qu'en surface.

Un régleur nous explique qu'il a cherché plusieurs heures la solution à un problème d'approvisionnement de matière. Lorsque le chef d'équipe a pu enfin se libérer pour l'aider, il s'est contenté de lui dire « c'est le clapet ». Le régleur a poussé le clapet mais n'a pas compris pourquoi c'était le clapet. Dans une autre équipe, toujours face à un problème d'approvisionnement de la buse sur une presse, le chef d'équipe a obligé le régleur de service à dresser un bilan de la situation et à formaliser les étapes par lesquelles il était passé pour résoudre à sa manière le problème. Il a été obligé d'argumenter sa manière de penser le problème et de justifier ses démarches. La « bonne » solution est venue d'elle-même comme une évidence...

Le responsable d'atelier de Visenplastic explique que le Directeur de Production l'oblige à réfléchir sur les problèmes qu'il rencontre au quotidien et que, de ce fait, il devient de plus en plus efficace car il ne se fie plus uniquement aux traits de surface des problèmes mais à leurs traits structurels. De fil en aiguille, il devient capable de travailler par analogie, déduction, induction, etc. et surtout de se poser les bonnes questions.

On note que l'exemplarité apparaît comme un levier important dans la mise en œuvre de processus de réflexion sur et dans le travail. Le Responsable d'atelier Plastivis prend exemple sur son Directeur de Production, le chef d'équipe Uplastic sur son Responsable d'Atelier... *A contrario*, chez Diverplatic, les chefs d'équipe expliquent clairement qu'ils ne disposent pas de modèles au sein de l'entreprise en matière de management et qu'ils font comme ils peuvent.

Les techniciens chez Diverplastic identifient le Directeur Industriel comme une personne ressource. Non pas parce qu'il saurait résoudre l'ensemble des problèmes qui se posent à eux mais parce qu'il les conduit aux solutions sous la forme de « bonnes questions » qui les obligent à réfléchir, à faire des détours, à prendre de la distance avec les problèmes

Le responsable d'atelier Visenplastic apprend à manager l'atelier autrement depuis l'arrivée du nouveau directeur de production. Sa manière d'être et d'agir s'en trouve transformée. C'est le cas également de l'un des chefs d'équipe d'Uplastic avec le nouveau Responsable d'Atelier.

CE : « ce sont mes erreurs qui me font avancer ... A chaque baffe, on prend une leçon, le gros travail vient de moi, de mes efforts, de mes remises en question »

T :« On regarde beaucoup autour de soi... On se regarde... et si on prend le temps de tirer des leçons de nos actions, on peut beaucoup apprendre en analysant ses résultats... pour s'améliorer. Le quotidien permet de construire la force de son expérience... Tous les jours on a des jurisprudences »

O :« J'aime avoir les yeux de partout et croiser les points de vue pour me faire mon idée, et aller dans les autres services »

O : « Je fais du contrôle de palettes donc ça me rend plus attentif à ce que je fais quand je fais de la préparation »

CE : « J'ai beaucoup appris de ma première expérience de manager qui a été un fiasco. J'ai beaucoup appris de cet échec et en regardant autour de moi la manière dont fonctionnent les gens »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T13)]

Beaucoup de nos interlocuteurs pensent qu'il est nécessaire de réfléchir le travail pour avancer. Une analyse plus fine permet d'identifier ces personnes comme étant des personnes en projet, ayant un but professionnel en terme d'évolution... ou si elles n'ont pas de projet précis, ayant conscience qu'elles pourraient évoluer dans leur entreprise au regard des parcours des personnes qui les entourent.

On peut relever que ceux qui exécutent des tâches prescrites (les opérateurs en particulier) sont en général moins portés vers ce besoin d'analyser les choses et le font moins spontanément. Cela peut s'expliquer par l'absence d'« effets retour ».

2.2. Les situations réflexives formelles (ou instituées)

Elles existent essentiellement dans trois dispositifs : les réunions, les groupes de travail et les pratiques d'évaluation du travail.

2.2.1. Les réunions et les groupes de travail

Dans les réunions ou les groupes de travail, les méthodes d'analyse et de résolution de problèmes fonctionnent comme des outils de mise à distance de la pratique.

CE : « Les réunions déchets permettent de se mettre la pression face à la prise de conscience de certaines réalités ».

T : « La réunion de déchet est utile car on y regarde les rebuts du mois et on analyse les gros coûts. « Ce sont des moments d'analyse commune des problèmes et de formation des CE. Ils permettent d'avoir une photographie ponctuelle des choses, un état des lieux, de prendre conscience des choses, des événements, des points de vigilance à avoir... »

P : « Avec les groupes de travail, on apprend à se questionner et à dialoguer. Le fait de travailler en groupe amène à se poser plus de questions et à repérer les vrais problèmes »

CE : « La réunion de CE est un espace qui permet de faire le point sur les problèmes et leurs raisons d'être ou leur persistance. Ces réunions permettent également de recentrer le travail des uns et des autres, de mieux savoir ce que l'on a à faire et où cela s'arrête »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T14)]

2.2.2. Les pratiques d'évaluation

Les possibilités de positionnement et d'autopositionnement apparaissent comme

déterminantes dans les processus d'apprentissages. Elles permettent de disposer d'une photographie, d'un état des lieux de la situation du dépôt ou de l'atelier au regard des objectifs de production, de qualité, de coûts, de délais, etc. et permettent aux équipes et / ou aux services de se positionner au regard des objectifs qu'ils ont à atteindre. Elles permettent également à chacun de mesurer sa contribution à la performance de l'entreprise, de prendre conscience de ses lacunes, insuffisances, limites voire ses défaillances mais aussi de ses points forts et de se fixer des objectifs. Elles fonctionnent comme des déclencheurs de progrès. Les situations protégées, les objectifs de confort, l'absence d'enjeux ne poussent pas les individus à se dépasser.

Elles permettent de donner du sens au travail, aux actions, aux décisions.

Les dispositifs d'évaluation du travail qui ont été évoqués sont les entretiens annuels ou intermédiaires (ou entretiens d'échanges), les grilles de polyvalence, les boîtes à idées, l'affichage et les indicateurs de production.

Chez Visenplastic, les personnels de production sont amenés à proposer des idées d'amélioration du cadre et des conditions de travail par le biais d'une boîte à idées. Chaque mois, un comité d'innovation se réunit pour analyser l'ensemble des propositions, les conserver, les rejeter, les mettre de côté, et élire l'idée du mois. Un système d'affichage indique ensuite l'ensemble des idées et si elles ont été conservées ou rejetées. Chacun est ainsi en mesure de se positionner et de comprendre pourquoi son idée a été déclinée ou retenue. Chaque mois la personne ayant émis la meilleure idée se voit récompensée par un bon d'achat.

L'affichage des indicateurs de production permet aux uns et aux autres de se représenter le fruit des efforts des équipes de travail d'un mois sur l'autre mais également de se faire une photographie des efforts restant à accomplir. Lorsque cet affichage se fait sur un mode symbolique (soleils ou sourires pour la qualité par exemple), il est plus attirant pour les opérateurs qui généralement n'aiment pas les tableaux qu'il faut décrypter et pour lesquels ils n'ont pas toujours la culture de base.

Chez Diverplastic, l'absence d'outils d'évaluation des compétences ne permet ni aux uns ni aux autres de mesurer leur degré de maîtrise des situations professionnelles. Il est alors difficile de pouvoir mesurer « le chemin à parcourir » pour progresser.

Certaines personnes souffrent de l'impossibilité de mesurer leur niveau de compétences, d'autres de la dispersion des tâches insuffisamment formalisées (zones de responsabilités floues pour les techniciens, pilotes et CE), etc.

Il existe des grilles de qualification pour la mise à l'emploi des opérateurs. Elles correspondent à un référentiel d'activités très générales (ex : conditionnement, montage d'un outil sur soudeuses, etc.) et sont de ce fait peu opérationnelles en terme d'évaluation réelles des compétences. Elles ne tiennent pas compte par exemple de la diversité des presses ni des différents modes opératoires liés à ces dernières.

Il existe également pour les opérateurs intérimaires la possibilité d'évaluer leur accueil et donc de contribuer à l'amélioration du dispositif, mais cette évaluation est subjective et ne comporte pas d'éléments particuliers à évaluer. La personne ne justifie et ne motive pas sa note. Elle donne une note.

O : « Par exemple, avec le PAP Productivité, j'ai appris que sur telle presse, un carton se remplit en tant de minutes. Je regarde ce que je donne . Ca permet d'avoir des éléments pour cerner la norme et se situer par rapport à elle ».

P : « Les bilans d'activités quotidiens permettent de savoir où l'on en est, de s'orienter, de s'organiser dans le bon sens... Et puis on a les chiffres qui nous renseignent sur la performance du dépôt 1, ça donne une bonne visibilité et donc les points à améliorer ».

O : « Il y a des différences entre les CE, il y en a qui nous disent, qui disent les choses et qui les laissent pas traîner. Si on nous dit pas, on peut pas s'améliorer ou changer. Après c'est trop tard... C'est pour ça que les entretiens mensuels, c'est bien ».

« C'est l'expérience qui permet d'être efficace, l'habitude... les réprimandes, les évaluations, la paie. On sait qu'on est meilleur grâce aux indicateurs de qualité, de temps, si y'a pas de casse, pas d'erreurs »

O : « Les indicateurs permettent d'évaluer le travail avec le nombre de colis préparés en préparation par exemple. Le fait d'avoir un bon suivi et de pouvoir dire en permanence où on en est profitable. Comme ça il n'y a pas de surprise, on sait en permanence où on en est et on sait où il faut aller ».

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T15)]

III.Des processus d'autodétermination au développement des compétences

« L'avenir n'est pas seulement ce qui peut arriver ou ce qui a le plus de chance de se produire. Il est aussi, dans une proportion qui ne fait que croître, ce que nous aurions voulu qu'il fût » Gaston Berger (1957)²⁰¹ « Investir dans la formation est une chose, s'y investir en est une autre. Se former, c'est acquérir ou développer des connaissances, des savoir-faire, des comportements nécessaires pour apporter des solutions aux problèmes que l'on rencontre. Mais c'est aussi exprimer profondément un certain rapport à la connaissance et, à travers lui, une volonté de restaurer, de différencier, de transformer son identité » Pierre Caspar (1999)²⁰²

Les processus de désenclavement et de décloisonnement du travail n'expliquent pas à eux seuls les processus de développement des compétences... Il est très vite apparu, à l'occasion de nos entretiens, que les individus jouent un rôle très important dans les processus d'apprentissages. Ainsi, « Une situation ne se comprend pas et ne se décrit pas indépendamment du sujet qui l'affronte, et donc de la manière dont il l'affronte »²⁰³.

En ce sens, mettre l'accent sur les capacités des organisations à organiser les

²⁰¹ BERGER Gaston in CASPAR Pierre in Conclusion in CARRE Philippe et CASPAR Pierre, op. cit. p47

²⁰² CASPAR Pierre in Conclusion in CARRE Philippe et CASPAR Pierre, op. cit. p479

²⁰³ ZARIFIAN Philippe (2001), op. cit.

apprentissages serait oublier la responsabilité de chaque individu pour son propre développement professionnel. Il est vrai, pour reprendre les propos de Pierre Caspar, que « *Se former, c'est choisir un moyen parmi d'autres pour atteindre un but, pour réaliser un projet, pour opérer une transformation espérée ou voulue, ou encore pour créer des conditions favorables pour un développement souhaitable* »²⁰⁴. Sans aucun doute, se former, exprime un désir (« *Désir d'une forme meilleure* »²⁰⁵) et s'inscrit dans une biographie personnelle et dans un univers relationnel qui donne du sens à ce désir. C'est agir sur une histoire de vie pour reprendre une expression propre à Jean Marie Boutinet (1998)²⁰⁶.

Il existe de nombreuses raisons pouvant conduire un individu à apprendre et à s'engager dans des processus de développement de ses compétences, qu'ils relèvent ou non d'activités autoformatrices. La motivation peut être suscitée par le simple désir d'apprendre et de se développer, par l'intérêt du contenu visé par l'apprentissage, par l'attrait exercé de la façon d'effectuer l'apprentissage, par l'utilité de l'apprentissage pour le travail ou la carrière, par les récompenses qu'il est possible de retirer de l'apprentissage, etc. ou par le fait que l'organisation du travail fonctionne comme un milieu facilitant : environnement stimulant, disponibilité des ressources d'apprentissages, possibilité de réinvestir les apprentissages, reconnaissance des efforts accomplis... Roland Foucher, traitant de l'autoformation, parle de « *soutien organisationnel des activités d'apprentissages* »²⁰⁷. Sans soutien organisationnel les activités d'apprentissages et de développement des compétences sont plus difficiles mais c'est l'individu qui apprend et qui décide de le faire, même si parfois, il peut apprendre sans s'en rendre compte. C'est lui qui s'engage et se rend disponible aux activités d'apprentissage et de développement des compétences.

Les chercheurs ayant travaillé avec Philippe Carré et Olivier Charbonnier autour des API constatent que les apprentissages informels, s'ils subissent l'influence de facteurs situationnels, dépendent aussi de « *variables dispositionnelles* » voire « *personnologiques* »²⁰⁸. Ceci est corrélé par nos propres constats.

Ce sont ainsi la curiosité, l'ouverture d'esprit, la volonté, l'envie d'avancer ou le goût d'apprendre qui sont souvent évoqués par nos interlocuteurs. Cela semble logique dès lors que c'est l'individu qui apprend et qui décide de le faire. Ainsi, il peut apprendre en dehors de tout contexte favorable aux apprentissages, en dehors de toute instrumentation didactique et/ou pédagogique. Il peut même parfois apprendre sans s'en rendre compte. Si l'organisation du travail façonne les situations de travail, le discours des personnes

²⁰⁴ CASPAR Pierre, *ibid* p478

²⁰⁵ FABRE Michel in KERLAN Alain in « Philosophie pour l'Education », Paris, ESF 2003, p47

²⁰⁶ Cf. BOUTINET Jean Marie « L'immaturation de la vie adulte », Paris, PUF 1998

²⁰⁷ Selon Roland Foucher « Le soutien organisationnel vise non pas à récupérer les pratiques d'autoformation mais à les encourager. » FOUCHER Roland in « L'autoformation reliée au travail », Montréal, Editions Nouvelles, p48

²⁰⁸ CARRE Philippe et Olivier CHARBONNIER (2003), *op. cit.* p259

montre que ces situations ne peuvent être comprises qu'au regard de l'« *investissement subjectif* »²⁰⁹ qui est le leur dans ces dernières. Piaget parlant de l'affectivité la décrivait comme la source énergétique du développement de l'intelligence. Le faire contient toujours quelque chose de l'être de celui qui en est l'auteur, c'est ce qui le rend si singulier...

Un certain nombre de facteurs individuels entrent en ligne de compte dans la décision et le désir d'apprendre parmi lesquels des facteurs d'autodétermination, de motivation.

Les psychologues parlent de motivation intrinsèque et extrinsèque :

« Le concept de motivation intrinsèque s'applique aux comportements que l'individu choisit spontanément car il éprouve du plaisir à les mettre en œuvre ; la motivation extrinsèque s'applique aux comportements sélectionnés parce qu'ils permettent d'arriver à des résultats autres que la satisfaction liée à l'exercice même de l'activité (par exemple pour éviter une punition, être conforme, arriver à un résultat de second niveau, etc. » Deci et Ryan (1985)

On différencie couramment les facteurs de motivation dits extrinsèques, qui se situent à l'intérieur de l'individu et les facteurs de motivation dits extrinsèques qui correspondent à des données de contexte et d'environnement. « *La satisfaction procurée par les premiers provient du travail lui-même, c'est à dire de son exécution et de ses conditions d'exercice, alors que celle procurée par les seconds est due à l'obtention d'une rétribution extérieure au travail à proprement parler* »²¹⁰. Les facteurs extrinsèques doivent être satisfaits pour ne pas démotiver mais une fois satisfaits, ils ne motivent pas pour autant. Inversement les facteurs intrinsèques dès lors qu'ils sont satisfaits sont sources de motivation et ne démotivent pas forcément dans le cas contraire.

Il apparaît au travers de notre recherche que l'on puisse agir sur ces facteurs intrinsèques par le biais de l'organisation du travail, elle-même en partie porteuse des facteurs extrinsèques :

- Des pratiques de gestion des hommes en termes de mobilité professionnelle ou de développement de la polyvalence peuvent ainsi satisfaire le besoin d'évoluer d'un individu...
- Les cadences, les quantités à produire, les conditions de travail difficiles (bruit, chaleur,...), le caractère aléatoire des interventions à faire, la répétitivité, la routine participent à la construction d'une image négative de son travail qui peut être en partie palier, par exemple, par l'enrichissement ou l'élargissement des tâches, la possibilité de participer à des réunions, etc.

²⁰⁹ JOBERT Guy in « *L'intelligence au travail* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre (1999), op. cit p212

²¹⁰ MORIN Pierre et DEVALLEE Eric « Le manager à l'écoute du sociologue », Paris, Editions d'Organisation 2004, p131

Exemples de facteurs intrinsèques	<i>Rapport</i>	Exemples de facteurs extrinsèques
Le projet professionnel, la possibilité d'évoluer au sein de l'entreprise	<input type="checkbox"/>	Mobilité professionnelle, polyvalence
Le sens donné au travail	<input type="checkbox"/>	La communication, l'information
La possibilité de participer à l'instruction des décisions concernant l'entreprise	<input type="checkbox"/>	dispositifs participatifs (management, groupe de travail...)
La possibilité de mesurer les résultats de son travail, de se donner des objectifs de résultats	<input type="checkbox"/>	Pratiques d'évaluation et d'entretien, communication
Exemples de facteurs intrinsèques	<i>Rapport</i>	Exemples de facteurs extrinsèques
L'encouragement et l'aide au développement professionnel, consolidation de l'image de soi	<input type="checkbox"/>	Pratiques de formation, style de management
Des contenus de travail valorisants, le regard porté sur le travail	<input type="checkbox"/>	Enrichissement des tâches, zones d'autonomie et de prises de responsabilité
Une attitude empathique de la part des encadrants, le sentiment d'exister, le climat de travail, l'éthique relationnelle	<input type="checkbox"/>	Styles de management, lieux de discussion et d'échanges

Ces relations entre facteurs extrinsèques et facteurs intrinsèques vont dans le sens de la définition que Raymond Boudon donne du comportement : « Tout comportement résulte d'un effet conjoint de position (règles formelles et informelles, relation avec les autres individus, accès à l'information...) et de dispositions (mentales, cognitives, affectives, sociales...) »²¹¹.

3.1. Le projet professionnel ou la possibilité d'évoluer au sein de l'entreprise

Globalement beaucoup d'individus pensent que le développement professionnel n'est possible que si l'on a envie de progresser et que s'il est possible d'apprendre des choses au quotidien. C'est parce que « *l'on a envie d'en apprendre* » et d'évoluer que l'on cherche à progresser dans ses manières de faire, d'être et d'agir : « *on progresse que si on est autocritique* », « *on apprend que si on a envie d'évoluer* », etc.

Les individus se consacrent d'abord aux tâches pour lesquelles ils ont le plus d'intérêt... Le CE qui se préoccupe d'abord du bilan sur les interventions techniques ou futures avant de se préoccuper des problèmes de qualité... Le préparateur de commandes qui gère ses priorités plutôt que celle de sa fonction... Il préfère le

²¹¹ BOUDON Raymond in MORIN Pierre et DEVALLEE Eric « Le manager à l'écoute du sociologue », Paris, Editions d'Organisation 2004, p86

chargement et va d'abord aller donner un coup de main sur le quai d'expédition avant de s'assurer que tous les produits qu'il a à préparer sont tous en stock...

Le projet professionnel influence fortement le choix des priorités en termes de développement des compétences... Les CE en particulier et les personnes ayant des espoirs de mobilités internes. Ces personnes se projettent dans l'avenir et identifient les compétences qu'elles se doivent d'acquérir.

Un chef d'équipe de Diverplastic a conscience de l'importance des compétences managériales et cherche à les développer en s'intéressant aux manières de faire des autres ou en confrontant ses manières de faire à celles des autres...

Chez Logimeuble, un préparateur de commande de Logimeuble explique qu'il tente d'entrer en contact le plus possible avec les gens du tuning, car il pense que c'est la voie royale pour devenir un jour chef d'équipe.

Un chef d'équipe de Logifer souhaite évoluer vers des responsabilités de dépôt, il s'intéresse de très près à la culture de la logistique et favorise de nombreux échanges avec ses responsables.

Les opérateurs de Logifer expliquent qu'il n'y a pas de possibilité d'évolution dans l'entreprise et ne voient donc pas pourquoi ils feraient des efforts puisque « ils n'ont rien à démontrer »

Un technicien de Diverplastic passe beaucoup de temps au bureau d'études pour régler des problèmes de dossiers de production et en profite pour s'intéresser aux activités périphériques à la constitution de ces dossiers, il n'aspire qu'à une chose : l'industrialisation des produits, ce qui ne fait pas partie de sa mission.

O : « *Si je deviens de plus en plus professionnel, je le dois qu'à moi. Ca dépend de l'intérêt pour mon job et de la recherche des infos dont j'ai besoin* »

CE : « *La motivation joue un rôle important pour développer ses compétences. Il faut avoir envie de surmonter ses lacunes, ses points faibles, les connaître et savoir comment y remédier. Il faut être capable de se donner des objectifs d'amélioration... Toutes ses lacunes on les identifie par un regard sur soi ou grâce aux entretiens avec le responsable... Tout le monde est perfectible* »

O : « *En prépa, mon tuteur était pro du job de base mais c'est ma curiosité qui m'a permis de comprendre la chaîne logistique et le pourquoi des choses* »

CE : « *Il faut avoir envie de progresser pour progresser, c'est dans ma nature* »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T16)]

Au fil des entretiens, on se rend compte que les agents se mettent beaucoup plus facilement en projet lorsqu'ils savent qu'ils auront la possibilité d'évoluer dans l'entreprise. Cela est particulièrement vrai chez Logimeuble où les possibilités de changer d'emploi ou de bénéficier d'une promotion sont importantes, ce qui n'est absolument pas le cas chez Logifer où l'on est « *condamné à rester dans les emplois de production* » pour reprendre les paroles d'une personne interviewée.

Les individus se mettent également en projet lorsqu'ils occupent un poste qui peut leur permettre d'accéder à un autre poste. Ainsi chez Visenplastic ou Uplastic, un

opérateur peut devenir régleur, ce n'est pas le cas chez Diverplastic ; un chef d'équipe peut envisager un jour de travailler dans un service technique ou méthode, ou devenir technicien d'atelier. Les contextes de travail sont ici très importants.

Le fait de pouvoir faire des projets ou de se projeter dans l'avenir semble être un puissant moteur d'apprentissage, que cela soit au sein ou en dehors de l'entreprise.

3.2.Participer à l'instruction des décisions concernant l'entreprise (dispositifs participatifs)

Participer à l'instruction des décisions de l'entreprise est très mobilisateur pour les individus surtout lorsque l'une de leur suggestion a été prise en compte. Dans d'autres cas, cela leur permet de mieux comprendre le sens de certaines situations, de légitimer en quelque sorte les décisions politiques ou managériales.

Les opérateurs de Visenplastic participent à l'élaboration d'outils au service de la production tels les dossiers de production, ce qui leur permet de donner du sens à leur travail et de cerner mieux les contours de leurs activités.

Les opérateurs de Visenplastic visitent ponctuellement l'usine tels des clients, afin de repérer les anomalies et dysfonctionnements qu'on va leur demander ensuite d'éradiquer.

Les collaborateurs de Logimeuble sont amenés à faire des visites de sites pour comparer, échanger des idées.

Des boîtes à idées chez Visenplastic permettent à chacun de faire des propositions d'amélioration du cadre de travail et des processus de travail. Des récompenses individuelles et collectives (bons d'achat, et prime pour l'idée du mois) permettent de susciter les idées.

Les PAP sont de bonnes occasions de professionnalisation pour les pilotes et les chefs d'équipes qui développent des embryons de méthodes quant à l'animation de groupes de travail. Ils sont aussi l'occasion de réunir des personnes de métiers différents et de confronter des points de vue. C'est valable pour les autres groupes de travail qui réunissent des personnes d'horizons différents

O :« *On essaie de nous impliquer dans les décisions de l'atelier, c'est mieux qu'avant* ».

O :« *On apprend beaucoup à partir des événements, des choses inhabituelles. Mais aussi en étant force de proposition pour améliorer les conditions ou les processus de travail* »

O :« *Les groupes de travail permettent d'apprendre qui sont les gens, ce qu'ils font, et comment mon poste est en relation avec le leur* »

3.3.Mesurer les résultats de son travail, se donner des objectifs de résultats

Lorsque les pratiques d'évaluation existent, cela permet aux uns et aux autres de se fixer des objectifs de progrès. Cela est surtout important dans les entreprises où des possibilités d'évolution existent ou lorsque le projet de la personne passe par le développement de ses compétences ou une partie de celles-ci.

Les entretiens annuels ne semblent pas constituer un instrument de mesure suffisant car les personnes ressentent le besoin d'évaluations beaucoup plus ponctuelles et régulières : « *Entre l'entretien de décembre 2003 et celui de 2004, beaucoup d'erreurs auraient pu être évitées* » nous faisait remarquer un chef d'équipe. Ces entretiens ne concernent que les encadrants, sauf dans une entreprise.

Les personnes sont en recherche d'indicateurs collectifs d'équipe ou d'ateliers mais aussi individuels car l'indicateur collectif ne dit rien de sa contribution personnelle à la performance de l'équipe. Pouvoir se situer au sein de ce collectif détermine en partie, semble-t-il, la capacité de chacun à se fixer des axes de progrès.

L'absence de modalités d'évaluation des pratiques de management est peu incitative à la mise en œuvre et au développement des compétences liées au management... Les CE disent ne pas disposer de modèles de management et ne pas avoir les moyens de se fixer des axes de progrès... Pas de grille de compétences... pas de lignes directrices...

Chez Logimeuble, les salariés ont accès à l'ensemble de leurs résultats individuels ainsi qu'aux résultats collectifs. Tous sont unanimes, la possibilité de se positionner est facteur de progrès, si on a envie de progresser !

Dans les autres entreprises, le manque de reconnaissance de leur contribution à la performance de l'entreprise amène les individus à se désinvestir peu à peu du travail... Le besoin de reconnaissance des individus est très important... Lorsque aucun indicateur de résultats individuels ou collectifs n'existe, c'est plus difficile de faire reconnaître sa capacité de travail et sa contribution aux résultats de l'entreprise. Les entretiens annuels n'existent majoritairement que pour les encadrants et sont l'occasion justement de faire le point sur sa contribution aux résultats de l'entreprise.

La possibilité d'évaluer les résultats de son travail stimule, motive et permet d'avancer. Chez Logimeuble, chaque collaborateur est en mesure chaque semaine de connaître son taux d'erreurs ou de casse, son rendement et de se fixer des objectifs ou axes de progrès... Des entretiens bimensuels permettent en parallèle aux CE de faire le point sur leur équipe et sur le service.

L'évaluation porte en général sur les résultats du travail et non sur les modalités d'action ayant permis de parvenir à ces résultats. Une partie du travail reste invisible

O : « Les PAP oblige les gens à se donner des objectifs et à les tenir. Le fait de travailler en groupe permet de se motiver mutuellement »

CE : « Les entretiens annuels permettent de savoir où on va et ce qu'on doit faire pour y aller »

CE : « Avec les indicateurs de résultat, on sait exactement ce que l'on vaut... »

3.4.L'encouragement et l'aide au développement professionnel

Certains de nos interlocuteurs mettent l'accent sur l'importance des pratiques managériales poussant les uns et les autres « à se dépasser », « à progresser ».

Si les encouragements sont nécessaires, l'accompagnement l'est d'autant plus. On

constate que ce sont souvent les individus qui disent apprendre « seuls », dans leur coin, qui expriment le plus l'idée qu'un apprentissage n'est possible que si l'autre est là pour aider à apprendre. On a là, une vision très traditionnelle de l'apprentissage de type « Emetteur-Récepteur ». Les déclarations sont paradoxales et auraient tendance à souligner que l'apprentissage est considéré plus qualitatif lorsqu'il est médiatisé, lorsqu'il fait l'objet d'une guidance. Ceci conduit naturellement les individus à se tourner vers « ceux qui en savent un peu plus qu'eux », et quand cela est possible « vers celui qui sait expliquer ».

Chez Diverplastic, les opérateurs ont pour consigne de faire appel aux régleurs ou aux chefs d'équipe chaque fois qu'un problème technique de pose à eux. L'outil de production est moderne et complexe, donc fragile. Dès lors, ils ne s'intéressent que peu (voire pas) aux raisons des dysfonctionnements....

O : « *Mon CE, il regarde tout ce qu'on fait et dès qu'on se trompe, il vient voir... Il vient dire et expliquer* »

CE : « *Le DI nous pousse à nous dépasser, à devenir meilleur* »

CE : « *Le RA m'encourage à devenir un vrai CE, pas un technicien... Il me pousse beaucoup... Maintenant je travaille même à la maison sur Internet ou à lire des revues* »

O : « *Avec le CE actuel j'ai le sentiment de progresser car il s'intéresse à nous, nous suit, nous implique. Il essaie de comprendre nos manières de faire, de chercher à comprendre pourquoi ça va ou pourquoi ça ne va pas. Il nous aide à avancer comme là, il nous a expliqué le coeff de remplissage (je n'en avais jamais entendu parler depuis deux ans que je suis là) et du coup on sait qu'un camion peut être blindé et comment* »

3.5.Des contenus de travail valorisants

Lorsque l'on apprécie son travail, on a plus envie d'apprendre et de progresser.

Certains métiers ne bénéficient pas d'une image positive ou souffrent d'une déficience d'image. On entend ainsi souvent dire dans la logistique qu'« *il n'y a pas besoin d'avoir le bac pour faire ça* », qu'« *on peut se former en quelques heures et répéter la même chose pendant des années* ». De ce fait le regard porté sur le travail n'incite pas à devenir meilleur et on n'imagine même pas qu'il soit possible de développer ses compétences, ni qualitativement, ni quantitativement.

Les pratiques de management influencent le regard que les personnes portent sur leur emploi. Ainsi le développement de la polyvalence métier chez Logimeuble a permis aux opérateurs de découvrir les aspects stratégiques de leurs postes de travail et les interrelations existant entre les postes de travail.

L'expérience antérieure joue un rôle déterminant dans la manière de regarder son poste de travail, « *on est plus exigeant quand on a connu mieux, on l'est moins quand on a connu pire* » que cela soit en terme de poste de travail ou de milieu de travail.

L'exemple des assistantes commerciales de Visenplastic

Le rôle de l'enrichissement des tâches, des zones d'autonomie et de responsabilité dans

le développement des compétences :

Chez Visenplastic, le responsable commercial, par l'étendue de ses missions, est amené à prendre un certain nombre de décisions (garder un fournisseur ou l'évincer, décider des prix de vente, décider des rabais, décider des priorités de fabrication et des lancements de production, etc.), il est donc très présent sur l'ensemble des activités de Visenplastic et intervient fréquemment auprès du responsable préparateurs de version ou du magasin. Les autres secteurs de l'entreprise n'apparaissent pas dans le discours. Chaque fois qu'il le peut, il se substitue au bureau d'étude.

Le besoin de tout maîtriser n'incite pas le responsable commercial à déléguer ou favoriser la prise d'initiative ou de responsabilité. Il semble vital pour lui qu'aucune information ne lui échappe et il souhaite avaliser et valider toutes les actions (même l'envoi de pièces mouillées ou le contrôle des échantillons). Ceci a de nombreuses conséquences sur le travail des assistantes : polyvalence restreinte, parcellisation des tâches, démotivation, déprofessionnalisation, non-accès aux informations, isolement, sentiment d'être de petites mains, des assistantes avec un petit « a ».

Elles aimeraient : participer à la définition des objectifs et des plans de travail concernant l'équipe, être mises à contribution dans des groupes de travail (acteur de la qualité et non observateur ; élaboration d'outils et de procédures de travail, élaboration de solutions aux dysfonctionnements ou palliatives, etc.), être mises au courant des objectifs, résultats et contraintes du service, bénéficier des informations nécessaires à la bonne réalisation de leur travail (nouveau produit, produit à développer ou à placer, clients insolvable, clients débiteurs, visite de clients, clients phares, etc.), participer à la vie du service (salons, accueil clients...), connaître les autres métiers de l'entreprise, surtout la production et le BE, acquérir une culture produit pour pouvoir mieux conseiller les clients, les orienter.

D'autres éléments viennent conforter ces difficultés managériales : l'outil de travail. Les assistantes souhaiteraient non pas « changer de chef », mais déjà bénéficier d'un système de publication des prix afin de ne pas passer la journée à faire des devis, et pouvoir ainsi faire d'autres tâches plus valorisantes (relance, suivi, prospection...).

○ : « Sébastien passant à l'administratif, je vais au dispatch où je travaille en binôme avec Cédric pendant une semaine et après on alternera une semaine sur deux préparation et dispatch, c'est valorisant. Ça permet surtout de se rendre compte quand on est au dispatch que c'est pas si facile que ça de distribuer équitablement des commandes et sans que les préparateurs se sentent persécutés. D'y être permet de mieux appréhender »

○ : « J'aime mon poste de travail, c'est autre chose que la presse. Je travaille sur l'imprimeuse assembleuse. C'est plus intéressant, on touche plus de choses. Il faut préparer l'encre, faire les changements de couleurs, des réglages ». « J'aime surtout l'impression car on n'a pas qu'à refermer les cartons ».

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T17)]

3.6. Une attitude emphatique de la part des encadrants (éthique relationnelle)

Une attitude empathique de la part des encadrants est stimulante car elle donne envie de collaborer, de coopérer et donc d'apprendre.

Beaucoup expliquent que lorsqu'ils ont le sentiment de « *se battre contre des moulins à vent* », ils ont tendance à baisser les bras et à venir « *faire leurs heures* ». Ils ont besoin d'écoute.

Ils sont aussi très demandeurs de respect, ils veulent être considérés comme des personnes et sont très attentifs à de petites attentions telles que la prise de nouvelles de l'enfant malade, des résultats du grand au match de football du week-end passé, des projets de vacances, etc.

O : « *Le directeur d'usine... Il gère l'entreprise... il comprend les ouvriers. C'est la première fois qu'il y a des formations pour les femmes... Il se rend compte qu'on fait du boulot, le responsable d'atelier aussi* »

O : « *Depuis la nouvelle direction, on voit qu'on comprend mieux les ouvriers. Les femmes, on est plus des numéros, on voit qu'on bosse* »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T18)]

3.7.L'image de soi

L'image de soi peut se définir comme la représentation qu'un individu a de lui-même et de ses capacités à aborder le monde extérieur, c'est l'image « *qu'un individu se fait du personnage qu'il croit être* » (Reuchlin – 90). Le concept de soi ou l'image de soi se construit progressivement grâce aux expériences de la vie sociale, familiale et scolaire, qui façonnent progressivement l'individu. Une image de soi négative amène l'individu à devenir quelqu'un qui n'ose pas investir dans l'avenir, qui craint les situations nouvelles, qui est persuadé qu'il va échouer.

L'expérience antérieure peut influencer dans certains cas la manière de gérer et d'appréhender son poste de travail

Le fait d'avoir travaillé dans différentes entreprises permet selon certains interviewés d'élargir l'horizon de travail et la « palette de solutions » aux problèmes de production.

Le fait d'avoir eu à travailler dans un environnement difficile permet d'apprécier un nouveau lieu de travail

L'encadrement technique de production focalise son attention sur le développement et la mise en œuvre de compétences techniques (polarisation sur l'efficacité technique). Leur légitimité hiérarchique repose en grande partie sur leur expertise métier (jugement des subalternes).

O : « *Vous savez, j'avais un magasin avant... J'étais commerçante... J'ai déposé le bilan... Non, je ne veux pas m'investir dans l'entreprise. Je fais juste ce que j'ai à faire... Je ne veux plus avoir d'échec...* »

O : « *Ils veulent que je fasse une formation. Ils rigolent un peu vous ne trouvez pas ? Vous savez quel âge j'ai ? En plus je vais pas y arriver. J'y arrivais pas à l'école, il y a pas de raison que j'y arrive là... Sinon je serais pas là à tirer des cartons...* »

Au contraire une image de soi positive permet à l'individu de dépasser ses échecs, de les relativiser. Croire en soi est sans aucun doute un puissant moteur de l'apprentissage et un facteur déterminant de la réussite de l'action.

« Fonctionner de façon compétente suppose que l'on ait à la fois les compétences et les croyances relatives à sa propre efficacité qui permettent de les utiliser effectivement » Bandura (1985)

Mobiliser ses ressources suppose d'avoir confiance dans leur existence, dans sa capacité à les utiliser efficacement et dans leur potentiel d'évolution. Face aux situations inédites ou aux incertitudes, le sujet doit être capable de prendre des risques, d'accepter des missions nouvelles, de tolérer des procédures de tâtonnements, d'accepter de ne pas trouver tout de suite la bonne solution. Une image de soi positive va l'y aider. Grâce à cette image positive, il acceptera même de demander de l'aide sans craindre de paraître incompetent, « pas à la hauteur ». S'il est envahi par la peur du jugement d'autrui, il risque de ne pouvoir s'extraire du problème qui se pose à lui ou de se réfugier dans des pratiques antérieures qu'il ne cherche pas à faire évoluer.

L'image de soi pousse à l'action ou la retient, incite à l'effort ou à son évitement.

L'image de soi amène également à construire des compétences nouvelles si l'acteur estime qu'elles sont à sa portée, il mobilisera alors l'énergie nécessaire à cette élaboration.

IV. Vers des situations potentielles d'apprentissages...

Quels sont les enseignements et points clés que nous pouvons retenir de l'enquête monographique ?

Il n'existe pas d'agencement organisationnel à visée d'apprentissages mais à effets potentiels d'apprentissages.

Les entreprises s'intéressent peu à « l'apprenant », elles souhaitent que les salariés deviennent plus efficaces. Elles se préoccupent mal ou peu des processus qui le permettent. Elles ne cherchent pas à placer les opérateurs dans des situations épistémiques où leur objectif est d'apprendre. Les apprentissages sont de ce fait souvent incidents au sens où ils interviennent en marge de l'activité, à l'occasion de celle-ci.

En situation de travail, le but premier est de produire, l'apprentissage est second, il peut exister ou ne pas exister. « *L'activité productive est première au sens où un ensemble de tâches doit être réalisé et l'activité constructive est seconde* »²¹² à la différence des situations scolaires dans lesquelles les tâches à réaliser sont ordonnées à la construction d'un savoir ou d'une compétence.

Les situations de travail sont bien plus pragmatiques qu'épistémiques mais il arrive que des apprentissages aient lieu. Ce sont des *effets secondaires* des situations. Cela explique qu'un certain nombre de situations à fort potentiel d'apprentissages ne s'avèrent que partiellement apprenantes puisque non organisées en ce sens. Autrement dit, une

²¹² RABARDEL (1995) in MAYEN Patrick in « *Les situations potentielles de développement* » in *Education Permanente* 1999-2 n°139

situation dont les finalités dominantes ne sont pas de l'ordre de l'apprentissage peut être apprenante. Au plan théorique cette hypothèse s'appuie d'ailleurs sur les travaux concernant les sciences de l'action²¹³ et la formation expérientielle²¹⁴.

On distingue dans les entreprises les processus d'apprentissages liés à l'adaptation professionnelle (mise à l'emploi) et ceux relevant de processus de développement professionnel (formation en cours d'emploi).

Les situations d'adaptation professionnelle se caractérisent par un modèle dominant d'apprentissages de type transmissif (apprentissage par mimétisme) qu'il s'agisse de postes d'opérateurs, de régleurs ou de chefs d'équipe (l'apprenant reçoit du savoir de manière visuelle et/ou langagière). L'apprentissage se fait par imprégnation et répétition essentiellement. Il s'agit de montrer et faire faire plutôt que faire dire et faire trouver. La logique de formation est celle de la démonstration et de l'exposition des gestes et comportements professionnels. Elle privilégie la transmission immédiate du travail au détriment, dans un certain nombre de cas, de la construction des compétences (c'est à dire la compréhension au sens large de ce que l'on fait) même si l'intégration dans l'entreprise est confiée à des tuteurs ou des personnes faisant office de tuteurs.

La plupart des processus de développement professionnel obéissent à la même logique, mais l'on trouve dans les situations de formation en cours d'emploi, d'autres logiques plus favorables à la construction des compétences. Elles se caractérisent plutôt par un modèle d'apprentissages de type socio-constructiviste (c'est dans l'interaction sociale qu'il est donné à l'apprenant d'apprendre, par la confrontation aux autres, à leurs représentations, à leurs connaissances) et celui de l'autoformation (par essais et erreurs, chemin faisant, par ajustement).

Le développement professionnel se caractérise par un développement qualitatif des compétences.

Les modalités d'apprentissages sont en partie déterminées par les situations et les acteurs de ces situations. Le modèle à l'œuvre lors d'une situation conjointe de résolution de problème n'est pas le même que celui à l'œuvre lorsque l'individu est seul face au problème qu'il tente de résoudre ou lorsqu'on lui dicte ce qu'il a à faire. On trouve ainsi une variété de modèles de l'apprentissage dans lesquels les individus peuvent ou non se retrouver selon leur propre style d'apprentissage. Chez Uplastic, les régleurs ont tous des attitudes différentes face à un problème. L'un d'entre eux explique qu'il aime d'abord chercher les solutions tout seul « en bidouillant », un autre en faisant des recherches « dans ses notes de formation » ou en allant voir le chef d'équipe, un autre préfère « chercher avec un collègue » de l'atelier ou en allant discuter avec d'anciens collègues.

On peut supposer que le modèle de l'apprentissage mobilisé n'aura pas les mêmes incidences sur les savoirs développés. Ils seront plus ou moins stabilisés, plus ou moins appropriés, plus ou moins fiables et ne mobiliseront pas les mêmes compétences. Quand on est seul, on n'a pas besoin de négocier une solution ou une démarche, on ne bénéficie

²¹³ SCHON Donald in « Le praticien réflexif », Paris, Editions Logiques 1991

²¹⁴ COURTOIS Bernadette et PINEAU Gaston in « La formation expérientielle des adultes », La Documentation Française 1991

pas du regard de l'autre, de sa manière de fonctionner ou de voir les choses, on ne confronte pas ses représentations, il devient alors aléatoire de les faire évoluer si elles sont erronées ou si l'on ne tente pas de tirer des leçons des actions mises en œuvre.

La nature et la qualité des apprentissages sont largement dépendants de la manière dont l'individu comprend et exploite son expérience. La prise de distance avec l'expérience vécue ou à vivre est un passage obligé pour apprendre en situation de travail. Cette prise de distance peut se faire seul ou dans l'interaction.

Les dispositifs organisationnels ne prédisposent pas au retour réflexif. Lorsqu'ils sont évoqués, c'est une question de management particulier, résultat de la manière de faire d'un encadrant mais ne pouvant se généraliser à l'ensemble des encadrants...

Globalement, pour les personnels de production, la dominance de prescriptions opératives laisse peu d'espace et de temps pour la réflexivité dans le travail.

La réflexivité prend forme dans les situations d'explicitation et de formalisation du travail et de ses processus. On constate la démultiplication du potentiel d'apprentissage de ces situations chaque fois que les individus ont la possibilité d'interagir avec d'autres individus, de réfléchir ensemble aux problèmes qui se posent à eux, de confronter leurs points de vue ou leurs pratiques. Si l'on prend l'exemple des groupes de travail (PAP, groupes de progrès, réunions déchets, etc.) s'ils sont au départ pensés pour répondre à des problèmes de production et non pour apprendre, ils constituent des situations potentielles d'apprentissages très fortes dès lors qu'ils permettent au-delà de l'acquisition de savoirs techniques immédiatement opérationnels, l'acquisition d'autres formes de savoirs : des « savoirs organisationnels »²¹⁵, des « savoirs sociaux »²¹⁶ et des « savoirs méthodologiques et cognitifs »²¹⁷ qui sont directement liés à l'exercice de réflexion sur et par le travail et au fonctionnement même de ces groupes de travail.

L'exercice de réflexion sur et par le travail s'élabore cependant seul dans la majeure partie des cas. Les individus ont souvent le sentiment de progresser seuls. Ils tentent de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent à partir de ce qu'ils savent, connaissent ou reconnaissent des situations auxquelles ils font face. L'individu apprend alors par essais et erreurs au fur et à mesure que les solutions qu'il apporte aux problèmes sont mises en défaut. Le risque est alors celui de la durée dans laquelle peuvent s'inscrire les apprentissages... Il apprend également par vicariance, en observant directement ou indirectement les autres et en essayant de transposer ce qui lui convient à sa propre activité. Ces apprentissages par vicariance conduisent à des apprentissages par imitation (je reproduis le modèle) ou au contraire cherchent à prendre de la distance avec ce qui est observé (le modèle est un contre modèle).

Parallèlement, la motivation apparaît comme étant à la base de l'intérêt, de

²¹⁵ Elargissement du champs représentationnel des intéressés à l'ensemble de la fonction à laquelle ils participent, etc.

²¹⁶ Capacités à travailler en équipe, à coopérer, etc.

²¹⁷ Capacité de recueil et de traitement d'informations, résolution de problèmes, mise en œuvre de raisonnements logiques, argumentation, etc.

l'engagement et de l'implication des individus et de leur décision d'investir du temps et l'effort nécessaires pour « entrer en formation », développer leurs compétences, se montrer persévérants et curieux face aux difficultés qui surviennent dans leurs activités de travail.

Toute situation de travail ou tout contexte organisationnel n'est pas également apprenant.

Le cadre organisationnel dans lequel s'inscrivent les situations de travail définit les possibilités, les limites et donc les conditions de mises en œuvre de processus d'apprentissages performants. S'il n'existe pas d'organisation idéale, certaines formes d'organisations, certains choix organisationnels sont, sur ce plan, plus ou moins favorables ou plus ou moins limitatifs.

Le lien organisation du travail et processus de développement des compétences existe mais il n'est pas exploité dans la plupart des situations que nous avons été amenée à analyser, ce qui se traduit par une *formation* des individus largement *informelle*²¹⁸, située et contingente. Les conflits, les échecs, les difficultés, les tensions, les crises, les réorientations organisationnelles, les interactions entre membres de l'équipe représentent des situations à fort potentiel d'apprentissages mais ces situations sont fortement indexées aux circonstances dans lesquelles elles prennent vie.

Ce sont, en règle générale, les encadrants qui bénéficient d'une grande variété de situations de travail et donc de possibilités plus larges d'apprendre au sein des situations de travail et en marge de ces dernières.

Si le développement des compétences relève d'une responsabilité partagée entre individus et organisation comme nous l'avons montré en définissant la notion de compétence et celle d'organisation qualifiante, l'apprentissage, lui, relève d'une démarche personnelle. Ce sont essentiellement les individus qui s'emparent des potentialités des situations selon l'envie et la volonté qu'ils ont de se développer, de rendre leur expérience signifiante.

La majorité des apprentissages et possibilités de développement des compétences est laissée à l'initiative des individus et dépend des relations qu'ils entretiennent avec les membres des équipes de travail auxquelles ils appartiennent, ou de la possibilité qui leur est donnée de sortir du dépôt ou de l'atelier.

Ainsi on observe des jeux de pouvoir importants qui viennent occulter les possibilités de développement professionnel. Ils se traduisent la plupart du temps par une absence volontaire, partielle ou totale d'informations et de communication, notamment à l'occasion

²¹⁸ La formation informelle peut se définir comme une formation se déroulant hors des structures éducatives instituées, elle n'a pas de contenu défini d'avance ni de programme pédagogique pré-établi et ne suppose pas de connaissances préalables organisées du thème concerné ; ses contenus ne sont pas organisés selon une logique d'apprentissage mais selon leur propre logique liée à l'action ; enfin l'individu y joue un rôle décisif, encore plus décisif que dans les dispositifs formels de formation, car la situation de travail dans laquelle il évolue est par nature non didactique et non outillée, l'apprentissage peut exister ou non, tout dépend de sa réaction aux événements et de la manière dont il s'en saisit et dont on le laisse s'en saisir ! Si on peut parler d'opportunités d'apprentissages, sans doute peut-on également parler, dans certains cas, d'« *apprentissage opportunistes* » (Cf. FALZON Pierre in « *L'apprentissage opportuniste* » in WEILL FASSINA Annie in « Le travail collectif », Octarès 2000)

des événements qui viennent parasiter les activités de travail que cela soit sur le plan oral (retour d'information) ou écrit (traces au travers de feuilles de réglage, de feuilles de suivi de production, etc.).

On notera enfin que l'absence d'investissement personnel ou d'engagement de la personne dans l'apprentissage peut faire périliter les plus belles situations et que l'amplitude des apprentissages peut être déterminée par cet engagement, comme elle peut l'être par la volonté de l'organisation à accompagner ces apprentissages.

L'espace d'apprentissages est plus interindividuel que collectif :

Ce sont des personnes nommées, caractérisées qui apparaissent dans les récits et non le collectif de travail... On travaille avec un collectif de professionnels et non un collectif professionnel: il n'y a pas de temps d'équipe...

On ne va pas forcément vers l'expert ou celui qui sait mais vers celui avec qui la rencontre ou l'échange est possible, vers celui qui n'est pas trop proche mais pas trop éloigné non plus en termes de niveau de compétences... Plus la personne est éloignée, plus l'échange se transforme en prescription, plus elle est proche moins l'échange est possible (même niveau de compétence). C'est dans la différence que l'on apprend.

Les carences managériales des organisations limitent les possibilités d'apprentissages des individus et des collectifs de travail.

On se donne peu les moyens de ses objectifs... Là où l'on veut de la transversalité par exemple, il n'y a pas de travail d'équipe, là où on veut de la coopération, il n'y a pas de travail collectif... Là où l'on veut de l'autonomie, il y a de la prescription... et peu de moments de mise à distance du travail... Là où l'on veut des formations, on organise peu, voire pas, les retours de formation ou ses *entre deux*... Là où l'on met en place des espaces de discussions, ils sont là pour organiser le travail plus que le réfléchir... Il n'y a pas de repérage des compétences, ni de cibles de compétences...

Si certaines pratiques managériales permettent d'avancer l'idée qu'elles constituent la trace d'actions favorables aux apprentissages et au développement des compétences, d'autres montrent le contraire. Ces carences managériales peuvent s'exprimer à différents niveaux : culturel, humain, relationnel, etc. , ces niveaux interagissant dans la plupart des cas.

Globalement nous pouvons affirmer que les pratiques managériales d'autrefois subsistent. La tradition est encore très présente et les encadrants encadrent beaucoup plus qu'ils n'animent. La compétence technique suffit encore dans nombre de lieux à assurer la légitimité et l'autorité des hiérarchiques pour nombre de personnels de production lorsque ne vient pas s'ajouter à cela un critère d'ancienneté comme c'est le cas chez Logifer. Chez Uplastic, il est surprenant de constater combien « on en veut » à l'un des chefs d'équipe qui est « un petit jeune qui n'a encore rien vu et qui est incapable d'intervenir mieux que nous sur une presse ».

Pourtant, le discours des salariés concernant leurs modalités d'apprentissages permet de mettre en lumière que les compétences techniques ne se suffisent pas à elles-mêmes. Ils mettent en valeur des compétences relationnelles et comportementales plutôt que cognitives ou techniques chez leurs encadrants. Il n'en reste pas moins que

dans les faits, les pratiques managériales restent celles de la spécialisation des tâches ou sur les postes de travail, de la prescription poussée du travail, du manque de communication, du peu d'intérêt pour les outils de management des compétences ou de développement des hommes.

Beaucoup d'opérateurs, mais aussi beaucoup d'encadrants, ressentent le besoin d'être reconnus pour leur travail et dans leur travail. Or les pratiques de gestion ne permettent que rarement à chacun de se positionner. Les entretiens annuels, par exemple, n'existent que dans trois entreprises sur cinq, et une seule les étend aux personnels de production.

Les opérateurs ont souvent le sentiment de n'« être rien ». Ils trouvent qu'on ne leur explique pas suffisamment les choses, ils les découvrent par hasard quand il y a des problèmes ou *à posteriori*. Lorsqu'il y a des pannes ou des problèmes sur les presses ou avec un ordre de fabrication, personne ne veut leur expliquer parce que cela ne les concerne pas ou parce que dans tous les cas, ils ne pourront rien y faire... Le fait de ne pas se sentir « être quelqu'un dans l'atelier », « être une personne », n'incite pas les opérateurs à chercher des voies de progrès. Par ailleurs, il leur semble difficile lorsqu'ils en ont envie, de progresser. En effet les pratiques d'évaluation du travail ou les indicateurs de résultats existent souvent au niveau d'une équipe ou d'un atelier, voire d'un service, mais ne permettent pas de se situer « personnellement ». De plus ces indicateurs ne peuvent avoir du sens qu'au regard d'objectifs de production et ces derniers ne sont pas toujours clairement affichés ou communiqués. Se fixer des axes de progrès demande au-delà de la fixation d'objectifs, d'être stimulés, encouragés à le faire. Or pour beaucoup de nos interlocuteurs, le fait qu'ils fassent des efforts ou non ne semble pas faire de différence. On voit bien plus facilement selon eux ce qui ne va pas, que ce qui va et qui mériterait des encouragements...

La spécialisation est encore de rigueur dans nombre d'ateliers où pourtant sont vantés les mérites de la polyvalence. Dans les faits les opérateurs sont souvent affectés aux mêmes postes de travail.

Philippe Carré et Olivier Charbonnier dans leur ouvrage sur les Apprentissages Professionnels Informels développent des exemples de bonnes pratiques²¹⁹ en matière de management d'équipe.

En définitive il existe des situations potentielles d'apprentissages bien plus que des situations d'apprentissages...

Les finalités de travail sont bien plus pragmatiques qu'épistémiques. On cherche à transformer la réalité bien plus qu'à produire de la connaissance sur elle... Lorsqu'un problème survient, on cherche d'abord à en supprimer les effets bien plus que ses causes.

La prégnance des modèles d'apprentissages de types transmissifs et / ou autoformatifs montre que les organisations restent largement démunies face aux défis qui sont les leurs : l'adaptation et le développement professionnel de leurs salariés et de leurs organisations.

²¹⁹ CARRE Philippe et CHARBONNIER Olivier (2003), op. cit. pp144-153

On constate :

- que là où l'on veut introduire de la coopération dans le travail ou de la transversalisation dans les unités de base, il n'existe pas de temps d'équipe... on continue à fonctionner avec un collectif de professionnels et non un collectif professionnel... la formulation d'enjeux communs est quasi inexistante... les temps collectifs ne rassemblent pas l'ensemble des métiers de l'atelier...
- que là où l'on veut introduire de l'autonomie dans le travail, il n'existe pas dans les unités de base de temps pour apprendre à le faire (analyse de la pratique, pratiques métacognitives, etc.), ni d'espace pour s'impliquer dans le fonctionnement de l'entreprise, l'amélioration des conditions et processus de travail... que les membres des équipes fonctionnent largement de manière hétéronome plus qu'autonome...
- qu'il existe des formations managériales ou professionnelles mises en place pour accompagner le changement mais qui ne bénéficient d'aucun accompagnement de retour sur le terrain, et qui peuvent devenir vaines si par ailleurs la pratique de travail ne permet pas de réinvestir ni de réguler les acquis de formation...
- que les espaces de discussion et d'échanges restent prioritairement là pour organiser le travail, plus que le réfléchir...
- que le développement d'une fonction tutorale ne s'assortit d'aucune instrumentation des tuteurs...
- que le développement de la polyvalence reste à la charge de la bonne volonté des chefs d'équipe à organiser des rotations sur les postes de travail...
- qu'il n'existe pas, ou très peu, d'outils permettant de repérer les compétences potentielles, mobilisables, détenues ou requises au regard des enjeux des réformes organisationnelles et culturelles... pour construire des parcours de formation ou de professionnalisation par exemple ... ou tout simplement permettre aux uns et aux autres de se situer et de se saisir des opportunités de formation ou de professionnalisation qui se présenteront de manière formelle ou informelle...

Cet état des lieux nous amène à mieux comprendre pourquoi les actions de formation et de professionnalisation dans et par les situations de travail restent largement à l'initiative des individus et de leurs contextes de travail et que l'on peut sans doute bien plus parler de **situations potentielles d'apprentissages** que de situations d'apprentissages où l'apprentissage serait un effet secondaire du travail, **un produit dérivé et non planifié d'une autre activité...**

Et il est vrai que toutes les situations déclarées comme apprenantes ou ayant des effets d'apprentissages n'ont pas pour vocation première d'apprendre ou d'apprendre à apprendre, mais bien de produire. Dans un groupe de travail, on est là pour résoudre un problème avant tout... même si chemin faisant l'analyse des discours permet de pointer un certain nombre d'apprentissages... qu'on appellera « *apprentissages informels* »²²⁰ ou « *apprentissages spontanés* »²²¹ au regard de leurs modalités d'acquisition... Autrement dit, réalisés dans des situations informelles d'acquisition et ne procédant « *d'aucune programmation [...] à visée pédagogique émanant d'un tiers* »²²² même s'ils

sont dans la plupart des cas à visée professionnelle.

L'apprentissage est qualifié de professionnel « *lorsqu'il porte sur des acquisitions qui seront investies immédiatement ou ultérieurement dans l'activité professionnelle* » en vue « *de réaliser correctement cette activité* »²²³

Et les formes sociales de l'apprentissage en situation de travail se distinguent de la forme scolaire

Les formes sociales de l'apprentissage en situation de travail se distinguent très nettement de la forme scolaire. Si elles peuvent emprunter à des méthodes similaires (transmissives, constructives, autoformatives...), elles n'utilisent pas les mêmes voies. Il est important de comprendre comment s'effectuent les apprentissages si l'on souhaite agir sur leur développement.

La forme scolaire se caractérise par sa clôture vis à vis des pratiques sociales (isolement des conditions de l'activité sociale réelle qui amène parfois les apprenants à ne pas se saisir de l'usage qui peut être fait de ce qu'on leur fait apprendre à l'école) alors que les formes d'apprentissages que l'on trouve en situation de travail s'ancrent directement dans des pratiques.

La forme scolaire se caractérise également par le fait que le savoir est mis en mots, que la pratique prend la forme d'un « discours sur », que le savoir est organisé pour faciliter l'apprentissage et éviter de nombreux essais et tâtonnements infructueux... transmis de manière progressive... et traduit sous l'effet de la transposition didactique. Ce qui n'est pas le cas dans les situations de travail, lorsque le problème survient et qu'il faut l'appréhender de manière globale et non séquentielle, dans toute sa complexité, sa signifiante ou sa non-signifiante...

Il apparaît que la logique d'efficacité et non d'apprentissage à l'œuvre dans les situations de travail conduit les opérateurs à porter leur attention d'abord sur les moyens de la résolution du problème qui se pose à eux plutôt que sur les justifications rationnelles de ces moyens. La prise de distance avec les situations d'apprentissages qu'autorise l'école est souvent absente des situations de travail car les représentations opératives du savoir y prennent le pas sur les représentations cognitives des problèmes. A l'école, il est

²²⁰ L'apprentissage informel est une « Forme souterraine, invisible et contrebandière d'éducation qui se déroule hors des structures éducatives instituées » (A.Pain – 1990). Il est « Acquisition et / ou modification durable des savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle » (P.Carré – 2003)

²²¹ L'apprentissage spontané « surgit dans le cadre même du travail, comme une action ou une transaction spontanée qui favorise le développement de connaissances, d'habiletés ou de compréhension particulières. Apprendre de ses erreurs, sur le tas, en réseau, à travers une série d'expériences interpersonnelles sont des formes que peut prendre l'apprentissage spontané » (Ross-Gordon & Dowling – 1995). « Relié à la tâche, l'apprentissage spontané a pour particularité de laisser la première place à la tâche, ce qui le rend particulièrement difficile à repérer puisqu'il est imbriqué à l'action » (L.Toupin – 2000)

²²² CARRE Philippe et CHARBONNIER Vincent (2003), op. cit p32

²²³ CARRE Philippe et CHARBONNIER Vincent, ibid p32

certain que « *l'utilité du savoir n'est pas d'abord dans ses éventuelles applications pratiques, mais dans le fait qu'il rend le monde intelligible* »²²⁴. Dans les entreprises, la vision du savoir est utilitariste et fonctionnelle et le sera davantage encore en fonction des pratiques d'évaluation du travail. Si l'on évalue la quantité de cartons préparée ou le taux de rebuts sur un poste de travail, ce n'est pas évaluer la capacité de la personne à gérer l'aléa de production, ses *activités métafonctionnelles*²²⁵ ou *métacognitives*²²⁶.

Ce qui serait commun à l'apprentissage en situation de travail et à l'apprentissage en situation scolaire c'est le défaut de retour réflexif et d'activités métacognitives ou métafonctionnelles.

V. En conclusion : Vers des situations qualifiantes...

Nous avons choisi de situer notre recherche du côté des organisations qualifiantes parce que la plupart des écrits la concernant se rejoignent à dire qu'elle établit le lien entre organisation du travail et développement des compétences.

Notre recherche a tenté d'appréhender ce lien au travers de cinq entreprises.

Il apparaît qu'il n'existe pas de lien de causes à effets entre nouvelles organisations et organisations qualifiantes, nouvelles organisations et développement des compétences. Il ne suffit pas, par exemple, d'être organisé en îlot de production pour générer de l'autonomie ou la décréter. Cela suppose que des marges d'autonomie soient accordées, au sein des îlots, aux opérateurs : pouvoir décider d'une procédure, la modifier, refuser un client ou une mise en production, intervenir sur une presse...

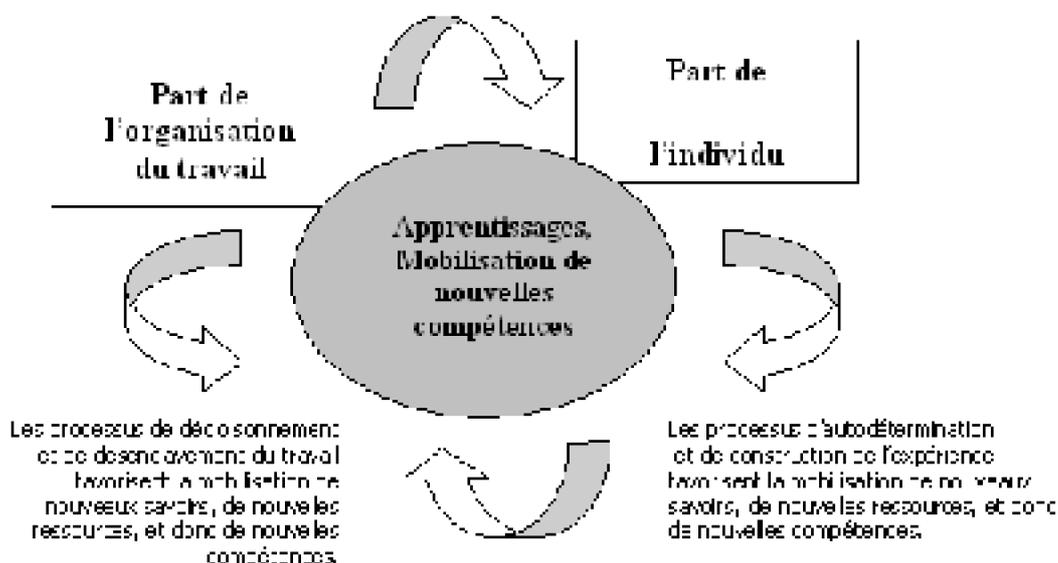
S'il est difficile d'appréhender les cinq entreprises impliquées dans cette recherche en termes d'organisations qualifiantes, il est indéniable que des apprentissages se réalisent, que des dynamiques de formation existent au sein des situations de travail. Celles-ci s'enracinent dans les aménagements de l'organisation du travail qui favorisent des pratiques de désenclavement et de décloisonnement du travail mais qui ne prendraient sens que mises en relation avec la volonté de l'individu à s'engager dans des processus d'apprentissages et de développement des compétences. Il y aurait une certaine forme de co-responsabilité de l'individu et de l'organisation autour de ces derniers.

²²⁴ REY Bernard in « *Compétence ou savoirs* », texte à paraître, p5

²²⁵ Les activités métafonctionnelles peuvent être définies selon Pierre Falzon comme des « *activités non directement orientées vers la production immédiate, activités de construction de connaissances et d'outils (outils matériels et outils cognitifs), destinés à une éventuelle utilisation ultérieure, et visant à faciliter l'exécution de la tâche ou à améliorer la performance* » FALZON Pierre in « *Les activités métafonctionnelles et leur assistance* » in Travail Humain n°57, 1994, p3

²²⁶ Les activités métacognitives ont fait l'objet de nombreux travaux. Pour Charlier et Lautrey, « *Le terme de métacognition est généralement utilisé pour désigner la connaissance et le contrôle qu'un système cognitif peut avoir de lui-même et de son propre fonctionnement. [...] Alors que les processus cognitifs s'appliquent aux objets, au sens large, les processus métacognitifs s'appliquent aux processus cognitifs* » CHARTIER J. et LAUTREY J. in « *Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?* » in L'orientation scolaire et professionnelle n° 21, 1992, p29

Ceci peut être schématisé de la manière suivante :



Ces facteurs organisationnels (désenclavement, décloisonnement) et personnel (autodétermination) sont tout à la fois indépendants, interdépendants, complémentaires et distincts. De leur dynamique naissent des **situations potentielles d'apprentissages**, des **situations qualifiantes** : des situations initiatives, des situations collaboratives et/ou coopératives, des situations intercompréhensives, des situations communicationnelles et/ou informationnelles, des situations de bilans, des situations événementielles et des situations formatrices.

Situation	Définition	A l'initiative de l'organisation	A l'initiative de l'individu
Situations initiatiques	Moments de découverte d'une nouvelle activité, d'une mise à l'emploi, etc.	Tutorat, compagnonnage	Pratiques d'échanges, d'entraide, pairémulation
Situations collaboratives et/ou coopératives	Moments de construction de liens entre agents en vue de réaliser volontairement une œuvre commune	Groupes de travail, travail en binômes, polyvalence, groupes projets, mobilités et remplacements temporaires, management participatif	Pratiques d'entraide
Situations intercompréhensives	Moments d'intégration de l'activité des autres dans sa pratique	Polyvalence, travail en binôme, tutorat, groupes de travail, mobilités et remplacements temporaires, grilles de polyvalence	Pratiques d'échanges, d'entraide
Situations Communicationnelles et/ou informationnelles	Moments de diffusion d'information et/ou d'échanges, de discussion	Réunions, groupes de travail, affichage, relève d'équipe, passage de consignes, tableaux de bord, journaux internes	Pratiques de retours d'informations
Situations de bilan	Moments privilégiés d'arrêt et de reconsidération de la manière de travailler	Groupes de travail, management des situations, boîtes à idées,	Pratiques de retours d'informations, Pratiques d'échanges et d'entraide
Situations événementielles	Moments problématiques signifiants du travail ayant été l'occasion d'apprentissages nouveaux	Groupes de travail, management	Pratiques de retours d'informations, Pratiques d'échanges et d'entraide
Situations formatrices	Moments de formalisation et de transmission du Savoir-faire à d'autres	Tutorat, travail en binôme, cotutorat	Pratiques d'échanges et d'entraide, de retours d'informations

Les frontières entre les situations peuvent s'avérer difficiles à établir et ne sont pas hermétiques. Au sein d'une même situation peuvent ainsi cohabiter plusieurs situations qualifiantes. La participation à l'élaboration d'un référentiel de compétences peut tout à la fois fonctionner comme une situation de bilan ou comme une situation formatrice. Le groupe de travail selon son objet et ses temps peut s'inscrire dans des logiques événementielles, de bilan ou formatrices : on y traite d'un événement particulier vis à vis duquel on prend de la hauteur et un spécialiste de la question vient témoigner de la bonne pratique.

Les situations apprenantes sont donc à géométrie variable.

On note que les apprentissages effectués à l'occasion de ces situations qualifiantes ne contribuent pas systématiquement au développement de compétences liées à l'emploi (ex : augmentation du savoir technique lié à tel outil), elles le dépassent parfois largement. Ces situations sont aussi l'occasion d'apprendre à travailler en équipe ou de développer certaines capacités cognitives (analyser et résoudre des problèmes).

Il existerait donc des lieux et espaces privilégiés de développement des compétences et l'on n'observerait des organisations réellement qualifiantes **que dans des espaces professionnels délimités et circonscrits**, dans des périmètres restreints, ne touchant en général que peu de personnes à la fois et au même moment prenant la forme de micro-organisations, de situations qualifiantes.

Leur repérage peut contribuer à la construction d'actions qualifiantes volontaires, voire de parcours qualifiants au moment d'une prise de poste ou en cours d'emploi. Philippe Carré et Olivier Charbonnier parlent de « *milieu nourricier* » ou d'« *environnement d'apprentissages* »²²⁷ permettant par différentes modalités managériales et organisationnelles d'accompagner et faciliter les efforts d'apprentissages de chacun. L'instauration d'un tel milieu n'étant alors pas sans conséquence sur l'évolution des rôles des professionnels de la formation vers des fonctions de « *développeurs d'apprentissages* »²²⁸. Nous avons par ailleurs parlé d'une évolution des métiers de la formation d'un rôle d'organiseurs de la formation vers un rôle « *d'organiseurs des apprentissages* »²²⁹.

Il s'agit sans doute ici d'une véritable révolution culturelle car il s'agit dès lors de parler de culture ou de management de l'apprenance. Philippe Carré définit l'apprenance comme « *Cette attitude favorable à l'acte d'apprendre, dans toutes ses déclinaisons formelles et/ou informelles, autodidactiques ou expérientielles, délibérées ou incidentes. C'est ensuite favoriser un rapport à la connaissance et à l'acte d'apprendre positif et teinté de plaisir, à la façon dont Nietzsche parlait de la fréquentation d'un gai savoir. C'est enfin promouvoir, encourager et faciliter les projets d'acquisition de savoirs, d'habiletés ou*

²²⁷ CARRE Philippe et CHARBONNIER Olivier (2003), op. cit p281

²²⁸ CARRE Philippe et CHARBONNIER Olivier, ibid p282

²²⁹ FERNAGU OUDET Solveig (2001), op. cit

d'attitudes nouvelles »²³⁰. Et l'idée de culture est importante car l'apprenance ne se décrète pas, ne s'impose pas comme une injonction managériale ou organisationnelle, ni au travers d'une rubrique du plan de formation...

Existe-t-elle au travers de l'objet « groupe de travail » ?

L'objet « Groupe de travail » semble offrir des potentialités d'apprentissages et de développement des compétences importantes.

Il semble se retrouver dans chacune des situations qualifiantes que nous avons circonscrites.

Il fonctionnerait comme un dispositif idéal d'apprentissage, décroissant et désenclavant.

Nous allons maintenant l'analyser et voir s'il est symbole de l'organisation qualifiante ou, pour de multiples raisons, condamné au rôle de situation potentielle d'apprentissages...

Chapitre 2 : Une situation qualifiante particulière : *Le groupe de travail ...*

Les groupes de travail ont pris différentes appellations, les plus courantes sont les « cercles de qualité », les « groupes d'expression », les « groupes de compétences », les « groupes actions » ou encore les « groupes de progrès »... Dans des entreprises particulières, nous avons entendu parler de « Cercles d'Analyse et de Performance » (CAP), de « Groupes Interhiérarchiques de progrès » (GIP) ou encore de « Groupe D'Etude et de Proposition » (GEP). Chez Diverplastic, ils se nomment PAP : Plans d'Amélioration Permanente.

La propagation de ces groupes trouve son origine dans les découvertes de la psychologie sociale et dans la diffusion des cercles qualité.

« Les cercles qualité, par la présence ouvrière en leur sein, admettaient que les opérateurs de production disposaient d'un savoir sur les problèmes qui survenaient et pouvaient intellectuellement participer à la recherche et au jugement sur la faisabilité des solutions collectivement élaborées »²³¹. Il s'agit de petits groupes d'employés volontaires qui se réunissent régulièrement pour résoudre des problèmes. En 1987 la dernière Convention Nationale des Cercles de Qualité réunissait douze mille personnes et recensait quarante mille cercles dans les entreprises françaises²³². Ces cercles qualité ont connu une période florissante et enthousiaste au cours des années 80 et au début

²³⁰ CARRE Philippe et CHARBONNIER Olivier (2003), op. cit p285

²³¹ BEAUJOLIN François in « Vers une organisation apprenante », Paris, Editions Liaisons 2001, p31

²³² CHEVALIER Françoise in www.scienceshumaines.fr/lesdossiers, consulté le 25.03.03

des années 90. On en attendait des résultats spectaculaires suite aux expériences des Japonais, des Américains et des Anglais. Ils devaient révolutionner les modes de management. A l'engouement succéda le désenchantement et l'essoufflement pour certaines entreprises, d'autres leur cherchèrent un second souffle au travers de nouvelles manières de travailler, et les dernières les intégrèrent à leur fonctionnement quotidien comme n'importe quel dispositif managérial. Ont subsisté les méthodes et les outils de résolution de problèmes qui aujourd'hui sont utilisés de bien des manières et fonctionnent au quotidien dans les ateliers et les services. Le management participatif s'inspirera également beaucoup de l'expérience des cercles qualité.

Quant à la psychologie sociale, elle a mis en évidence le fait que le groupe peut être un lieu d'élaboration commune, un puissant levier de changement et qu'il peut être un support et un lieu d'apprentissages... mais qu'il génère aussi de la facilitation ou de la paresse sociale voire des conflits...

A l'occasion de nos entretiens, le groupe de travail revenait systématiquement dans le discours des personnes comme un « moyen d'apprendre ». Il est de plus apparu comme une pratique de travail *à fortiori* à la fois désenclavante et décroïsonnante mais aussi socialisatrice si l'on définit la socialisation comme un processus de partage d'expériences.

Le groupe de travail devient un lieu où l'on réfléchit en groupe et avec d'autres et fonctionne comme « *une instance de prise de conscience de soi où se vivent des oppositions et des contradictions, des passions contraires mêmes comme l'amour et la haine. Des lieux où une certaine perception vécue, spontanée, à peine réfléchie, retrouve l'étymologie du mot gruppo qui signifie tension, nœud et assemblage* »²³³. Quelle perspective passionnante que l'étude d'un tel objet à l'épreuve du terrain car, autrement dit, le groupe est ce qui réunit mais aussi emprisonne, ce qui assure intégration et solidarité. On est bien ici au carrefour de processus de désenclavement, de décroïsonnement et de socialisation.

Le choix de ce terrain d'enquête pour la deuxième phase de notre recherche empirique n'est donc pas aléatoire.

L'analyse du discours des personnes nous a permis de repérer un certain nombre d'avantages liés au fonctionnement des groupes de travail: avantages cognitifs, socio-cognitifs et avantages émotifs, qui montre que la participation à un groupe de travail est porteuse de développement professionnel et d'effets d'apprentissages. La notion de groupe n'est-elle d'ailleurs pas décrite par Jacky Beillerot comme « *Le lieu d'une transmission, le lieu d'une différenciation des individus les uns par apport aux autres, le lieu encore de la déliaison et de la transformation* »²³⁴ ? Rien de plus naturel alors de se demander de quelle manière ce lieu de transmission, de différenciation, de déliaison et de transformation peut participer à la construction de dynamiques qualifiantes et fonctionner comme une situation qualifiante?

²³³ BEILLEROT Jacky in « *Le groupe en formation des adultes ou groupe et formation des adultes* », article à paraître dans la nouvelle édition du « *Traité des sciences et techniques de formation* », Paris, Dunod 2004. (p1)

²³⁴ BEILLEROT Jacky, *ibid*

I. Le groupe comme micro-organisation qualifiante

Il faut remonter à la moitié du siècle dernier pour voir apparaître un intérêt marqué pour la psychologie des groupes dont on trouvera l'un des précurseurs avec Kurt Lewin (1951) et sa dynamique des groupes. Mais bien d'autres travaux ont contribué à la compréhension de la notion de groupe et à l'intérêt marqué pour l'étude des groupes : Bales (1951), Mucchielli (1967), Cartwright et Zander (1968), St Yves (1971), St Arnaud (1972) ou Landry (1995). Jusqu'au début des années 80, c'est le champ de la psychologie des groupes et ses domaines psychoaffectifs qui vont intéresser les chercheurs et qui verra des applications dans les domaines de l'organisation du travail et de la psychothérapie. Ensuite, on commença à s'intéresser aux domaines cognitifs et intellectuels des phénomènes de groupe en travaillant sur les problématiques de l'efficacité du travail en groupes comme formule pédagogique. On trouvera là notamment les travaux de Meirieu (1984), Mucchielli (1992), Davis (1993), Cohen (1994), Cossette et Poisson (1995) et Abrami *et al* (1996). Ils verront leurs applications dans de nombreux domaines et tout particulièrement ceux de l'enseignement et de la formation. Rien d'étonnant à cela à une époque où les connaissances augmentent de manière exponentielle et où le maître ou le formateur voit le savoir encyclopédique devenir hors de portée. Ils deviennent des médiateurs, des organisateurs des situations d'apprentissages, des guides, des tuteurs, etc. en développant une « pédagogie synergique »²³⁵.

1.1. Le groupe comme système psychosocial

1.1.1. Vers une définition

Un groupe, pour Landry, peut se définir comme « *un système psychosocial pouvant être composé de trois à environ vingt personnes qui se réunissent et interagissent en vue d'atteindre une cible commune* »²³⁶. Il y aurait donc deux premiers éléments fédérateurs d'un groupe : la poursuite d'une cible commune et des interactions.

1.1.2. La poursuite d'une cible commune

Le premier élément fédérateur d'un groupe ou d'un ensemble de personnes est l'objectif commun.

Le critère qui permet de passer du groupe restreint, tel que défini précédemment, au groupe de travail, réside dans la définition de l'objectif commun. Le groupe de travail peut avoir plusieurs rôles : la prise de décision, la production de conseils ou de recommandations, l'exploration de nouveaux horizons, la négociation, la réalisation d'un travail opérationnel, etc.

L'accomplissement d'une ou plusieurs tâches en commun suppose la poursuite d'un

²³⁵ PROULX Jean in « Le travail en équipe », Québec, Presses Universitaires du Québec 1999, p11

²³⁶ LANDRY in LECLERC Chantal (1999), op. cit. p12

but et l'atteinte de certains objectifs. C'est autour de ces buts et objectifs que les interactions entre les participants vont exister. « *Aucune équipe ne peut persister longtemps dans ses efforts solidaires si les membres ne parviennent pas à voir à quoi ça sert, comme ils disent, ou pourquoi ils effectuent le travail* »²³⁷.

1.1.3. Au moyen d'interactions

Le deuxième élément concerne les **interactions entre les participants**. Le groupe a donc une existence physique basée « *sur la co-présence des participants et leur interdépendance* »²³⁸. Lewin parlait de dynamique de groupe. Le groupe est effectivement le siège de nombreuses interactions qui vont le façonner et conditionner sa dynamique. On trouve des variables externes et des variables internes qui peuvent influencer ces interactions.

Au niveau des variables externes, on trouvera la situation de travail, les résultats du travail, la stratégie et la culture de l'organisation. Ces variables vont conditionner le sens et la nature des interactions.

Au niveau des variables internes, on trouvera différents éléments comme les résultats du travail du groupe, les communications entre membres à l'extérieur du groupe, l'adhésion ou l'engagement des membres dans le groupe, le style d'animation, etc.

Dans la tâche qu'ils ont à conduire et à réaliser ensemble, les membres du groupe sont appelés à s'affirmer, à écouter leurs pairs, à interroger, à suggérer, à critiquer, à encourager, à réagir et s'influencer mutuellement c'est pourquoi les échanges ont une valeur pédagogique importante. Il est certain qu'« il est plus facile à plusieurs de faire dialoguer les idées entre elles, de les entrechoquer, de les opposer et d'analyser la nature de tous ces rebonds »²³⁹.

1.1.4. Pour réaliser une performance concrète

Par groupe de travail, on entend « *un groupe dont l'objectif est d'effectuer un travail (fabriquer un objet, intervenir sur un réel extérieur, trouver la solution d'un problème soumis au groupe). Que ce soit un travail manuel ou un travail de réflexion, dans tous les cas il s'agit de réaliser une performance concrète, de trouver une solution exacte à des données problématiques fournies par une autorité extérieure, ou imposées par les circonstances de l'existence du groupe* »²⁴⁰. Ce sont donc des groupes orientés vers la tâche.

1.2. Le groupe comme lieu de résolution de problèmes

²³⁷ PROULX Jean (1999), op. cit p44

²³⁸ COAT Françoise in « Le travail en groupe à l'âge des réseaux », Paris, Economica 1998, p25

²³⁹ BARLOW Michel (2000), op. cit. p70

²⁴⁰ MUCCHIELLI Roger in « La dynamique des groupes », Paris, 16^{ème} édition, ESF 2002, p75

1.2.1. Origine des groupes de travail chez Diverplastic

Les groupes de travail ont été implantés en 1994. Ils fonctionnent en continuité depuis cette date. Chaque année le Comité de Direction de l'entreprise Uplastic définit des axes de progrès ou stratégiques pour l'entreprise. Ces axes de progrès sont ensuite redistribués localement entre cinq à six groupes de travail, des PAP (Plans d'Amélioration Permanente). En fin d'année, on réunit l'ensemble des acteurs de l'entreprise afin de faire le bilan des PAP mais aussi des résultats de l'entreprise. Chaque groupe est alors amené à exposer et expliquer ce sur quoi il a travaillé et avec quels résultats au cours d'une « Journée PAP ».

Chaque groupe de travail « PAP » doit être mesurable afin de détecter les accidents de parcours et pouvoir apprécier l'évolution des résultats.

Chaque groupe est conduit par un animateur. Chaque animateur a un rôle hiérarchique dans l'entreprise et anime un groupe de cinq à six personnes.

Ces groupes se veulent multifonctions.

La coordination de l'ensemble des animateurs est assurée par un animateur général (le contrôleur de gestion) et le Responsable de production. Jusqu'en 2000, c'est le dirigeant qui assumait le rôle d'animateur général. Lors de la mise en place du PPJ (Production au Plus Juste), le contrôleur de gestion a pu acquérir un certain nombre de méthodes de travail (mise en place d'indicateurs, animation de groupe de travail...) qui lui ont permis de prendre la relève du dirigeant.

La participation à des groupes de travail fait partie du contrat de travail ainsi que la journée PAP de fin d'année qui vise à faire le bilan de l'année écoulée et à proposer les nouvelles actions, ou la reconduction de certaines.

Une fois par an le groupe invite (en théorie) une personne extérieure à l'entreprise (exemple : un consultant, un fournisseur...) en relation avec les problèmes traités dans le groupe.

Chaque groupe se réunit, en théorie, huit à dix fois dans l'année. Dans la réalité le rythme de réunions est moins important car les pilotes ont quelques difficultés pour animer ces groupes de travail (management, formalisation...) et abordent parfois des sujets qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment. (le pilote n'est pas expressément expert du sujet traité).

Exemples de projets :

1994 : aménagement des postes de contrôle, mise en place de dossiers de fabrication, organisation de la fabrication, procédures de non-conformité, nettoyage/montage/démontage des moules

1995 : organisation des changements de fabrication, maîtrise d'outils techniques, mise en place d'éléments de productivité, avis de non-conformité, planning de fabrication

1996 : fiabilisation du SMED, création d'un comité d'expertise, planification Kanban, gain de productivité

1997 : expertise des fabrications, amélioration Kanban, gain, amélioration dessertes...

1998 : réduction des déchets, généralisation SMED, nouveaux dossiers de fabrication, suivi des performances..

2000 : Mise en place du PPJ décliné selon différents axes et groupes de travail afin de réfléchir à la rationalisation et à la modification d'un certain nombre de choses dans l'entreprise

2001 : Participation à un programme de recherche autour des communications en entreprises. Le projet était piloté par la CCI Nord Isère et des Universitaires. Il s'agissait d'organiser durant l'année trois espaces de médiation entre deux groupes de personnes (les salariés et la Direction) et d'échanger sur le thème de la performance de l'entreprise. Il fallait communiquer et essayer de se comprendre. L'expérimentation portait sur quatre entreprises du département. Ce travail a donné lieu à l'élaboration d'une charte de respect qui va intégrer le contrat de travail. Le groupe « salariés » était constitué d'opérateurs et de monteurs-régleurs issus des cinq équipes de travail.

Le fonctionnement de ces groupes est plus à rapprocher d'une volonté d'introduire une nouvelle forme de management de type participatif que de faire vivre la philosophie des cercles de qualité.

Le dirigeant est très attaché au fait que les salariés puissent s'exprimer et participer à la résolution des problèmes qui se posent à l'entreprise. Il est favorable à la concertation, le consensus et l'intégration.

1.2.2. Origine du groupe de travail « PAP Pilotes »

La fonction Pilote a été créée en 2000 pour résorber un certain nombre de problèmes qualité se posant dans l'atelier de production. En tant que nouvelle fonction, elle se devait d'être accompagnée dans sa mise en place. Au-delà du soutien quotidien du Responsable d'Atelier et de celui du Responsable Qualité, le Dirigeant et ses collaborateurs ont souhaité qu'un PAP Pilotes existe afin d'amener les pilotes à stabiliser et asseoir leur fonction (rôle de formation) et de régler les problèmes qualité (rôle de production).

Les réunions se déroulent au rythme de deux à trois heures par mois.

1.2.3. Les participants du groupe de travail « PAP Pilotes »

En théorie, les réunions rassemblent l'ensemble du service qualité (deux assistantes et le Responsable de service), les trois pilotes et le Responsable d'Atelier. En pratique, le Responsable qualité se joint au groupe de manière très ponctuelle.

1.2.4. Les besoins des pilotes

Le rôle des pilotes

De manière synthétique on peut dire que le rôle des pilotes consiste à :

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

- Approvisionner et évacuer les postes de travail (composants et emballages).
- Guider les opérateurs dans les procédures qualité et l'autocontrôle
- Assurer des contrôles statistiques avant l'entrée en magasin et le triage des pièces non conformes
- Surveiller les productions et informer les opérateurs si les limites d'aspects sont mal comprises
- Bloquer une palette s'il juge le taux de non-conformité trop important
- Assurer le remplacement des opérateurs durant leurs pauses déjeuner sous le contrôle du chef d'équipe.
- Saisir les situations d'ordres de fabrication en fin d'équipe
- Prendre en charge l'accueil et la formation des nouveaux opérateurs
- Participer au PAP Pilote

Pour plus de détails concernant le rôle et la fonction des pilotes, Cf. supra p ? (Description de la recherche □ Objectifs de l'enquête vérificative)

Regard sur l'emploi

Deux pilotes sur trois ont une représentation assez complète du travail qui leur a été confié « contractuellement ». Cette représentation est parfois théorique et fonction de ce que leur chef d'équipe accepte de leur laisser faire. La formation « en cours d'emploi » (au sens de développement professionnel) résulte plus, par exemple, d'une initiative personnelle que d'une volonté de leurs encadrants, sauf lorsqu'il s'agit de nouveaux produits et d'initier les opérateurs. L'arrêt des palettes non conformes n'est pas facile à mettre en œuvre car ces deux pilotes expliquent que chaque fois qu'ils souhaitent arrêter une palette, soit leur chef d'équipe, soit la qualité les en empêche. Il arrive même que chefs d'équipe et service qualité s'affrontent sur cette question.

On peut noter également que l'un des pilotes se sent responsable, malgré le fait qu'il n'y ait pas de relation hiérarchique vis à vis des opérateurs, du contrôle des opérateurs. Ce pilote ne conçoit pas sa relation aux opérateurs comme une relation de tutorat mais comme une relation ayant pour but de juger les aptitudes des opérateurs. Il ne met jamais en cause sa manière de former qui est pourtant peut-être à l'origine de certains dysfonctionnements. Ce sont souvent les capacités des opérateurs ou de l'autre équipe qui sont en cause...

Vision de P1 & P2:

Formation des opérateurs, approvisionnement des postes, remplacements des opérateurs, effectuation des doubles avant expédition par prélèvement, saisie des ordres de fabrication (OF),

Arrêt des palettes non conformes, référent des opérateurs en cas de problèmes, régulation des problèmes, contrôle du travail des opérateurs « en faisant son tour », formation en cours d'emploi des opérateurs et pas seulement au moment de la mise à

l'emploi, contrôle continu des intérimaires

P1 : « *Il faut être partout à la fois, vigilante aux faiblesses des personnes pour accentuer le suivi du travail. On essaie de les aider à s'améliorer en remontrant les modes opératoires et en montrant que leurs gestes sont mauvais. Il faut être psychologue et choisir ses mots. C'est important aussi de leur dire quand les choses vont bien ou quand les choses vont mieux .* ».

P2 : « *On s'occupe des intérimaires en début d'équipe pour voir si les pièces sont bonnes. Sinon ils appellent s'ils ont besoin. Les embauchés appellent quand ils ont un doute sur 1 pièce ou ne savent pas quelque chose (comment ranger ce type de pièce) ou ne comprennent pas une consigne, ou si les appareils de contrôle manquent, s'il manque des étiquettes...* »

P3 : « *Je lis le dossier de production avec eux... Je leur montre ce qui est à faire et après je vais donner des coups de mains au chef d'équipe car la nuit, on est un peu seuls. Et puis je fais des remplacements quand il y a besoin ... Des fois on dirait qu'ils font exprès de pas comprendre... Faut voir les... qu'ils me font... Moi je peux pas travailler correctement si l'équipe d'avant n'a pas bossé carré. Je passe beaucoup de temps à récupérer leurs bêtises* »

Regard sur la fonction

- Une fonction « tour de contrôle »

P1 : « *Le poste de pilote permet d'être au contact de la vie de l'entreprise et de ses différents métiers, de sortir de l'atelier. On travaille avec différents services tels que la qualité, les méthodes ou la planification* ».

P2 : « *J'apprécie dans ma fonction, la possibilité d'être en relation avec de nombreuses personnes et de pouvoir être au courant de plein de choses. C'était pas le cas avant quand j'étais simple opératrice* »

- Un poste très opérationnel

P1 : « *Cela reste un poste pas très intellectuel, basique, mais mieux qu'opérateur. On est plus au courant des choses en pouvant aller dans l'atelier ou en pouvant en sortir* ».

P2 : « *J'aspire à aller vers des fonctions commerciales, j'aime le contact et la résolution de problèmes. Je ne pense pas réfléchir assez dans ma fonction de pilote. On ne fait que constater que les pièces sont mauvaises. On n'exploite pas suffisamment nos compétences intellectuelles en dehors du PAP pilotes...* »

- Des responsabilités limitées

P2 : « *Selon le CE l'ambiance n'est pas la même. Dans l'une des équipes, les opérateurs attendent que le CE décide des pauses et personne n'ose se parler. Il y a dans cette équipe moins de temps d'échange, moins d'espaces de négociation, moins de contacts* ».

P1 : « *On fait surtout des choses de production* »

P3 : « C'est les chefs, les chefs. A eux de prendre les responsabilités... Nous on a pas le salaire pour »

Variabilité des contenus de travail et de la reconnaissance du travail fonction en des chefs d'équipe

P2 : « Le travail n'est pas le même selon que le CE est stressé et stressant. Certains sont plus investis que d'autres. D'autres se déchargent de certaines tâches comme la relève des compteurs. Et ne parlent qu'en râlant. Le CE de nuit dit les mêmes choses que le mien mais il s'y prend différemment, il est plus respectueux., Il s'inquiète de là où on en est, des problèmes que l'on rencontre, il s'occupe de nous, il mesure notre investissement et nous fait des compliments., Il ne se décharge pas de tous les problèmes sur nous. Le CE habituel, il se contente de faire le point en fin de journée et uniquement sur ce qui n'a pas été. »

P1 : « Selon les chefs d'équipe, c'est pas pareil. Il y a celui qui respecte votre travail et celui qui vous envoie tout le temps bouler. Quand on se fait bouler en permanence, y'a pas... On n'a pas envie de s'investir, c'est clair »

P3 : « La fonction de pilote n'a pas été mise en place facilement. Les opérateurs nous rejetaient et les CE forçaient la main. On n'est pas toujours pris au sérieux dans nos suggestions... On n'est pas écoutés par la qualité lors des réunions d'information.»

« Le CE a voulu que je forme tout le monde et il n'en tient pas compte. Il ne fait pas assez tourner les personnes et elles oublient. J'ai pas envie de reformer à tout bout de champs »

« Il y a des différences entre les CE. Un est cool mais ne respecte rien ni personne, l'autre est trop rigide et le dernier est cool car il est moins sur notre dos... car il a personne sur le dos . Il y a des différences avec les techniciens aussi lorsqu'ils remplacent les CE. L'un a de l'expérience, l'autre en a moins mais il est plus attentif aux personnes. Avec lui on se sent plus impliqués et plus concernés. Il n'hésite pas à demander des informations aux opérateurs, à les impliquer. Il explique ce qu'il fait sur les presses, pourquoi et comment... »

1.2.5. Le regard sur les difficultés de l'emploi

Regard de l'entreprise

Directeur Industriel : « Les pilotes auraient besoin d'être accompagnés au-delà des réunions PAP. Il est en projet de travailler avec eux de manière plus régulière sur les dysfonctionnements de la semaine grâce à l'appui du responsable qualité. Le responsable qualité dispose de l'historique des problèmes qualité. Ce serait l'occasion de pouvoir uniformiser les comportements en construisant des représentations communes de la qualité. Ces réunions plus régulières leur permettraient d'apprendre à enquêter sur les problèmes, leurs causes et leurs effets ».

Responsable Atelier : « Ils ont peu de capacités d'anticipation sur les événements : leur contrôle des productions s'effectue trop tardivement, une fois les productions

terminées. Ils ont des problèmes de gestion du temps, ils passent trop de temps aux contrôles avant entrée en magasin : les contrôles statistiques et gestion du tri ».

Dirigeant : « Il y a de gros problèmes de représentations de la qualité qui change d'une équipe à l'autre. Les productions qu'ils arrêtent sont le reflet d'un problème de compétence : la leur, et de l'organisation »

Regard des pilotes

P1 : « le suivi de l'intégration des nouveaux qui demanderait plus de vigilance en faisant plus de prélèvements, en secondant plus sur presse... selon l'expérience de la personne on passe de 20 minutes à la former à une journée ».

« Les opérateurs hésitent quant à leur jugement sur la qualité. Ils nous sollicitent beaucoup. Certains. Ils font des contrôles insuffisants et ils ont une capacité de jugement des défauts insuffisante »

« Le chef d'équipe n'est pas impliqué, il ne nous aide pas... Il n'y a pas de ... coaching... quant à la qualité. Ils préfèrent aller régler les presses ».

« L'alternance avec l'autre pilote pose des difficultés organisationnelles. Quand ce n'est pas notre tour, on continue à nous solliciter. Ca pose aussi des problèmes de communication car il y a trop d'informations à transmettre et à gérer ».

« C'est difficile de devoir concilier gestion des presses et gestion des personnes. On oublie des choses à devoir faire les deux simultanément »

« Il y a des problèmes relationnels avec le chef d'équipe qui accorde plus de priorité à la presse qu'à la qualité et qui a tendance à renvoyer les opérateurs vers nous chaque fois qu'ils ont un problème, même hors qualité ».

« Il n'y a pas de lieux d'analyse régulière des difficultés rencontrées. On se décharge sur le PAP ».

« Les différences de perceptions des défauts entre le chef d'équipe, nous et le service qualité sont un problème. Le service qualité dit qu'on n'arrête pas assez de palettes, mais ils ne se rendent pas compte de la surcharge de travail que cela génère ».

« Il y a des problèmes de retours d'informations au changement d'équipe. Le passage de consignes et l'état des lieux sont insuffisants. Le fait de saisir les OF permet aujourd'hui d'avoir des retours d'informations sur les rebuts ».

« Le travail est répétitif et peu valorisant. On fait toujours la même chose et c'est très basique »

P2 : « Les relations avec mon CE ne sont pas toujours top. Les opérateurs manquent d'autonomie. Il y a aussi le parasitage du magasin qui ne passe pas par le CE pour les urgences. Le CE ne supporte pas »

« On manque d'informations pour travailler correctement. On n'est pas toujours au courant quand une production démarre. Ca manque de communication et de retours d'informations au niveau des passages de consignes ou de l'organisation en général, par exemple pour les nouveaux produits, les rotations de personnel, les événements... »

P3 : « La charge de travail est trop importante. Notre travail n'est pas valorisé. On n'est pas reconnu, on n'est pas payés et quand on fait des choses supplémentaires, on se décharge sur nous, ce n'est pas pour rendre le travail plus attractif »

« Mon c'est trop sérieux. Il a peur qu'on ne fasse rien, il a besoin de contrôler, de savoir où on est, où on en est... 80% du temps sur mon dos. On ne peut pas échanger, on ne peut pas papoter... Il est rigide car trop consciencieux, il veut trop bien faire et aller au bout des choses ».

« Il y a beaucoup de problèmes de communication au sein de l'équipe. Le CE ne dit pas assez ce qu'il fait et n'a pas toujours envie de le faire. C'est important de comprendre pourquoi tel problème se répète souvent... des fois des presses ne démarrent pas et je ne sais pas pourquoi. Des fois elles démarrent et je ne suis pas au courant. Le technicien n'explique pas ce qu'il fait si le CE est là. Par contre le jeune technicien explique tout le temps »

1.2.6. Le regard des pilotes sur le groupe de travail « PAP Pilotes »

Le PAP présente de nombreux avantages aux yeux des pilotes. L'un d'entre eux assiste même aux réunions en dehors de son temps de travail. C'est l'occasion de se croiser et de discuter de préoccupations communes autrement « que sur le départ » (au moment des changements d'équipe), de se donner des directions à suivre pour améliorer le suivi de la qualité, de réfléchir réellement aux problèmes, de se construire des représentations communes de la qualité...

P1 : « Permet de vider son sac des problèmes et de progresser car on se fixe des objectifs à atteindre. C'est l'occasion de voir les autres pilotes que l'on ne voit pas en temps normal. Le calme et la disponibilité du responsable de production facilitent les échanges et permettent d'éviter les confrontations avec le responsable qualité, beaucoup moins calme. Il permet de progresser au quotidien et de faire des propositions d'actions (ex : démarrer les nouveaux produits avec la qualité et prendre le temps de lire le dossier de production) »

P2 : « J'ai le sentiment de sortir de la routine et de réfléchir vraiment aux problèmes ». « Cela aide à avancer et on essaie de travailler sur le long terme ». « Le rythme des réunions semble satisfaisant car il y a des actions pour lesquelles il faut prendre le temps de les mettre en place entre deux réunions ».

« C'est l'occasion de se voir présenter les nouveaux produits et avoir tous les mêmes informations sans déperdition d'une équipe à l'autre ».

« La journée PAP permet d'identifier le rôle des personnes ».

P3 : « Ca permet de se réunir entre nous, de faire le point sur nos problèmes avec les autres équipes »

« Le problème c'est que l'on a moins de problèmes de qualité que de problèmes de production. Les problèmes se situent essentiellement au niveau des outils au service de la qualité et non pas la qualité en soi. Une carotte qui tord les joints ou une flèche qui ne va pas pour la planéité de la pièce ne relève pas du responsable qualité ». Les échanges sont plus faciles avec le RP. Avec le RQ, que dire en dehors de « ça, ça va ; ça, ça ne va

pas, c'est carré ».

1.2.7. Le regard des pilotes sur leurs processus d'apprentissages

Caractéristiques du processus d'apprentissages, d'adaptation à l'emploi (adaptation professionnelle)

Globalement les Pilotes ont le sentiment de s'emparer de leur fonction « sur le tas ». Le fait d'avoir occupé le poste d'opérateur auparavant est d'une aide certaine qui leur permet de se mettre à la place des opérateurs et donc de mieux comprendre leurs besoins. Le fait d'effectuer les remplacements leur permet également de ne pas perdre de vue ces besoins.

P1 : « J'ai appris sur le tas essentiellement... Ca a été facilité par le fait d'avoir été opératrice avant car je connaissais les pièces et les presses. J'étais polyvalente, ça aide. Au début j'ai aussi été aidée par une autre pilote »

« Ce qui m'aide surtout c'est d'avoir eu dans mon ancienne entreprise une formation d'opérateur qualifié. Ca donne la capacité à identifier ce qui pose problème à partir du défaut rencontré par exemple. Par contre je réinvesti pas trop la formation car le pilote ne touche pas aux presses »

P2 : « Je pense avoir été choisie pour mon expérience d'opératrice. Je connaissais les pièces. Et puis aussi pour mon investissement et ma formation au fonctionnement des presses. Le fait d'avoir été opératrice donne une bonne connaissance des pièces et des dossiers de production »

« Ce qui a facilité aussi, c'est mon statut de remplaçante au début. Il y avait deux pilotes en même temps et on pouvait travailler en binôme et bénéficier des conseils de l'autre pilote à chaque difficulté. Elle m'aidait à identifier les bonnes personnes en fonction des problèmes ».

P3 : « J'ai commencé comme opérateur puis je suis devenu pilote. Y'a pas vraiment de formation pour devenir pilote car la fonction se créait »

Caractéristiques du processus d'apprentissage, d'adaptativité à l'emploi (Développement professionnel)

Les trois pilotes conviennent que le PAP Pilotes leur permet de mieux prendre conscience de leur rôle et de ses implications, de se sentir soutenu et reconnu. En dehors du sentiment de progresser « à force de rencontrer des problèmes », ils ont le sentiment que le PAP leur permet d'apprendre à « se poser », « prendre du recul », à « aller au fond des choses », de « moins survoler les problèmes », de « chercher de vraies solutions aux problèmes qui se posent à eux »... Les remplacements sont vécus comme des occasions d'adaptation et de développement professionnel, de même que la pairémulation.

P1 : « Le PAP pilote permet aussi de régler certains problèmes, de se sentir épaulé ».

« Devoir être opérateurs lors des remplacements ou lors de l'alternance

pilote/opérateurs permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les opérateurs, de mieux les comprendre et d'être plus à même de les aider ».

P2 : « Aujourd'hui ce sont les échanges avec ma collègue Pilote d'un jour sur deux que j'échange le plus car on est deux à vivre les mêmes choses et à tenter de les comprendre. On se sent solidaires pour régler les problèmes. C'est notre équipe à toutes les deux »

P3 : « Aujourd'hui on a des réunions de 15 minutes pour les nouveaux produits avec la qualité ».

« Le CE contribue au développement professionnel car il est très rigoureux, très juste, il sait reconnaître ses torts, il est respectueux »

« On progresse grâce au PAP Pilote qui permet de se réunir entre nous, de faire le point avec les autres équipes ».

1.2.8. Le groupe de travail « PAP Pilotes » comme réponse aux difficultés des pilotes, comme processus de formation ?

A première vue le PAP fonctionne tout à la fois comme un lieu de résolution de problèmes et un lieu de formation. Au moment où nous avons recueilli ces témoignages, nous n'avions pas encore entamé la recherche vérificative. Ces témoignages font partie intégrante de l'enquête monographique. Nous verrons dans la suite de notre développement que certaines distorsions apparaissent dès lors qu'on s'attache, non plus à recueillir des témoignages généraux mais à rattacher le discours à des pratiques concrètes, situées et nommées (le suivi des sept réunions de travail).

1.3. Le groupe comme lieu de développement des compétences

A l'occasion des entretiens nous avons pu mettre en évidence trois types d'avantages à ces fonctionnements groupaux. On distinguera les avantages cognitifs, les avantages émotifs et les avantages socio-cognitifs. Ceux-ci ont été extraits des dix-huit entretiens que nous avons menés dans l'entreprise au moment de l'enquête monographique : le Dirigeant, le Directeur d'Usine, le Responsable d'Atelier, le Responsable atelier de montage, deux techniciens, trois chefs d'équipe, trois pilotes d'atelier, trois régleurs et trois opérateurs.

En voici la synthèse :

Les avantages cognitifs

Participer à un groupe de travail donne la possibilité de faire avancer sa propre réflexion, d'enrichir ses points de vue, d'aller plus loin, d'avoir une ouverture sur la vision des autres, de se questionner... d'élargir ses champs de connaissances, de faire des découvertes... de faire un travail plus élaboré car le groupe a plus d'idées, est plus riche en ressources (créativité amplifiée)..., d'exprimer ses idées, son point de vue... possibilité d'acquérir des méthodes de travail (fixation d'objectifs, indicateurs de résultats, règles de fonctionnement...)... de développer la culture organisationnelle (mieux comprendre le

fonctionnement de l'entreprise, les interrelations entre les services dans les processus de production, le rôle des personnes dans l'entreprise...)

- Les avantages émotifs

Participer à un groupe de travail donne la possibilité de briser l'isolement en rencontrant de nouvelles personnes, en retrouvant les pairs... de stimuler l'implication dans le travail... de motiver de pouvoir résoudre des difficultés... de participer à la vie de l'entreprise, avoir une place...

- Les avantages socio-cognitifs

Participer à un groupe de travail donne la possibilité d'approfondir des idées au moyen de la confrontation avec celles des autres, de mesurer la richesse des angles d'analyse, de développer son esprit critique... de découvrir de nouvelles façons de travailler, d'autres manières de faire, de fonctionner... d'apprendre à travailler en équipe... d'apprendre à coopérer, collaborer... d'élaborer des consensus (ex : homogénéisation des pratiques / qualité), de construire des représentations communes... de développer des compétences en argumentation, en analyse des problèmes...

Il est certain que l'identification de ces avantages milite en faveur d'une analyse plus fine de ces groupes.

Regard sur les PAP	Points forts	Points faibles
Dirigeant	« Permet aux personnes de participer à la vie de l'entreprise et contribuer à sa performance » ... « Permet d'apprendre à travailler méthodiquement (fixation d'indicateurs de résultats, de plan d'action) »	« Les PAP ont tendance à s'essouffler » « Les réunions sont moins fréquentes que prévu, et les invités extérieurs de plus en plus rares ».
Directeur Industriel	« Très bonne chose que de faire travailler les gens ensemble et de leur montrer qu'ils savent faire autre chose que ce qu'ils font quotidiennement ». « Possibilité d'exprimer ses idées, son vécu, sur du temps hors atelier. C'est la possibilité pour chacun d'être force de proposition et d'être fier d'être impliqué dans des projets qui font grandir l'entreprise ». « Les PAP sont de bonnes occasions de professionnalisation pour les pilotes et les chefs d'équipe qui développent des embryons de méthodes quant à l'animation de groupes de travail ». « Ils sont aussi l'occasion de réunir des personnes de métiers différents et de confronter des points de vue. C'est valable pour les autres groupes de travail qui réunissent des personnes d'horizons différents ». « Pour faire progresser les personnes, il faut avoir la volonté de le faire, de suivre et accompagner le travail et de disposer de certaines compétences pédagogiques ».	« Les sujets ont évolué et les opérateurs sont de moins en moins concernés, donc non impliqués. En règle générale, ils sont peu force de proposition ». « Manque d'outils méthodologiques pour appréhender les problèmes, animer les groupes et construire une ingénierie de projets. Il serait bon d'avoir un dépositaire de ces méthodes, un expert, une personne référente ». « Les projets sont lancés et on regarde à la fin où l'on est arrivé. Il serait bon que chaque pilote de PAP puisse avoir un référent qui le suive, l'accompagne, le conseille, pour éviter les dérives et les distorsions. (un coach). Ce manque de méthodologie conduit à des résultats en partie décevants à la fin de l'année ». « Le questionnaire d'évaluation de la journée PAP porte sur le déroulement de la journée et non des PAP »
Responsables d'atelier	« Les PAP obligent les gens à se donner des objectifs et à les tenir ». « Le fait de travailler en groupe permet de se motiver mutuellement » « Donne l'occasion de prendre le temps de faire des choses que l'on ne prend jamais le temps de faire, ou de les faire autrement, plus méthodiquement ». « L'ancrage du PAP dans le quotidien des personnes est fondamental. Cela apprend à travailler ensemble et à prendre conscience de la complexité de certains processus qui mènent à tel ou tel autre résultat (on	« Un système de suivi serait nécessaire pour redynamiser le système et booster les groupes » « Les PAP trop déconnectés du quotidien des personnes empêchent parfois leur avancée ». « Ils fonctionnent plus comme des groupes de discussion pas trop structurés. (les structurer demanderait plus de travail) » « Il est difficile de mobiliser tout le monde en permanence, en raison du rythme de travail (3/8) et de l'organisation personnelle des personnes (un technicien qui se lance dans une action juste avant une réunion) »

	<p>comprend mieux par exemple tout ce qui est sous-jacent à la diminution des temps de démontage de moules) » « Cela apprend qu'il faut analyser les choses pour trouver des solutions et que ces dernières doivent être testées avant d'être validées. Cela apprend à mettre en place différents scénarii de solutions ». « Ils font évoluer les comportements par une meilleure connaissance du fonctionnement de l'entreprise et de ces processus ». « Ils donnent le sentiment d'un lieu où il pourra être tenté de résoudre un certain nombre de problèmes liés au quotidien ».</p>	
--	--	--

Regard sur les PAP	Points forts	Points faibles
Responsable atelier montage	« Bonne occasion de partager des idées et de les faire avancer ».	« Journée PAP non passionnante »
Chefs d'équipes	CE2 : « Le PAP pilote est intéressant car il réunit l'ensemble des pilotes des équipes et permet d'évacuer les tensions. Il y a trop de manières différentes de travailler et trop d'activités à gérer pour eux. C'est une occasion d'homogénéiser les pratiques et de motiver les personnes. On y présente aussi les nouveaux produits. » « Devrait participer au PAP défaillance mais n'a pas le temps. Ca doit être bien car il y a beaucoup de travail à faire sur la fiabilisation des machines. En plus, la maintenance, c'est un de mes anciens métiers ». CE3 : « Bonne chose, occasion d'échanger. Possibilité de dialogue et d'apprendre à se connaître ».	CE1 : « Pas concluant. Ca me faisait venir en semaine à l'heure du réveil. Les gens n'étaient pas motivés » (PAP Process) CE3 : « Pas évident à gérer en même temps que le quotidien. Etre pilote PAP n'apporte rien ».
Technicien	T1 : « Ce sont des plus car cela apporte des connaissances très diverses. Cela élargit l'horizon de travail. Les apports sont surtout culturels plutôt que professionnels... Parfois, cela apprend à être vigilant sur des choses auxquelles on ne prêtait pas attention. Dans le PAP défaillance, on s'est rendu compte qu'on changeait beaucoup trop souvent les colliers de chauffe. Ca m'a questionné. Je suis allé voir si c'était les bons et si les chauffes étaient bonnes... Je m'y rends plus attentif. Peut-être qu'il y a des choses à faire sur les moules (ex : Standardiser les buses pour qu'on les change moins souvent. J'aide la maintenance à y réfléchir même si ce n'est pas mon travail. Ca m'intéresse de savoir ». « Le PAP est là pour analyser les problèmes et donner des lignes de conduite. On peut y quantifier les problèmes et apporter des solutions en croisant les regards. Au quotidien on ne prend pas le temps. Là, le travail est partagé, c'est moins	T1 : « ne me fait pas progresser dans mon travail directement »

	lourd. » T2 : « Ca permet de réfléchir en profondeur à des problèmes qui sont autres que ceux que l'on traite habituellement. Par exemple dans le PAP changement de production, je fais de l'ergonomie des postes de travail pour par exemple réfléchir aux branchements électriques ».	
--	---	--

Regard sur les PAP	Points forts	Points faibles
Monteurs régleurs	<p>R1 : « Ca permet de progresser, de se poser des questions, d'analyser des problèmes. De faire progresser les process ». R2 : « le PAP Vision a permis de voir les problèmes de l'entreprise, leurs origines, de faire des enquêtes auprès des salariés, d'apprendre à se connaître, de connaître les personnes et ce qu'elles faisaient donc d'identifier les ressources du travail ou de l'entreprise, de mettre des choses concrètes en place comme la boîte à idées ou la charte de respect ; de rencontrer des personnes extérieures qui permettaient de faire dire les choses et de comprendre certaines choses comme pourquoi la communication n'arrive pas toujours à tout le monde. Cela nous a fait réfléchir. Cela a permis de travailler avec d'autres services, de comprendre leurs problèmes et pourquoi des fois, ça râle. Après on fait des efforts car on comprend mieux les conséquences de certaines choses ». R3 : « C'est l'occasion de montrer ses idées, de voir celles des autres, de discuter dans de meilleures conditions ».</p>	<p>R1 : « ne fait plus partie des PAP car travaille le WE ». R2 : « Déception due au fait qu'une de ses propositions d'amélioration n'ait pas été prise en compte dans le groupe SMED, mais aussi due au sentiment de tourner en rond depuis 5 ans (« le noyau dur change tous les ans, on recommence chaque fois à zéro ») et de ne pas pouvoir observer de résultats tangibles : « on a mis en place des feuilles d'enquête qui nous prennent du temps et on ne voit pas toujours ce qu'il en est fait ». « J'aurais envie de voir autre chose comme le PAP productivité ». R3 : « Pas très convaincu. (PAP changement de production). On parle beaucoup et ça suit peu. Les propositions d'action sont souvent refusées sur les plans techniques ou financiers. On y pense beaucoup mais on agit peu ».</p>
Pilotes équipe	<p>P1 : « Permet de vider son sac des problèmes et de progresser car on se fixe des objectifs à atteindre. C'est l'occasion de voir les autres pilotes que l'on ne voit pas en temps normal. Le calme et la disponibilité du responsable de production facilitent les échanges et permettent d'éviter les confrontations avec le responsable qualité, beaucoup moins calme. Il permet de progresser au quotidien et de faire des propositions d'actions (ex : démarrer les nouveaux produits avec la qualité et prendre le temps de lire le dossier de production) » P2 : « J'ai le sentiment de sortir de la routine et de réfléchir vraiment aux problèmes ».</p>	<p>P1 : « Même si l'idée reste bonne, la journée PAP est difficile à digérer » (trop d'informations, des choses pour lesquelles on n'est pas concernés, manque de motivation à écouter certaines personnes non respectueuses des gens de l'atelier) « et en plus on ne gagne que du vin ou des match de foot à la tombola ! ». P2 : « Je n'ai pas de souvenir du projet global du PAP » « Concernant la journée, elle est longue et répétitive ». « Les méthodes de présentation ne sont pas assez variées et pas assez actives, on est trop passifs... » P3 : « Le PAP va changer de Pilote. C'est le responsable qualité qui va remplacer le RP ». « Le problème c'est que l'on a moins</p>

<p>« Cela aide à avancer et on essaie de travailler sur le long terme ». « Le rythme des réunions semble satisfaisant car il y a des actions pour lesquelles il faut prendre le temps de les mettre en place entre deux réunions ». « C'est l'occasion de se voir présenter les nouveaux produits et avoir tous les mêmes informations sans déperdition d'une équipe à l'autre ». « La journée PAP permet d'identifier le rôle des personnes ». P3 : « permet de se réunir « entre nous », de faire le point sur nos problèmes avec les autres équipes »</p>	<p>de problèmes de qualité que de problèmes de production. Les problèmes se situent essentiellement au niveau des outils au service de la qualité et non pas la qualité en soi. Une carotte qui tord les joints ou une flèche qui ne va pas pour la planéité de la pièce ne relève pas du responsable qualité ». Les échanges sont plus faciles avec le RP. Avec le RQ, que dire en dehors de « ça, ça va ; Ça, ça ne va pas, c'est carré ».</p>
--	--

Regard sur les PAP	Points forts	Points faibles
Opérateurs	<p>O1 : « donne des repères pour le travail ». « Par exemple, avec le PAP Productivité, j'ai appris que sur telle presse, un carton se remplit en tant de minutes. Je regarde ce que je donne ». « Ca permet d'avoir des éléments pour cerner la norme et se situer par rapport à elle ». Donne plus de connaissances sur les pièces. Permet de comprendre certaines décisions : « hier on a décidé d'essayer d'analyser le temps passé sur presse par les opérateurs, on va faire une feuille pour le CE » « J'ai participé au PAP environnement. Cela a permis de mettre en place des choses concrètes. « on a mis en place des panneaux signalétiques et un système de récupération des cartons et des cartouches d'encre ». « J'ai appris plein de choses. Pourquoi on sépare les choses et où il faut les jeter, que l'entreprise peut avoir une amende si ses abords sont sales, etc. C'est de la culture générale. C'est le CEDP qui va s'en occuper maintenant de l'environnement ». « Ca apprend à travailler en équipe ». O2 : « on apprend des choses grâce à la journée PAP. On repère qui fait quoi et qui est qui.. Maintenant quand un intérimaire arrive, on lui fait visiter les presses, on lui signale ses interlocuteurs... Ca n'existait pas ça pour moi... » O3 : « Le PAP vision a permis de faire bouger certaines choses. Beaucoup d'efforts ont été faits pour informer depuis. C'est un lieu où peuvent se dire certaines choses ». « On se sent appartenir à l'entreprise ». « Très riche de travailler avec des personnes de métiers différents. On sait mieux ce que font les uns et les autres, on prend la mesure de leurs difficultés respectives. On apprend à communiquer ».</p>	<p>O1 : « Je participe au PAP Productivité mais n'a pas encore cerné le projet du PAP ». O2 : « Par rapport à la journée PAP, je ne comprends pas toutes les informations et du coup, la journée est très longue. On a des chiffres mais on ne sait pas trop ce qu'ils veulent dire... » (« ne regarde pas vraiment non plus les tableaux d'affichage car ne sais pas lire les chiffres »). « On ne sait pas grand chose en dehors de cette journée si on n'est pas dans les réunions » N'a pas envie d'aller dans un PAP « perdre du temps même si ça peut changer des choses pour certains » O3 : « Ils n'ont pas eu de retour sur l'ensemble des suggestions faites lors du PAP vision » « J'ai le sentiment que les personnes directement concernées par certaines réflexions sont absentes des PAP (ex amélioration du fonctionnement des presses) ».</p>

1.4. Le groupe comme lieu de succession de situations qualifiantes

Sur le plan théorique, le principe pour ces groupes est le même : « il s'agit de constituer et de faire fonctionner des équipes naturelles de travail en groupes de formation, capables de produire, formaliser, mobiliser et s'approprier des connaissances et des compétences par une activité plus systématique de réflexion sur la pratique, à partir du traitement de problèmes concrets rencontrés par l'équipe dans sa pratique de travail »²⁴¹. Concrètement des espaces temps sont dégagés très régulièrement pour que l'équipe de travail habituelle ou constituée pour l'occasion puisse « réfléchir à des problèmes concrets rencontrés au quotidien [dans les ateliers ou les services], échanger sur la description du problème et de son contexte, l'analyser, poser un diagnostic et élaborer des solutions, et dans le cours même de ce processus de résolution de problèmes, formaliser les savoirs mobilisés ou construits à cette occasion »²⁴². Sur le plan pratique, la réalité est parfois moins idéale. L'activité réflexive du groupe et de formalisation des savoirs reste très variable d'un groupe à un autre, on privilégie bien souvent les échanges informels en vue de la production finale et non d'une mise à distance de la pratique. Nous avons tenté au travers du groupe de travail « PAP Pilotes » que nous avons suivi d'explorer les facteurs permettant de favoriser des dynamiques d'apprentissages et l'émergence de situations qualifiantes.

Au début de notre recherche, les pilotes étaient très sceptiques quant à considérer le groupe de travail « PAP Pilotes » comme un lieu de développement des compétences et d'apprentissages. Il est certain que les moments de bilans que nous avons institués ont modifié le cours des PAP, R. Bourdoncle aurait parlé de « professionnalisation des activités »²⁴³. Cette professionnalisation des activités a permis d'introduire de nouvelles manières de travailler au sein du groupe de travail (invitation de personnes extérieures, méthodes de résolution problèmes, discussions plus larges et plus ouvertes autour des problèmes, etc.) qui ont transformé le regard des pilotes au cours des huit séances, en les conduisant à une meilleure prise de conscience de ce qui permettait au PAP de bien fonctionner mais aussi de favoriser les apprentissages. En marge, deux des pilotes se sont sentis valorisés par ce travail de recherche et nous les avons vus se métamorphoser au cours de nos entretiens en s'appliquant à aller plus au fond des problèmes, en cherchant à construire de vraies réponses à nos questions (moins évasives ou superficielles) et surtout en s'affirmant dans leur manière d'être et de communiquer. A cela rien d'étonnant, les ergonomes et les psychologues du travail savent depuis longtemps que l'analyse du travail constitue, en soi, un acte de formation.

Nous verrons en conclusion de ce chapitre à quelles conditions, en définitive, le groupe de travail pourrait être un groupe de co-développement professionnel, un espace

²⁴¹ BOURGEOIS Etienne (2003), op. cit p 241

²⁴² BOURGEOIS Etienne, ibid

²⁴³ BOURDONCLE Raymond in « Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs » in Recherche et Formation n°35 , 2000 , p119

de formation mais aussi de professionnalisation, un lieu d'apprentissage et de développement des compétences.

II. Entre histoire possible et histoire impossible : les leviers et les freins au fonctionnement du groupe de travail « PAP Pilotes »

**« J'écoute et j'oublie... Je vois et je retiens ... Je fais et je comprends. »
Proverbe chinois.**

2.1. Les leviers

Les trois pilotes avec lesquels nous avons travaillé repèrent des facteurs caractéristiques favorisant le fonctionnement du travail de groupe : facteurs cognitifs, managériaux, et affectifs.

2.1.1. Facteurs cognitifs

Les pilotes ressentent un besoin d'instrumentation de leur pratique et sont en attente d'outils, de décisions, d'actions qui pourront donner du sens à leur travail et leur permettre d'agir avec compétence.

Ils ont besoin pour cela :

- De comprendre les événements qui surviennent dans l'atelier et les décisions qui y sont prises.

Les chefs d'équipe ne sont pas toujours disponibles ni disposés à le faire. Le groupe de travail « PAP Pilotes » est une occasion pour eux de poser des questions et de donner du sens aux situations.

Le réinvestissement de la méthode d'analyse « arbre des causes » a permis à deux pilotes de se rendre compte qu'elle est impliquante pour les opérateurs qui sentent qu'on s'intéresse à eux en essayant de résoudre les problèmes qui se posent à eux. Elle est contagieuse dans la mesure où elle contribue à impliquer les opérateurs qui, d'habitude, se montrent peu curieux aux dires des pilotes.

Lors d'un PAP, le technicien d'atelier a été invité pour présenter ce qui avait été fait sur les presses au cours des derniers mois. Les pilotes ont été ravis de pouvoir enfin comprendre un certain nombre de problèmes et de pouvoir « rendre réponse aux opérateurs ».

[Témoignages circonstanciés en annexe (T19)]

- D'ancrer les situations traitées dans leur vécu professionnel en travaillant en profondeur sur des problèmes concrets et non de les survoler ou simplement en les constatant

Les situations si elles n'ont pas de sens pour les personnes ne contribuent pas à les impliquer. Elles ont besoin d'avoir la conviction que le travail du groupe va servir à

quelque-chose et qu'elles ont une part de responsabilités dans les décisions prises.

Travailler sur des problèmes concrets sans multiplier les cas d'analyse permet d'éviter la dispersion et l'effleurement des problèmes. Cela donne le sentiment aux pilotes de prendre les problèmes à bras le corps et d'avancer. Il y a une frustration certaine chaque fois que le groupe ne prend pas les moyens d'analyser finement les problèmes.

Il est reproché de manière générale à chaque PAP, lorsque la qualité présente des pièces d'être dans une dynamique de constat et non de compréhension des problèmes. Les pilotes considèrent qu'ils connaissent les pièces qu'on leur présente. Ils sont en attente de réponses concernant la cause des dysfonctionnements et d'éléments leur permettant de les anticiper (si c'est un problème sur tel type de colorant, se rendre vigilant par exemple ou donner des consignes pour éviter certaines dérives de la production)

« C'est une réunion banale où on a regardé les rebuts... elle m'a pas apporté grand chose... »

« On ressasse tout le temps les mêmes choses. Donc euh... C'est toujours on regarde les rebuts... Y'a ça... Enfin nous, ça va encore, les rebuts on les connaît. C'est le passage des consignes, donc dans la logique, on les connaît. Donc ça ? Ouais ben ça je sais, j'ai vu, je sais, j'ai vu... Donc ça, on avance pas spécialement dedans »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T20)]

Au moment où nous avons commencé notre recherche, les pilotes nous disaient tous que le PAP était un lieu de constat et non de résolution de problèmes. Ils se sentaient récepteurs et non acteurs.

« On survole trop les choses »

« Il y a pas grand chose qui change d'une réunion à l'autre.... »

« C'est toujours la même chose, on décide de choses et... ça avance pas... Il y a rien qui vient derrière. Là on parle, on parle mais on résout rien dans l'absolu »

« Faudrait vraiment un objectif »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T21)]

Dépasser le constat d'un problème, c'est aussi essayer de comprendre le pourquoi des choses. Dépasser le simple constat (s'il y a eu ce problème sur les socles, c'est parce que les opérateurs n'ont pas lu le dossier donc... ; c'est parce que la dernière moulée a servi de référence donc... ; c'est parce que les pilotes n'ont pas fait leur tournée, donc... ; c'est parce qu'il manquait la pièce témoin donc... ; etc.) est mobilisateur car cela permet aux uns et aux autres de mieux comprendre le pourquoi du comment et tenter d'y répondre.

Laurent : « On a avancé. On a discuté. On a pris deux problèmes concrets importants et à l'ordre du jour... Dans le fait de s'occuper de deux soucis majeurs, ça permet aux gens autour de la table de s'intéresser à ça. Tandis qu'avec plein de trucs, on se disperse, il n'y a pas de communication concrète et d'idées. Résultat, on avance pas. Là on a pu mettre en place des choses dans l'atelier qui vont peut-être donner des choses... Ca a donné des idées »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T22)]

Lorsque l'animateur du groupe a mis en place une nouvelle méthode de travail type « arbre des causes », cette méthode a donné le sentiment aux pilotes de pouvoir analyser les problèmes non seulement dans leurs effets mais aussi dans leurs causes et donc de définir des plans d'actions. Ils ont eu alors le sentiment de faire un travail utile, de ne pas se réunir pour rien.

Emilie : Y'a eu des changements, c'est clair... C'est vachement mieux car déjà il nous a expliqué le fait de la casse sur les socles et c'est clair qu'on a l'impression d'avancer plus du fait qu'on essaie de trouver les causes... De... D'essayer de trouver des solutions. Là on a plus l'impression d'avancer même s'il y a pas de trucs à faire. Il faudra d'ailleurs booster les gens car c'est peut-être pas leur priorité en ce moment mais...

Géraldine : Enormément changé ! On avait l'impression d'avancer. On a cherché des solutions aux problèmes.

Le fait de survoler les problèmes amène souvent les pilotes à se construire des représentations alternatives aux problèmes, c'est à dire leur conception propre ou leur idée des choses. Ces représentations alternatives des situations de travail nuisent à une homogénéité des pratiques et à l'adhésion de l'ensemble des pilotes autour d'une question donnée.

Concernant la feuille de formation par exemple, il apparaît très nettement que les pilotes n'ont pas tous conscience de son intérêt en matière de gestion des compétences des opérateurs. Ainsi pour l'un cette feuille de formation ne serait qu'un calque d'une réalité existante, pourtant cette même personne semble penser (paradoxalement) que cela va « obliger » les pilotes à revenir vers les personnes formées car le quotidien de l'atelier les dépasse parfois. Un pilote pense que c'est très important d'inciter les pilotes à repasser.

Lorsque les problèmes sont trop vite survolés, on se rend compte au cours des entretiens individuels, que chacun se construit sa propre représentation des problèmes et adopte une conduite en fonction de cette représentation. Face à un problème de bavure, soit l'on retient que l'opérateur a manqué de discipline en laissant passer les pièces ; soit que c'est le CE ou le régleur qui n'a pas fait son boulot de réglage au démarrage de la presse. Un autre exemple serait celui des feuilles de formation, un pilote pense que cette feuille de suivi pourrait permettre aux pilotes de se construire une meilleure représentation de leur action sur les formations et d'améliorer de ce fait leur manière de former, d'être et d'agir... de se rendre plus vigilant face aux points critiques (ou cruciaux) des dossiers de production ; un autre pilote pense que la feuille de suivi de formation est inutile, qu'ils n'ont pas besoin de ça pour former correctement les personnes (les ANC semblaient pourtant démontrer de nombreux problèmes de formation)

Concernant une action « mieux sensibiliser les opérateurs à la lecture des dossiers de production », il est apparu que chaque pilote avait sa manière de voir les choses en fonction du fait qu'il acceptait ou non de remettre en cause ses manières de faire.

Il existe sans doute plusieurs manières de mieux sensibiliser les pilotes : en

s'appliquant à faire sa tournée, en lisant ou relisant les dossiers de production avec les opérateurs, en expliquant ou ré expliquant certains points de détail, en se tenant toujours informé des problèmes rencontrés sur certaines productions, en prenant le temps d'observer les opérateurs ou en les « piégeant » ... Un pilote se refuse à lire les dossiers avec les opérateurs... un autre ne conçoit pas de faire autrement... un autre qui ne le faisait pas avec les anciens découvre que c'est primordial...

- De faire d'un lieu de réunion, un lieu d'action, un lieu de résolution et d'anticipation des problèmes :

Les pilotes reprochaient il y a quelques mois à l'animateur d'être dans l'exposition des problèmes et non dans leur résolution ou leur anticipation. Ils parlaient de « revue de constat »... où l'on survole tout sans agir...

« Il faudrait avoir les deux ou trois produits sensibles où on a des gros soucis et travailler dessus. Comment voulez-vous qu'on en sorte ? Effectivement, les problèmes on les connaît. Les gens si vous les informez pas plus concrètement, ça avancera pas ».

« Je pense que déjà s'occuper des, pourquoi on bloque telles palettes, pourquoi y a ce défaut qui revient sans arrêt, je pense que c'est quelque chose de nécessaire »

« Bien le fait qu'on parle du nouveau produit et que ce soit Sylvain qui s'en soit chargé... Au niveau de l'encollage tout ça... Je pense que Denis fait de bonnes démarches de ce côté là, d'inviter des personnes extérieures pour nous expliquer les choses... C'est vrai le fait qu'on parle des problèmes, c'est bien »

« Il y aurait déjà eu dans les PAP des explications des problèmes rencontrés ... Si je sais que c'est le réchauffeur qui déconne, je vais faire plus gaffe et en faisant gaffe, je peux aller voir mon chef et lui dire « attention, il y a le réchauffeur qui déconne, il est plus à température »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T23)]

Le besoin de comprendre les problèmes est très prégnant chez les pilotes pour donner du sens à leur travail d'une part mais aussi pour pouvoir répercuter les informations auprès des opérateurs et mieux les sensibiliser.

[Témoignages circonstanciés en annexe (T24)]

Lorsque le groupe ne fonctionne pas uniquement sur la base d'événements passés mais évoque des événements futurs, les pilotes ont le sentiment d'avoir les moyens d'anticiper les problèmes mais aussi leur formation s'il s'agit d'une nouvelle mise en production ou de l'arrivée d'un nouveau moule. Cela leur permet également de « savoir » avant les opérateurs, ce qui leur donne de la crédibilité.

Le fait de pouvoir anticiper les problèmes est selon eux valorisant et impliquant, cela leur donne le sentiment de « servir à quelque-chose ».

« C'est bien parce qu'on peut dire les choses avant que tout soit mis en place et on peut anticiper les problèmes »

« Au moins, on sait avant les opérateurs et on découvre pas les dossiers après ou en même temps qu'eux ! »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T25)]

· De participer à l'instruction des décisions

Pouvoir participer à l'instruction des décisions est très mobilisateur pour les pilotes. Au début de notre recherche, ces décisions avaient tendance à être majoritairement autocratiques ou expertes. Elles s'inscrivaient dans le fonctionnement régulier du groupe. Elles se définissent comme des décisions unilatérales, soit parce qu'il faut trancher, soit parce que la compétence du décideur (l'animateur) dépasse celle des autres membres.

Au fil des séances et des bilans sur le fonctionnement de ces séances, les décisions se sont transformées en décisions « à la majorité » ou consensuelles. De ce fait les pilotes avaient le sentiment qu'ils « sortaient gagnants » et de voir émerger une véritable coopération entre les membres et une certaine solidarité. L'animateur qui avait au départ un style plutôt autocratique tentait de s'adapter à la contingence, aux caractéristiques et aux exigences des situations traitées.

2.1.2. Des facteurs managériaux

L'animation ou le management des groupes repose sur un certain nombre de règles propices à l'efficacité du groupe, parmi lesquelles on trouvera :

La possibilité de mesurer les résultats du travail accompli ou de ce pour quoi on s'est investi :

Le groupe semble avoir du mal à fonctionner dès lors qu'il est difficile de mesurer les effets de son travail. Des actions sont lancées mais ne font que rarement l'objet d'un suivi, que cela soit négativement ou positivement. Les choses se règlent dans l'atelier au détriment du lieu de réunion. Les pilotes ont du mal à maintenir leur engagement dans les actions car les informations ne circulent pas dans l'atelier lorsque le suivi y a été mis en oeuvre. Au-delà du problème de suivi des actions, on note un manque de coordination et de régulation de ces dernières.

La mise en place des feuilles de tri divise les pilotes. L'un d'entre eux explique que cela l'a obligé à passer plus souvent par la zone de tri et ainsi veiller au rangement des postes de travail par exemple. Un autre pilote a du mal à se représenter les bénéfices potentiels de cette feuille de tri. Une discussion préalable au lancement de ces feuilles de tri aurait pu permettre de réfléchir à ses bienfaits et de dresser une liste d'indicateurs qui auraient permis de mesurer le coût-efficacité du dispositif.

[Témoignages circonstanciés en annexe (T26)]

Par ailleurs on note :

- Que le fait d'avancer donne envie d'avancer : la mesure des résultats du travail accompli est essentielle. Lorsque les choses bougent, lorsque les actions portent leurs fruits, cela est stimulant. Encore faut-il pouvoir se rendre compte qu'elles avancent...
- Et que pouvoir mesurer les résultats de son travail, c'est pouvoir être reconnu : Lorsque les choses avancent et que cela est reconnu institutionnellement ou

managérialement, les pilotes se sentent valorisés dans leur travail. Ils ont alors le sentiment de travailler « avec » plutôt que « pour ».

La possibilité de se donner des objectifs clairs, réalisables, mesurables, visibles et communs:

Avoir un cap à suivre, une ligne directrice permet aux uns et aux autres de se mobiliser dans le bon sens et dans la même direction. Des actions trop larges à mener ne permettent pas toujours de se donner des objectifs communs.

Au moment où nous avons démarré notre recherche les pilotes avaient le sentiment que le PAP n'avait pas d'objectifs de travail. On y venait surtout pour « contempler » une collection de pièces avec des défauts.

Lorsque des actions sont définies les pilotes n'ont pas toujours les moyens de les mener à bien parce qu'elles dépendent de la mobilisation d'autres acteurs. Un certain nombre de freins peuvent alors apparaître tels la décision de mener des audits de process et ne pas avoir l'accord du responsable qualité absent au moment de cette décision... tel le fait d'avoir à placer les équipes avec les CE et avoir des CE qui s'y refusent... tel avoir mis en place un prototype de casier pour trier des pièces mais ne pas avoir le service méthode qui suive pour en fabriquer un de définitif, les opérateurs délaissant alors le prototype trop dégradé...

L'absence de retour sur les actions menées n'incite pas les pilotes à poursuivre leurs efforts... Lorsque l'on n'a pas de retour sur les effets des feuilles de tri, on n'a pas envie de continuer à courir après ces dernières... Certains témoignages montrent que la traçabilité des résultats, qu'ils soient positifs ou négatifs, est nécessaire à l'engagement des personnes dans ces groupes de travail.

Si le travail réalisé ou les informations collectées lors du PAP ou entre les PAP sont perceptibles par les salariés, hiérarchiques ou non, cela permet de mieux les impliquer et cela facilite le travail des pilotes. Ils leur arrivent régulièrement d'avoir le sentiment d'être discrédités parce qu'ils annoncent des choses dans les équipes et que « cela ne suit pas ». Ce fut le cas notamment avec les audits de process et les tableaux blancs.

Interviewer : Quels étaient les objectifs du PAP d'hier ?

Emilie : ... C'est une bonne question... Déjà y'avait sur.... Au niveau des rebuts, là... Donc c'était de regarder pourquoi on avait eu moins de rebuts et qu'est-ce qu'on avait fait pour que... Déjà ça... Après le reste, des déchets qu'on a regardés. Le reste ? Voilà quoi. La réunion hier, ça pas été ça ! Ca a pas apporté grand chose.

Géraldine : Comme là, le tableau que je suis en train de faire, travailler dessus à la rigueur et de voir pour que ça se reproduise pas, de voir pourquoi c'est arrivé... L'année dernière, on parlait plus que l'opérateur ait bien son matériel... On regardait les besoins de l'opérateur, les besoins des pilotes... On faisait en fonction de nos besoins. Maintenant on pense plus qu'aux pièces...

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T27)]

Les situations qui n'ont pas de sens pour les personnes ne contribuent pas à leur implication... On a parfois le sentiment d'avoir trois pilotes vivant dans des mondes

différents. Le travail du matin n'est pas celui de l'après-midi, ni celui de la nuit. Cette différence s'explique notamment par la nature des activités mises en œuvre ou la manière dont on endosse le rôle de pilote ou des relations que l'on entretient avec son chef d'équipe ou d'autres acteurs de l'atelier. De ce fait la mobilisation des uns et des autres n'est pas identique autour des problèmes à traiter.

Plus les participants interviennent dans les discussions et l'élaboration des décisions, plus les consensus autour des moyens à mettre en œuvre sont possibles. A condition bien entendu, que chacun s'exprime. En observateur extérieur, cela ne nous a pas semblé toujours être le cas... Ces consensus restent pourtant déterminants dans les processus de prise de conscience d'objectifs et d'intérêts communs. On sent les pilotes beaucoup plus impliqués lorsqu'ils définissent ensemble l'orientation du travail, les modes d'action et les méthodes, et participent à leur mise en œuvre.

La possibilité de pallier aux déficits communicationnels ou informationnels de l'atelier :

Le PAP fonctionne comme l'un des rares moments où l'on peut se retrouver entre pilotes et accéder à des informations qu'il est parfois difficile d'obtenir. C'est l'occasion d'échanger certains points de vue et manières de faire. C'est l'occasion de formaliser les échanges et de se poser, de faire part de ses difficultés.

« Ben ce serait bien qu'ils nous expliquent pourquoi un moule a pété et ce qu'ils ont fait. C'est le moule du dessus... Il y a un truc par exemple que je comprends pas, c'est un moule qu'ils ont renvoyé parce qu'il y avait de la bavure. Nous on est pas au courant. Le moule il revient, on le découvre qu'il n'y a plus de bavure »

« Ouais. Moi personnellement. C'est pas forcément des informations, c'est pouvoir expliquer pourquoi ça n'a pas marché, pourquoi... Expliquer qu'on a fait telle erreur et que du coup... ça a fait ça... »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T28)]

Le fait d'inviter des personnes étrangères au PAP est mobilisateur pour les pilotes qui accèdent à des informations auxquelles ils n'ont pas toujours accès facilement. Ce fut le cas lorsque Sylvain (service méthodes) était venu présenter un nouveau produit ou lorsque Hervé (technicien) était venu parler de ce qui se faisait sur le plan technique au niveau d'un certain nombre de problèmes perdurant dans l'atelier. Au-delà, cela permet des interactions nouvelles une fois de retour dans l'atelier, et un travail en commun parce que c'est l'occasion pour les invités de mieux se saisir du travail des pilotes et de leur contribution possible aux problèmes qu'ils ont à régler.

Interviewer : Est-ce que le fait de travailler sur un produit qui va arriver est intéressant ?

Laurent : Je sais de quoi je vais parler en débarquant dans l'atelier... C'est clair, ça change ! Il y a deux ou trois fois où ... Les visières Jaguar par exemple, j'arrive le soir : « Laurent, il faut faire les visières ! ». Ouais... J'avais jamais vu une pièce... Ah ? Je fais comment ? Je suis passé par un âne... Je savais pas comment ça marchait. Je suis passé pour un âne !

Interviewer : Ca décredibilise ?

Laurent : Carrément ! C'est n'importe quoi ! Personne n'était au courant, même pas le chef d'équipe. On a mis deux heures à mettre en place... »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T29)]

Inviter une personne extérieure permet de prendre mutuellement conscience du travail des uns et des autres et de favoriser des interactions nouvelles de retour dans l'atelier, une nouvelle forme de collaboration, et sans doute une meilleure prévention des problèmes

Interviewer : Et dans l'échange avec Sylvain, il y a des choses qui vous ont parues intéressantes ?

Emilie : Oui... C'est sympa... C'est pratique, il est aux méthodes...

Interviewer : Que lui avez-vous apporté?

Emilie : **Non... Si... On croise nos visions et on arrive à un compromis comme le positionnement du poste... Mais bon je suis sûr qu'il va rester sur ses positions... mAiS ça...**

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T30)]

2.1.3. Facteurs affectifs

Les facteurs affectifs concernent ce qui va contribuer à une plus grande implication, motivation ou responsabilisation des pilotes au regard de leur investissement dans le groupe de travail et à sa périphérie, une fois de retour dans l'atelier.

On trouvera parmi eux :

La possibilité de faire exister le PAP en dehors du PAP est très importante pour les pilotes. Si les discussions ou le travail lors des PAP donnent lieu à des réalisations concrètes et immédiates ou de nouvelles manières de travailler, on ressent une forte mobilisation pour « changer » ou essayer de faire autrement, différemment...

Lorsque Denis s'est attaché à introduire de nouvelles méthodes de travail notamment au travers de « l'arbre des causes » obligeant chacun à prendre du recul par rapport à son vécu pour essayer d'apporter des solutions aux problèmes qui se posaient, les pilotes ont réinvesti la méthode dans leur travail de tous les jours. L'utilisation de cette méthode leur a permis de prendre conscience de la face cachée des problèmes, du fait que la raison apparente d'un problème n'est pas systématiquement unique et isolée. Emilie a vraiment eu le sentiment que certains opérateurs avaient envie de s'impliquer avec elle dans la recherche des causes parce qu'ils se sentaient associés et non spectateurs.

La mobilisation des pilotes lors des derniers PAP relève de la même dynamique. Faire des constats n'est pas intéressant, résoudre des problèmes l'est !

Suite à de nombreux dysfonctionnements qualité dans l'atelier, il a été décidé lors d'un PAP, d'assurer une meilleure sensibilisation des opérateurs.

Laurent a décidé de lire les dossiers de production avec les anciens (il ne le faisait qu'avec les nouveaux). Cela lui a permis de se rendre compte que des choses n'étaient jamais faites et que les opérateurs se mettaient à poser des questions de compréhension

des consignes ou des processus... Il va donc essayer de le faire avec chaque production démarrant ce qui lui permettra d'évaluer les situations (compréhension des consignes et des modalités de contrôle). Il note également que le fait de s'intéresser aux opérateurs, de faire avec eux, les amène à se sentir plus concernés, plus attentifs aux dérives de la production.

En mai, il a été décidé de traiter un ensemble d'actions : feuilles de formation, feuille de tri, ANC, etc. Chacun a été chargé d'une partie d'un problème et avait à préparer un certain nombre de choses pour le PAP suivant. Ce fut très responsabilisant car le PAP suivant ne pouvait fonctionner que si chacun avait fait sa part de travail. Emilie comme Géraldine ont le sentiment d'avoir avancé parce que du travail a été fait entre deux PAP, qu'elles se sont impliquées dans la préparation du PAP. Elles ne furent pas « en attente de » mais produisirent des éléments pouvant « faire avancer les choses ». Les pilotes se sont investis dans ce sens malgré les freins hiérarchiques et organisationnels qu'ils ont pu rencontrer. Ils se sentaient véritablement responsables du bon déroulement du PAP suivant. Le manque de suivi des actions et les interrelations existants entre leurs propres actions et celles d'autres membres des équipes les ont par la suite démobilisés (ce fut le cas des tris d'ANC et du manque de retours concernant des ANC autres qu'opérateurs). Géraldine pense que pour que cette dynamique se maintienne, il est important de « voir des résultats », de continuer à faire avancer les choses. Le succès de toutes les actions mises en place (feuille de tri, feuille de formation, ANC, etc.) ne dépend pas que des pilotes. On les sent dans l'expectative de voir si les autres acteurs concernés par ces actions vont se mobiliser (si les CE travaillent, par exemple, sur les ANC les concernant et avec quels résultats) ».

Interviewer : Avez-vous le sentiment de travailler différemment ces dernières semaines à la suite de ce PAP ?

Emilie : Oui quand même ! On n'a plus la même manière de réagir quand il y a un problème, on se demande ce qu'il faut faire pour que la prochaine fois, ça n'arrive pas. Ça bouge plus. Et les gens bougent...

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T31)]

La possibilité de participer aux processus de décisions ou d'élaboration des projets d'action

Une dynamique de (co-) construction des solutions et non de prescription des actions (on décide pour nous) semble plus mobilisatrice. Chacun se sent investi à différents degrés d'une certaine forme de responsabilité et acteur des solutions à mettre en oeuvre.

Géraldine : d'habitude, on nous dit quoi faire et comment...

Emilie : c'est pas nous qui décidons, on n'est pas des chefs... là c'était différent... on a décidé ensemble...

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T32)]

Et de partager les responsabilités : le partage des responsabilités permet à chacun de s'investir à sa mesure dans un projet et de devenir co-responsable de son succès ou de son échec.

« *Je trouve ça bien qu'il donne du travail à tout le monde car chacun devient responsable de quelque-chose. Avant c'était toujours les mêmes qui se dévouaient...* »

Sur la prise de conscience d'une responsabilité personnelle et collective dans le succès des PAP

Il est apparu au fur et à mesure des bilans que nous faisons individuellement avec les pilotes qu'ils prenaient conscience du fait que le succès du PAP reposait en partie sur leur investissement et pas seulement sur « *si ça marche pas, c'est de la faute à, ou de la faute de* ». Ils prenaient conscience d'une certaine forme d'attentisme de leur part et de leur manque d'initiatives... Ils se sont montrés particulièrement force de propositions et d'actions à l'occasion des deux derniers PAP auxquels nous avons assisté et dans l'atelier sur cette période.

L'énergie du groupe est celle que chacun accepte d'offrir au collectif, la position en retrait du groupe peut inhiber une partie des résultats. La rétention d'informations peut faire également périlcliter la tentative de résolution d'un problème ou demander plus de temps pour le résoudre... L'expérience du manque de retours sur les actions est préjudiciable également.

[Témoignages circonstanciés en annexe (T33)]

2.2. Des freins

Certains dysfonctionnements apparaissent au fur et à mesure de nos analyses et de nos observations. Le fait que ces derniers perdurent conduit les pilotes à un engagement discontinu dans les actions et se traduit par une mobilisation capricieuse et fragile.

Ces dysfonctionnements s'ancrent majoritairement dans des coopérations et/ou des collaborations difficiles à mettre en œuvre au sein du PAP ou en dehors de ce dernier. Les raisons sont soit organisationnelles, soit managériales, soit affectives.

Lors du PAP de juillet, il a été décidé de lister tous les rebuts sur six mois pour le PAP de septembre... La personne responsable de l'action n'a travaillé que sur un mois en mélangeant toutes les causes... Il lui est demandé de répartir les rebuts par causes process et causes opérateurs

Lors du PAP de septembre, il est demandé à deux pilotes de travailler sur une solution qui permettrait d'éviter un double comptage des déchets au moment des tris et des récapitulatifs d'OF. Ce qu'ils essaient de faire malgré les difficultés à trouver des moments en commun (l'un travaille la nuit, l'autre la journée)... Au bout de deux jours, ils apprennent qu'un nouveau système informatique est en train de se mettre en place et qu'il apparaît inutile de continuer à chercher la solution demandée. Le logiciel devrait régler le problème de lui-même...

2.2.1. Des raisons organisationnelles :

Problèmes de salles et de matériel : lorsque la salle de réunion n'est pas libre, il n'y a pas de vidéo projecteur et un seul exemplaire des documents de travail. Il est arrivé que les réunions se déroulent à la cantine ou dans une salle de réunion où le nombre de

chaises était insuffisant.

2.2.2. Des raisons affectives, liées aux personnes :

Le sentiment de ne pas former une équipe de pilotes :

Le manque de confiance les uns envers les autres (se traduisant notamment par la peur de voir répéter ce que l'on dit sur son CE ou d'autres personnes), la difficulté à travailler ensemble en dehors des PAP, le rejet des responsabilités sur l'équipe du matin, de l'après-midi ou de la nuit, le sentiment de ne pas fournir les mêmes efforts de travail et de communication, ne militent pas en faveur de la construction d'une identité collective de groupe...

« Mais bon, c'est pareil s'il faut attendre une réunion pour dire à quelqu'un « il faut faire un tableau, il faut sortir ci ou ça », bon.... On va pas avancer bien vite... »

La difficulté à se construire des objectifs et intérêts communs :

Les moments de discussion dans le PAP pour arriver à une représentation commune des problèmes sont importants. Parfois il semble qu'à l'issue du PAP, le consensus existe. Dans l'intimité des entretiens surgissent de nombreux prétextes à ce qu'il n'en soit pas ainsi : les intérêts et objectifs de chacun divergent parce qu'ils ne se donnent pas les mêmes priorités au quotidien ou parce qu'ils ont une manière différente de les hiérarchiser. Ce qui peut sembler un véritable problème pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre, d'où l'importance de se construire une représentation commune et non alternative des problèmes et de les mesurer. Ce problème existe ! Existe-t-il de la même manière dans toutes les équipes ? Quels en sont les indicateurs ? Quelles en sont les conséquences ?

[Témoignages circonstanciés en annexe (T34)]

Une identité professionnelle de pilote en souffrance :

- Les pilotes ont parfois du mal à prouver leur légitimité auprès des différents acteurs de l'entreprise et notamment de leur CE. Ils se vivent pourtant comme des acteurs d'interface entre la qualité et les CE, la qualité et les opérateurs, le magasin et les CE, le magasin et les opérateurs, les opérateurs et les chefs d'équipe... Il apparaît qu'ils ont régulièrement des difficultés pour mener à bien les missions qui leur sont confiées dans les PAP parce qu'on ne leur laisse pas de temps pour le faire ou qu'on ne leur en donne pas les moyens.
- Parler de sa pratique, c'est parler de soi, c'est s'exposer à autrui. Dans ce cas on peut souligner l'importance du cadre dans lequel s'inscrivent ces interactions. Ce cadre, pour un pilote en particulier, n'est pas suffisamment perçu comme un espace protégé, au contraire, il est perçu comme menaçant. Les règles du jeu ne sont pas suffisamment définies, protectrices.

Une mise en œuvre individuelle et non collective : conséquence directe du manque d'interrelations entre pilotes qui se traduit souvent pas des positions attentistes (on attend le prochain PAP pour voir) ou une difficulté à prendre des initiatives.

« Chacun travaille dans son petit coin sans se soucier de l'autre... sans chercher à savoir ce que l'autre met en place »

« Moi je veux bien essayer de faire des choses, mais faut que ça suive. Et là, c'est une autre histoire »

Des acteurs inégalement impliqués ou peu impliqués dans la mise en œuvre des actions du PAP, qu'ils soient pilotes ou non

Le sentiment de ne pas avancer parce que les protagonistes participant à la réalisation d'une action n'ont pas tous avancé. Il arrive même qu'ils soient absents au moment des décisions et donc peu mobilisés mais dans certains cas, c'est plus une fixation de priorités qui ne va pas dans le même sens que celles qu'on donne aux pilotes.

« Ils ont pas traité derrière nous, ça s'entasse ! »

« Pour les bacs bleus, le responsable qualité, il a bloqué. Il dit qu'ils ont autre chose à faire. Nous on se retrouve avec 50 000 pièces et on sait plus quelles sont les bonnes »

« Le technicien ça fait une paye qu'il doit poser les tableaux... Ben non... alors on fait qu'en parler et rien ne bouge »

« Ils font pas la nuit, pourquoi je le ferais ? »

Si l'on prend l'exemple de la mise en place d'ANC, c'est une procédure qui paraît lourde aux yeux des pilotes dès lors qu'ils n'ont pas de visibilité sur ce qui est fait parce que les choses ont pris du retard (« traînent »), parce que les fiches ne sont pas toujours consciencieusement remplies, parce que l'on n'est pas convaincu que les « autres » travailleront aussi sur les fiches les concernant (ex : process), etc. Les pilotes dans cette action ne sont pas seuls. C'est eux qui remplissent les ANC mais ces derniers sont ensuite redispachés auprès des personnes concernées (service qualité, chefs d'équipe, techniciens...) et ils n'ont alors plus de nouvelles des problèmes qu'ils avaient identifiés. Si au début on les a sollicités pour faire des propositions d'actions sur les fiches ANC, ces derniers très rapidement ne se sont plus investis.

[Témoignages circonstanciés en annexe (T35)]

On peut dire aussi qu'il semble exister des difficultés à coopérer entre catégories professionnelles différentes, chacun cherchant à protéger son « domaine ». A cette difficulté pourrait s'ajouter la difficulté à communiquer et à se comprendre car à chaque métier, son langage.

Par ailleurs le dialogue interhiérarchique n'est pas aisé et les pilotes auraient tendance à apprécier l'absence des « chefs ».

2.2.3. Des raisons managériales :

Beaucoup de briefings, pas assez de débriefings.

Le suivi des actions est trop souvent inexistant, informel, ou implicite. La motivation des pilotes à résoudre les problèmes s'essouffle parce qu'elle n'est pas stimulée par des moments de bilans et de formalisation du suivi des actions. La possibilité de mesurer l'avancée de leur travail ou du « ce à quoi ça sert » est déterminante pour les mobiliser

mais aussi réajuster leurs manières de faire.

Ce suivi des actions permettrait aux pilotes de mesurer l'intérêt et les enjeux de leur investissement et de s'investir plus qu'ils ne le font parfois. Ce suivi peut s'entendre comme une possibilité de mesurer l'impact de leurs actions (critères d'évaluation absents ou implicites) mais aussi comme une mise à distance des difficultés qu'ils rencontrent et qui freinent leurs actions, ou au contraire ce qui les rend possibles.

Ces moments de bilan permettraient de procéder à des ajustements et des corrections et de se donner des raisons d'agir... ou de continuer à agir...

« Ouais c'est clair ! Mais on n'a pas trop de retours... Mais c'est bien car on avance bien ! »

« C'est toujours pareil, on sait pas où en sont les choses qu'on nous a confiées ou qu'on a lancé ! »

« On sait pas ce que ça donne ce qu'on fait... Il y a toujours des blocages... on travaille dans le vide »

« Les bacs bleus... On avait vu et tout... et ben, ils ont jamais été triés... dans certains bacs, y'a 50 pièces... C'est pas du boulot... »

Lors du PAP de novembre, il a été décidé de mettre en place des tableaux blancs aux pieds des presses pour informer les opérateurs de l'état des productions, des interventions techniques en cours ou à venir, etc. Mars est là... Les tableaux blancs rangés soigneusement dans le bureau des CE car le technicien n'a pas trouvé le temps de les installer... Les pilotes sont découragés... Un écriteau les surplombe : « on attend d'être posés »...

Lors du PAP de janvier, un pilote est chargé de suivre l'indicateur des palettes refusées... Il suffit une fois par quinzaine de lire le cahier des pilotes puisque les pilotes signalent les palettes mises de côté. Or ce n'est pas toujours le cas... Au cours de ce PAP il est décidé de se fixer l'objectif de réduire le nombre de palettes refusées. Comment ? L'objectif est fixé aléatoirement sans discussion, ni échange et se basera sur le comptage des palettes. C'est un autre problème survenant plus tard qui démontrera le manque de fiabilité de la méthode.

Lors du PAP de novembre une solution a été trouvée concernant des manques pièces sur certaines productions. Les pilotes ont proposé la mise en place d'un casier de distribution. Les méthodes l'ont conçu en carton en prévoyant de le concevoir en acier... 4 mois plus tard, le gabarit est toujours là, en piteux état. Les pilotes n'incitent même plus les opérateurs à l'utiliser...

Concernant le travail sur les ANC, il se passe du temps (semble-t-il) entre le moment où l'ANC commence à être formalisé et le moment de l'enquête, voire le moment de la proposition d'une solution... Il est alors difficile de ne pas s'essouffler surtout lorsqu'il n'y a pas eu de retours sur ces ANC et les solutions adoptées ou à adopter, voire rejetées... et sur les ANC formalisés mais relevant d'autres personnes (les ANC plus techniques par exemple, relevant des CE). Le fait que le traitement des ANC ait été long à être mis en place a cassé quelque peu la dynamique que tentent d'instaurer les pilotes...

Chaque PAP fonctionne avec de nouveaux problèmes à régler : Les pilotes souffrent d'un manque de continuité des actions.

« D'un Pap à l'autre, on passe à autre chose. On ne revient pas en arrière comme si ce dont on avait parlé au dernier Pap était réglé. Ce n'est pas souvent le cas entre parenthèse »

« On lance un truc et il faut attendre le mois d'après pour en reparler, on prend jamais le temps entre deux de réguler entre nous »

« On change de sujet à chaque fois... Y'a que les pièces mauvaises qui reviennent une fois sur l'autre ».

· Les actions sont éclatées :

Les résolutions conjointes de problèmes sont peu fréquentes. Chacun est responsable d'une action. Cela explique peut-être le manque d'interrelations et de régulations. Les pilotes ont souvent le sentiment de travailler sur trop de choses à la fois, parfois déconnectées les unes des autres et rarement entre pilotes.

« Chacun travaille dans son coin sans se soucier de l'autre... sans chercher à savoir que ce que l'un met en place, l'autre ne pourra pas forcément le faire parce que le chef d'équipe change »

« Les relève d'équipes ? On fait vite fait, on va à l'essentiel »

« Il y a trop de chantiers à mener de front... et en plus ils ont pas de rapport entre eux, du coup ça donne beaucoup de boulot ou on en bâcle »

· La production l'emporte sur la facilitation et la régulation

Animer un groupe signifie assurer trois fonctions principales : celle de production, de facilitation, de régulation. La fonction de production permet au groupe de réaliser sa tâche, celle de facilitation de soutenir et d'aider les échanges entre participants et enfin celle de régulation vise à gérer les tensions et les conflits.

Très attaché à résoudre le plus grand nombre de problèmes possible, l'animateur assure bien plus la fonction de production que celle de régulation ou de facilitation. La quantité de problèmes résolus reste culturellement une preuve d'efficacité.

Pour ce qui est de la fonction de facilitation ou de régulation, l'animateur a tenté d'inviter le groupe à réfléchir sur son fonctionnement à l'occasion de bilans ponctuels concernant notre travail de recherche. Le groupe n'a en général pas souhaité s'exprimer. La peur de ce que l'autre va pouvoir répéter était très présente. Ainsi lorsqu'il s'est agi par exemple d'aborder les difficultés relationnelles des pilotes avec leurs chefs d'équipe, difficultés les conduisant à ne pouvoir assurer leur fonction de pilote de manière optimale ou stimulante, plus personne n'avait quoi que ce soit à reprocher à son chef d'équipe. Cet exemple montre que le groupe n'est pas toujours vécu comme un espace protégé où tout peut se dire.

« De toute façon, on aborde pas les vrais problèmes. On fait comme si tout allait bien entre les pilotes et entre les équipes »

« On n'a pas souvent l'occasion de dire ce qu'on pense de quelque-chose parce qu'il n'y a pas de suivi. Des fois on n'a pas d'idée sur les choses qu'on décide au moment où on les décide mais après quand on les voit fonctionner, on voit des choses... Mais bon, vu qu'on revient pas sur les choses »

« On distribue ce qui est à faire, c'est tout. Et c'est Denis qui décide de toute façon, c'est le chef »

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T36)]

La fonction de facilitation n'étant pas toujours exercée, les pilotes ont tendance à ne pas faire partager leurs points de vue en groupe. Un problème de confiance existe au sein du groupe. Nous en revenons à la non-constitution du groupe comme espace protégé. Ainsi, à l'occasion de l'un des PAP, il fut décidé de mettre en place une feuille de tri. C'est dans l'intimité de nos entretiens que nous pouvions découvrir combien le regard sur les bienfaits de la feuille de tri étaient différents. Un pilote pensait que cela l'obligerait à être plus consciencieux : ce serait l'occasion de passer par la zone de tri, ce à quoi il ne s'obligeait pas jusqu'alors et à avoir l'occasion de veiller au bon rangement des postes de travail puisque les opérateurs doivent passer par lui avant d'aller sur un autre poste... Un autre pilote se refusait à adhérer à cette nouvelle procédure, ne voyant pas quels seraient les effets bénéfiques de ces feuilles sur l'organisation... Il voulait des preuves et des garanties que ces efforts seraient récompensés. Or, à l'occasion du PAP suivant, rien ne fut évoqué. Les feuilles de tri suivaient leur bonhomme de chemin mais sans indicateurs d'impact sur les activités. Ce qui ne veut pas dire que rien ne se produisait au sein de l'atelier !

[Témoignages circonstanciés en annexe (T37)]

Les problèmes d'interrelations et/ou de régulation entre les pilotes gênent l'avancée du groupe

Les moments d'échanges entre pilotes en dehors des PAP, qu'ils soient formels ou informels, ne privilégient pas l'échange d'informations autour des actions en cours. Ils se centrent avant tout sur les priorités de production, sur des échanges plus « conjoncturels » que « structurels ». Les problèmes abordés durant les PAP ne sont-ils pas suffisamment discriminants et/ou significatifs ? Ou le problème provient-il du fait que les pilotes ne se sentent pas « une équipe », « un groupe » ? Ce manque de cohésion peut expliquer un manque de coopération et/ou de collaboration. Il n'en reste pas moins que le travail de capitalisation ne s'effectue pas ou peu en dehors des PAP et qu'il est alors difficile de réguler les actions, de pouvoir en faire un bilan.

Problème de double-saisies des déchets au moment des tris et des récap d'OF... Deux pilotes sont chargés de trouver une solution technique... mais n'ont pas le temps d'en discuter...

Le cloisonnement entre équipes mais aussi intraéquipe n'est pas non plus favorable à l'avancée du groupe

Il n'y a pas de résolution conjointe des problèmes au sein des équipes. Le fait de participer au placement des opérateurs sur les postes de travail semble pouvoir favoriser une meilleure prise de conscience par les chefs d'équipes des « savoirs sur les équipes et

l'organisation » des pilotes. Cette dynamique pourrait être porteuse de nouvelles formes de collaboration ou/et de coopération.

Le fait de placer les opérateurs avec le CE apporte un certain confort pour gérer son activité expliquent les pilotes. On peut anticiper sur sa journée et s'organiser. Il s'agit d'une négociation de priorités, chacun apportant ses compétences : le CE avec une vision plus technique des contraintes de production ; le pilote avec une vision plus « humaine » de ces mêmes contraintes.

Ni l'absence de tous les protagonistes d'une décision : certaines actions ne peuvent être mises en œuvre parce qu'elles supposent l'implication et la mobilisation d'acteurs absents. Il en résulte soit une impossibilité de mettre en œuvre une décision (ex : frein hiérarchique), soit des obstacles au bon déroulement des actions (ex : attribution de temps de travail)

Lors du PAP d'octobre, il est décidé que la qualité s'occupe de la gestion des bacs bleus (tri des pièces usées, repérage des pièces témoins manquantes, etc.)... Le responsable du service qualité n'était pas là au moment de la prise de décision et a refusé sa mise en œuvre...

interviewer : Vous aviez des audits de process à mettre en place?

Géraldine : Mon chef, il veut pas. Il dit que j'ai pas le temps de faire. C'est comme les boîtes bleues qu'Audrey doit faire, ça passe pas très bien.... Je le ferai comme ça mais sans lui en parler, aller voir des opérateurs... A l'origine je ne sais pas faire un audit process, c'est pour ça quand Denis m'en a parlé... J'ai dit oui mais... C'est une bonne occasion Je ne vais pas faire un audit officiel mais je peux toujours sensibiliser les opérateurs sur les contrôles. C'est vrai qu'il y en a certains, ils me connaissent bien donc il n'y aura peut-être pas tellement d'impact mais sur les intérimaires, j'aurai plus d'impact. Ils savent pas trop qui je suis donc... Bon... Il veut que ce soit compris dans l'audit process du mois mais pas qu'on fasse un audit process pour ça...

Pour les pilotes, les « chefs » se désintéressent de leur travail voire s'y opposent. Ils vont jusqu'à penser que certains « chefs » se sentent menacés et dérangés par le fait que les sujets abordés sont liés à leurs activités. Et il est vrai qu'en tant que témoins et interviewers nous avons régulièrement assisté à une remise en cause de la hiérarchie opérationnelle et aussi des façons de travailler des services connexes à la production comme les méthodes, la qualité, la maintenance, l'ordonnancement, les achats, etc. En travaillant par exemple sur un produit défectueux ou pour lequel on rencontre de nombreux problèmes de qualité, on peut être amené à s'interroger sur le procédé de fabrication ou la capacité des techniciens à fiabiliser les systèmes ou encore sur le bien-fondé de certains achats de matières.

De manière cyclique les pilotes se sentent découragés par ce manque de coopération car au-delà de la remise en cause des pratiques des uns et des autres, c'est surtout leur besoin d'asseoir leur fonction qui se joue et peut-être de voir émerger, pour reprendre une expression de Pierre Falzon, des « apprentissages opportunistes »²⁴⁴ servant leur projet personnel.

Les problèmes de coordination des actions et des acteurs :

Des doublons autour des actions mais aussi l'absence de suivi des actions en termes de coordination conduit à parasiter l'action des pilotes.

Depuis de nombreux mois les pilotes réclament des lampes pour les presses et des trousseaux pour les intérimaires. La décision d'investir est prise à l'occasion d'un PAP. Lorsque les lampes sont arrivées, personne ne les a réclamées. Elles sont restées un mois et demi dans leur emballage. Ce fut également le cas des tableaux blancs qui restèrent six mois dans le bureau des chefs d'équipes.

« Les boîtes bleues c'est n'importe quoi parce qu'il n'y a pas de suivi. La qualité dit que c'est les CE, les CE que c'est la qualité, tout le monde se renvoie la balle donc... Rien n'avance... »

« Après le truc de la courbe, je peux pas avancer car celui du magasin, il fait jamais les trucs comme il faut donc moi, j'avance pas. Après ? On revient toujours au même problème : nous ne sommes pas entendus dans l'atelier ».

[Témoignages circonanciés complémentaires en annexe (T38)]

Le manque de coordination des actions conduit les pilotes à fuir toutes les actions qui impliquent d'autres personnes. Ce fut le cas notamment pour l'opération « placement des équipes ». Parce qu'ils avaient le sentiment que placer les opérateurs avec les chefs d'équipe allait être bénéfique à de nombreux points de vue, les pilotes ont souhaité que cela soit imposé hiérarchiquement à leurs chefs d'équipe. Ils pourraient ainsi anticiper leur organisation, gérer leurs priorités, se sentir valorisés et avoir le sentiment d'aider le chef d'équipe par leur connaissance des opérateurs. A la suite de cette décision, un seul chef d'équipe a accepté de travailler de cette manière mais ne l'a plus fait par la suite. N'avait-il pas été convaincu ? S'était-il laissé submerger par ce qu'il considérait être plus prioritaire ?

Interviewer : Et le placement des équipes ?

Laurent : On le fait ensemble... sauf exception... D'ailleurs ça change en ce moment avec Géraldine, elle place même elle-même !

Interviewer : Cela lui permet d'anticiper son organisation de la journée.

Laurent : Oui mais l'opérateur y voit pas que c'est elle qui place les gens... Dans sa tête, ça la conforte dans ce qu'elle fait mais à mon avis, dans le ressenti des gens...

Interviewer : Vous croyez ?

Laurent : Moi, ils le savent! On leur dit carrément !

Interviewer : Et le placement des équipes ?

Emilie : Il fait toujours tout seul ! Il m'a dit qu'il plaçait les gens à 5 heure ½ et donc que si je voulais le faire avec lui, j'avais qu'à venir avant ! Je suis pas un jambon de trois semaines !

²⁴⁴ Les apprentissages opportunistes peuvent se définir comme des apprentissages allant au-delà des besoins des opérateurs. FALZON Pierre in « *L'apprentissage opportuniste* » in WEILL FASSINA Annie in « Le travail collectif », Octarès 2000, pp121-133 ; OLRVY Paul in « Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail » in Revue Française de Pédagogie n° 138, mars 2002, pp19-28

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T39)]

Globalement, cela reste démobilisateur.

Interviewer : Aviez-vous un travail à faire à l'issu du PAP ?

Emilie : Ben en fait... On a essayé avec Laurent mais vu qu'on a changé le mode de saisie, pour l'instant... On y a mis de côté car on comprend pas trop encore comment il fonctionne et en plus on a appris qu'il y avait Arnal et Bruno qui étaient aussi en train d'étudier le problème alors bon... Ca nous était un peu délégué quoi... Mais bon vu qu'on comprend pas encore comment ça fonctionne, euh...

Interviewer : Des choses vous ont-elles marquées lors du dernier PAP ?

Laurent : Ce qui m'a marqué ? C'est qu'on m'a demandé de faire une chose et que résultat, on m'annonce lundi en réunion, que ça change tout. Alors en 1 semaine... Il savait que ça allait changer donc c'était pas la peine de demander... Ca servait à rien...

[Témoignages circonstanciés complémentaires en annexe (T40)]

III. Ou comment rendre l'histoire possible ? Et permettre l'émergence d'une dynamique qualifiante ?

Il n'existe pas de manière idéale de fonctionner, chaque groupe fonctionne avec ses propres règles.

On pourra cependant retenir du discours des pilotes qu'un PAP Pilotes sera mobilisateur d'énergie si un certain nombre d'éléments sont réunis.

[Témoignages circonstanciés en annexe (T41)]

En tant qu'observateurs, il nous est difficile ici de ne pas formuler quelques hypothèses quant à certains phénomènes qui de notre point de vue empêche le groupe de travail de fonctionner comme un lieu d'apprentissages et de développement des compétences. Nous y reviendrons en détail dans la dernière partie de ce travail.

En définitive, même si le groupe de travail est bien un espace de décloisonnement et de désenclavement du travail, il ne permet pas systématiquement le développement des compétences et des apprentissages, de nombreux obstacles managériaux, humains, organisationnels, etc. viennent interférer et on peut se demander si les membres de ce groupe n'apprennent pas plus à résister qu'à s'ouvrir à de nouveaux horizons...

A trop penser « systémique », les situations qualifiantes et l'organisation qualifiante se fourvoient d'elles-mêmes... A trop penser les aspects organisationnels au détriment des aspects humains, affectifs et cognitifs mais aussi psychologiques, le risque est grand de voir se succéder les recettes miracles des *nouvelles organisations*. Il ne s'agit pas de travailler sur les choses mais bien sur les esprits comme nous le rappelle Claude Monnet... Alors comment inventer une culture qui serait de l'ordre de l'apprenance ? Nous nous proposons de répondre à cette question dans la troisième partie de ce travail.

Au regard de nos observations, on peut se demander si, en définitive, l'éventail des formes que peut prendre le développement des compétences et de l'apprentissage par,

dans et sur les situations de travail ne relève pas de la culture ou de la philosophie de l'entreprise. En effet il semble que certains dispositifs peuvent fonctionner tout à la fois comme instrument de développement des compétences des individus et comme instrument de développement de l'organisation.

On peut faire l'hypothèse qu'en fonction de la philosophie de l'entreprise et de la stratégie de management, l'apprentissage par, dans et sur les situations de travail est considéré comme pouvant contribuer, par exemple, à l'amélioration permanente de la production, à la participation des salariés, au développement de l'organisation, à l'orientation sur le client mais aussi à l'information et au contrôle par les hiérarchiques, etc. ou servir de supports d'apprentissages.

Mais la philosophie de l'entreprise peut aussi déconnecter l'acte de travailler de l'acte d'apprendre. Ainsi la rotation sur les postes de travail dans certains lieux ne relèvera que du travail et sera organisée pour flexibiliser la production et non pour développer la polyvalence. Lorsqu'elle relèvera aussi de l'acte d'apprendre, l'intervention « pédagogique » consistera, par exemple, à alterner des situations ciblées en termes de contenus, processus et conditions de travail ne serait-ce que dans la perspective de faire évoluer une personne dans l'organisation.

Nous avons vu au cours de notre recherche que les situations de production ne sont pas organisées dans une visée didactique, elles sont plutôt non didactiques²⁴⁵, et pourtant des apprentissages naissent, se construisent, de-ci, de-là, bon gré, mal gré...

Trois éléments participant à ces apprentissages ont été particulièrement récurrents :

- Les acteurs que l'on peut identifier dans les situations d'apprentissages évoquées (l'espace d'apprentissage étant souvent celui où l'on peut rencontrer les autres pour aborder des difficultés qui surviennent dans les situations de travail et les solliciter)
- Les activités qui sont le cadre et fournissent l'occasion de l'apprentissage (parce qu'elles sont nouvelles ou parce qu'elles amènent l'individu à se mettre à distance de son travail, l'invite au détour réflexif)
- Et enfin le cadre du travail qui détermine les possibilités d'interagir avec son environnement de travail.

Ces trois éléments conduisent souvent les individus à distinguer deux temps distincts de formation :

- Celui de l'autoformation

²⁴⁵ Guy Brousseau distingue trois types de situation : les situations didactiques, non didactiques et a-didactiques. Il définit les situations didactiques comme étant celles qui sont explicitement conçues pour apprendre et qui sont organisées dans ce but ; les situations non didactiques comme des situations de la vie professionnelle ou quotidienne dans lesquelles les sujets sont confrontés à un problème à résoudre alors même que ces situations ne sont pas dédiées à l'apprentissage, ne sont pas organisées pour cela ; les situations a-didactiques quant à elles, font le lien entre les deux précédentes puisqu'elles représentent, à l'intérieur d'un dispositif d'enseignement, l'image des situations non didactiques avec les problèmes qui y sont inclus, et qu'elles vont permettre aux sujets apprenants de produire de façon naturelle les connaissances nécessaires pour traiter ces problèmes. BROUSSEAU Guy in RAISKY Claude in « *Complexité et didactique* » in Education Permanente n°139, pp39-63

- Celui de la co-formation ou de l'hétéro-formation.

Le premier se réalisant la plupart du temps « au pied de la machine », le second dès qu'on la quitte. Ce constat montre que la formation instituée ne constitue qu'une part des opportunités de développement qui s'offrent aux individus. D'ailleurs tous les individus ne vont pas en formation et parmi ceux-ci certains arrivent à prévenir la sclérose ou l'obsolescence de leurs compétences. Ainsi il existe des experts qui n'ont pas eu ou n'ont eu que très peu d'opportunités de formation.

Dans tous les cas, on constate deux choses :

- La première est que sans l'irruption d'événements qui transforment les situations routinières en situations plus exceptionnelles, le répertoire de compétences d'un professionnel se sclérose voire se dégrade parce qu'il s'use, s'entretient et se développe.
- La seconde est, et nous l'avons montré, que des facteurs organisationnels qui pensés au départ en terme d'amélioration de l'efficacité de l'organisation du travail (et n'ayant donc pas pour objectif premier de favoriser l'apprentissage) favorisent l'expression et la sédimentation de l'expérience des individus au travail.

Ainsi l'autoformation, voire la socioformation, s'insinuent partout dans les creux de l'organisation, dans ses espaces interstitiels permettant à un moment de se détacher de l'activité de production pour entrer dans des activités d'apprentissages. Elles sont dans le face à face avec l'aléa du travail, dans l'observation de celui qui travaille, dans les échanges avec les collègues, dans les bilans annuels d'évaluation ou d'appréciation, dans l'invention des mille et unes ficelles du métier, dans les pannes, dans la formalisation des processus de travail, dans les groupes de travail ou les groupes de projets. Elles peuvent être partout : au pied du poste de travail ou plus loin... à la machine à café, en salle de réunion, dans le bureau du hiérarchique ou des collègues... Au cœur de l'action ou à sa périphérie, par essais et erreurs, autoréflexion, imitation ou de façon incidente...

L'organisation du travail dans sa manière de coordonner et de diviser le travail rend donc possible l'existence de moments et de temps d'apprentissages, même si ceux-ci restent largement informels, non institués. Des occasions d'apprentissages existent, des pratiques d'apprentissages également. Comment optimiser l'efficacité de ces pratiques ? Comment faire en sorte de penser autrement la relation entre organisation et apprentissages ? Entre activité professionnelle et développement des compétences ? Entre travail et formation ? Si ce n'est en tentant de valoriser les pratiques informelles non prévues dans ces interactions...

Peut-on envisager le fait qu'une intervention pédagogique ciblée aille de pair avec des mesures d'organisation du travail ? N'est-ce pas utopique que de vouloir croire en la possibilité de construire des organisations qualifiantes ? Cela ne relève-t-il pas d'un mythe ou d'une construction idéaliste ?

Le concept d'organisation qualifiante implique de faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail et le style de management des hommes pour

favoriser l'émergence et le développement continu d'un ensemble cohérent de processus d'apprentissages. Est-il vraiment possible d'inventer des organisations et des procédures de travail permettant de concilier mais surtout de rechercher des synergies entre efficacité opérationnelle, performances économiques et processus d'apprentissages des individus, des équipes, des unités organisationnelles ? Est-ce une utopie que de vouloir construire un modèle d'organisation qui puisse concilier tout cela et chemin faisant, entrer dans l'apprenance...

Nous allons aborder cette question dans la troisième partie de ce travail.

Troisième partie. Organisation du travail et développement des compétences : *Vers des pratiques managériales d'apprenance*

**« Le monde que nous avons créé est le produit de nos manières de penser. Il ne peut être changé que dans la mesure où nous changeons ces modes de pensée »
Albert Einstein**

Alors que nous venons d'entrer dans un nouveau millénaire, nous assistons plus que jamais à une quête désespérée de nouvelles approches et paradigmes en management parmi lesquels, nous l'avons souligné, se trouve l'organisation qualifiante.

L'approche par l'organisation qualifiante n'est, bien entendu, pas nouvelle mais nous pensons qu'elle a besoin d'être revisitée parce qu'elle a été très vite, trop vite selon nous, mise à l'écart... trop vite remplacée par d'autres paradigmes ou d'autres expressions à première vue plus attractives parmi lesquelles on peut trouver l'apprentissage organisationnel ou le knowledge management.

Mais les choses ont-elles vraiment changé ? Au-delà des formes qu'il prend, le discours managérial s'est-il profondément transformé ?

Luc Boltanski, comparant la littérature managériale des années 60 et celle des

années 90, écrit dans « le nouvel esprit du capitalisme »: « *La littérature du management n'est pas purement technique. Elle n'est pas faite que de recettes pratiques visant à améliorer le rendement des organisations comme on augmenterait les performances d'une machine. Elle comporte en même temps une forte tonalité morale, ne serait-ce que parce qu'il s'agit d'une littérature normative qui dit ce qui doit être et non ce qui est, au point qu'on est en droit de se poser la question du réalisme de cette littérature et, par conséquent, du crédit qu'on peut lui accorder pour savoir ce qui se passe vraiment dans les entreprises [...]. Leur orientation n'est pas constatative mais prescriptive. A la façon des livres d'édification ou des manuels d'instruction morale, ils [les auteurs] pratiquent l'exemplum, sélectionnent les cas retenus selon leur vertu démonstrative – ce qu'il faut faire versus ce qu'il ne faut pas faire – et ne retiennent de la réalité que les aspects propres à conforter l'orientation qu'ils souhaitent impulser* »²⁴⁶. La littérature managériale des années 60 et celle des années 90 montre ainsi peu de différence : si les mots changent, les idées restent, à moins que cela ne soit le discours idéologique qui perdure... où les idées de justice et d'humanisme industriel sont fortement présentes.

Aucun chercheur n'a depuis Philippe Zarifian véritablement tenté une autre conceptualisation de la notion d'organisation qualifiante. On a plutôt assisté au cours des années 90 à la propagation d'expériences ou d'embryons d'expériences multiples et multiformes, parmi lesquelles l'organisation qualifiante ou la pratique de l'organisation qualifiante n'a pas su s'imposer en tant que telle malgré des initiatives nombreuses du côté de ses promoteurs.

Pourquoi toujours chercher à faire du neuf avec de l'ancien ? (Ne parle-t-on pas des habits neufs du taylorisme en évoquant les compétences ?) C'est la question que nous allons éclaircir dans cette troisième partie.

Nous osons soutenir que l'organisation qualifiante est un paradigme managérial plus encore d'actualité qu'au moment de son émergence.

- D'une part parce que l'approche « organisation qualifiante » nous semble être en phase avec le concept de compétence,
- d'autre part parce qu'elle correspond à un véritable besoin des organisations d'apprendre à apprendre,
- enfin parce qu'elle traduit la nette tendance des organisations à rapprocher la formation des situations de production.

Mais alors pourquoi ce paradigme managérial n'est-il pas parvenu à s'imposer dans les pratiques après avoir laissé supposer qu'il constituerait la solution aux problèmes de réactivité, de flexibilité et de compétitivité des entreprises ?

Sans anticiper sur le développement qui va suivre, nous supposerons que parmi la multiplicité d'hypothèses possibles, l'une d'elles brille plus fort que les autres : au niveau théorique l'idée d'organisation qualifiante met en lumière, valorise, un ensemble de mythes qui la rende attractive mais au plan pratico-théorique, l'idée d'organisation qualifiante implique une logique d'ingénierie de professionnalisation et non pas seulement

²⁴⁶ BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Eve in « Le nouvel esprit du capitalisme », Gallimard 2000, p94

une ingénierie de formation ou une ingénierie des compétences. La thématique de l'organisation qualifiante est une possibilité pour passer de l'ingénierie de formation ou des compétences à l'ingénierie de professionnalisation. L'enjeu n'est plus, pour les entreprises, de se doter de travailleurs adaptables mais de travailleurs adaptatifs et il est possible de développer des compétences sans pour autant se professionnaliser (l'inverse n'étant pas vrai).

L'organisation qualifiante permettrait ainsi de passer d'une logique de formation visant l'adaptation professionnelle à une logique de professionnalisation visant simultanément le perfectionnement des compétences professionnelles et le développement personnel.

Notre présupposé est donc que « le concept d'organisation qualifiante est toujours d'actualité parce qu'il permet le passage d'une logique d'insertion (permettre au sujet de prendre la place qui lui était destinée) à une logique d'intégration (trouver sa place et mieux faire sa place à l'endroit qui lui était destiné), le passage d'une logique d'adaptation à une logique de développement professionnel ».

Nous allons user d'une approche symbolique pour le montrer en regardant d'abord du côté des mythes que ce concept véhicule ; nous introduirons ensuite de l'intelligibilité en produisant une théorie de l'action de la relation organisation du travail et développement des compétences qui permettrait de dépasser ces mythes et qui prendrait corps dans la notion d'expérience.

Chapitre 1 : L'organisation qualifiante et ses mythes

« Dans un certain village planétaire dont nous tairons le nom, les idées avaient la particularité de n'appartenir à personne. D'origine divine, elles se plaisaient au contact des humains. Ainsi, selon leur bon plaisir, soit elles flottaient et dansaient librement dans l'air tels des oiseaux, soit elles se laissaient lentement glisser sur terre pour se munir d'un porte-parole chargé de les incarner. Homme, femme, enfant, nul n'aurait songé à se faire des idées ; ils se contentaient d'être en état de les recevoir, puis de les partager. Parfois, à peine posée, la pensée s'envolait et allait, légère, prendre abri temporaire chez quelque autre habitant ».
MD. Perrot (1992)²⁴⁷

L'organisation qualifiante est un veau d'or. On dénombre²⁴⁸ pas moins de sept livres traitants explicitement de la notion mais comme nous l'avons mis en évidence précédemment, confusions et amalgames sont de rigueur avec d'autres expressions utilisées parfois indifféremment. Si sept ouvrages utilisent le terme d'« organisation qualifiante »²⁴⁹, quatorze utilisent celui d'« organisation apprenante »²⁵⁰, quatorze celui d'« apprentissage organisationnel »²⁵¹ (quarante-six autres traitants du sujet), vingt et un

²⁴⁷ PERROT Marie Dominique et Al. in « La mythologie programmée », Paris, PUF 1992, p7

²⁴⁸ www.electre.fr au 30/07/2004

celui de « Knowledge management »²⁵² (et cinq autres traitent du sujet), onze celui d'« entreprise apprenante » et enfin cinq celui d'« entreprise qualifiante ». De quoi y perdre son latin à qui s'aventure sur ces chemins...

Nous n'avons pas cherché à dénombrer les colloques ou les articles ayant été publiés sur ces sujets, ils sont très nombreux ; ni cherché à recenser le nombre de cabinets de consultants en ayant fait leur fond de commerce ; ni le nombre de projets ayant été financés par le fonds social européen. Nous ne citerons là que le projet très médiatique « Organisation apprenante » lancé à l'échelle nationale par Agefos PME et ayant donné lieu en 2002, à la publication de l'ouvrage « *Manager le changement, changer le management. L'entreprise apprenante* ».

La lecture d'une partie de ces ouvrages et articles, selon nous, laisse croire que l'organisation qualifiante relève d'un outil, d'une méthode, d'une technique pour que les individus se mettent à apprendre. On repérera d'ailleurs dans la littérature des approches pragmatiques de ce concept qui s'efforcent d'identifier des pratiques de gestion des hommes portées par l'organisation qualifiante. Amaury Grimand et Isabelle Vandangeon Derumez²⁵³ ont tenté d'en dresser un inventaire²⁵⁴ qui illustre bien l'hétérogénéité de ces pratiques toutes censées être profitables aux apprentissages (démarches participatives, communicationnelles, d'autonomisation, de développement de la polyvalence, d'évaluation, de transversalisation des organisation, etc.). L'inventaire qu'ils ont constitué

²⁴⁹ Cf. notamment Education Permanente n°112 « L'organisation qualifiante » (1992), AMADIEU Jean François et CADIN Loïc in « Compétence et organisation qualifiante » (Economica 1996), ROPERT Gérard et HASPEL Régine in « Construire des organisations qualifiantes » (Editions de l'organisation 1996), MARE GIRAULT Sandrine in « L'organisation qualifiante : organisation et accroissement de la qualification » (L'Harmattan 2001), etc.

²⁵⁰ Cf. notamment ANCIAUX Jean Pierre in « L'entreprise apprenante : vers le partage des savoir-faire dans les organisations » (Editions de l'organisation 1994), PROBST Gilbert in « La pratique de l'entreprise apprenante » (Editions de l'organisation 1995), DIONNE Pierre in « Le stratège du XXI^e siècle : vers une organisation apprenante » (Gaston Morin 1997), NONAKA Ikujiro in « La connaissance créatrice : la dynamique apprenante » (De Boeck 1997), FRACHON Brigitte et AGEFOS PME Rhône Alpes in « Manager le changement, changer le management : l'entreprise apprenante » (Chronique Sociale 2002), BEAUJOLIN François in « Vers une organisation apprenante » (Liaisons 2001), BELET Daniel in « Devenir une vraie entreprise apprenante » (Editions de l'organisation 2002), etc.

²⁵¹ Cf. notamment Chris Argyris in « Savoir pour agir : surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel » (Dunod 2000 et 2003), ARGYRIS Chris et SCHON Donald in « Apprentissage organisationnel : théorie, méthodes et pratiques » (De Boeck 2001), MAGGI Bruno in « De l'agir organisationnel » (Octares 2003), etc.

²⁵² Cf. notamment BALMISSE Gilles in « Gestion des connaissances : outils et approches du knowledge management » (Vuibert 2002), Union de l'Ecole Nationale d'Arts et Métiers in « Revue annuelle 2000 de l'Union des élèves des Arts et Métiers : Knowledge management (Dunod 2000), PRAX Jean Yves in « Le manuel du knowledge management » (Dunod 2003), LEVY Aldo in « La gouvernance des savoirs » (Gualino, Actua Entreprise 2003), BOUGHZALA Imed in « Management des connaissances en entreprise » (Hermès 2004), etc.

²⁵³ GRIMAND Amaury & VANDANGEON DERUMEZ Isabelle in « *l'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement* » in Revue de Gestion des Ressources Humaines n° 32, 1999, p111

des pratiques de l'organisation qualifiante permet d'affirmer qu'il existe bien plus des dynamiques d'organisation qualifiante que des organisations qualifiantes au regard de la multiplicité des outils ou des méthodes de gestion possibles.

Le repérage que nous avons effectué en deuxième partie de ce travail a permis d'identifier entre autres les caractéristiques et principes structurants de l'organisation qualifiante... Il est évident qu'une organisation qui tenterait d'appliquer à la lettre tous les principes décrivant une organisation qualifiante serait amenée à absorber des coûts de fonctionnement tellement importants que le projet ne peut être qu'utopique. Au-delà de ces aspects basement matérialistes mais réalistes, il nous faut sans doute aborder ici d'autres aspects plus pédagogiques (voire métaphysiques), et d'autres plus socio-organisationnels, voire éthiques. Du reste comment l'organisation qualifiante peut-elle tenter de répondre à autant de questions que :

Peut-on véritablement penser que les individus peuvent apprendre en permanence et continuellement ? Sans s'essouffler ? L'investissement cognitif et affectif nécessaire à tout apprentissage est-il sans limites ?

N'est-ce pas faire preuve que d'un anthropomorphisme implicite que d'étendre le concept d'apprentissage aux organisations ?

L'organisation peut-elle véritablement prescrire ou proscrire l'apprentissage ? Et si le sujet peut tout aussi bien s'engager ou se dérober aux occasions qui lui sont offertes d'apprendre, y'a-t-il à ce moment là une forme de co-responsabilité entre individu et organisation dans l'apprentissage telle que le laissent suggérer le concept de compétence mais aussi les théories de l'action ?

L'organisation qualifiante est-elle l'emblème d'une nouvelle organisation du travail ou simplement une méthode de gestion des hommes ?

Peut-on imaginer un seul modèle d'organisation du travail là où les contextes de travail sont si différents ?

Les salariés sont-ils véritablement amenés à traiter autant d'événements qu'on leur en accorde ? L'autonomie décrétée l'est-elle pour tous ou pour une minorité de personnes ? La charge cognitive des situations de travail est-elle la même pour tous ?

En effet est-on réellement passé pour tous, de pratiques d'exécution à des pratiques de résolution de problèmes (surtout face à l'invasion des normes qualité et du lot de prescriptions dont elles sont porteuses)? Beaucoup d'auteurs s'accordent à parler d'implication cognitive accrue dans le travail (sociologues, psychologues du travail, ergonomes notamment) mais les personnels de production sont-ils tous également concernés par ces « obligations implicites »²⁵⁵ de production (gestion des aléas et des dysfonctionnements, des événements)?

²⁵⁴ Les démarches participatives (Revans-93 ; Handy-95 ; Watkins et Marsick-93), Les démarches communicationnelles (Senge-90 ; Handy-95 ; Zarifian-93), les démarches d'autonomisation (Zarifian-93 ; De Terssac-92 ; Sauret-89 ; Handy-95), Les démarches de développement de la polyvalence (D'iribarne-93), Les démarches d'évaluation (Starkey-98 ; Savall, Zardet-95), Les démarches de transversalisation des organisations (Lorino, Tarondeau-95 ; Kops-97) etc.

²⁵⁵ DE TERSSAC Gilbert « L'autonomie dans le travail » PUF 92, p

Les formes de formation par et dans les situations de travail ne profitent-elle pas d'abord à ceux qui sont le mieux positionnés socialement et professionnellement comme ce fut le cas (et encore le cas) pour la formation des adultes « deuxième chance », des laissés pour compte des systèmes éducatifs, qui avait davantage profité aux plus qualifiés ? L'histoire se répéterait encore... Ne risque-t-elle d'ailleurs pas de le faire de manière encore plus omniprésente avec la réforme de la formation professionnelle et l'instauration du Droit Individuel à la Formation (DIF) qui repose sur la capacité à évaluer ses compétences et ses besoins de formation (la question est en suspend)?

La réponse que nous suggérons est que l'idée d'organisation qualifiante véhicule un certain nombre de mythes qui la rende très attractive mais sur lesquels il peut être utile de s'arrêter si l'on souhaite mieux se saisir du sens (et qui sait, des significations) des questions qui viennent d'être posées. Il s'agit de partir du vrai et non du virtuel pour envisager la transformation des milieux de travail ou de production en milieu de formation et de professionnalisation.

Nous allons présenter quelques-uns de ces mythes sans chercher leur exhaustivité. Leur ordre de présentation ne se réfère à aucune intention de hiérarchisation.

I. Le mythe, approche contemporaine

« Les mythes sont des palais idéologiques construits avec les gravats d'un discours social ancien » (Levy Strauss)

A quoi reconnaît-on un mythe ?

D'après le dictionnaire, un mythe est " un récit imaginaire, d'origine populaire ou littéraire, qui met en scène des personnages extraordinaires, surhumains ou divins, dont les événements fabuleux ou légendaires tantôt retracent l'histoire d'une communauté, tantôt symbolisent des aspects de la condition humaine, tantôt traduisent les croyances, les aspirations ou les angoisses de la collectivité pour laquelle ce mythe a un sens". Le mythe est donc un récit qui explique les mystères de l'homme et du monde, révèle une vérité. Il est " *un mensonge qui dit vrai*", selon la formule de Cocteau, qui permet de penser le monde et donne du sens aux pratiques sociales. « *Le mythe ordonne le monde, règle les rapports sociaux, justifie les conduites, répond aux interrogations fondamentales, informe le réel* »²⁵⁶.

Alain Lagarde, philosophe, définit le mythe comme « Une représentation imaginaire du réel qui a pour but d'en expliquer l'origine ou le devenir mais aussi les tensions et les discordances »²⁵⁷. Ainsi, le mythe ne se réduit pas aux seuls récits cosmogoniques qui en signalent la naissance mais il intègre son séduisant pouvoir de ne donner forme au réel qu'à la condition de le transformer, voire de le falsifier.

Il nous semble possible de retrouver au moins trois caractéristiques de l'organisation

²⁵⁶ PERROT Marie Dominique et Alii in « La mythologie programmée », PUF 1992, p39

²⁵⁷ LAGARDE Alain in « Le mythe, la science et la philosophie », Editions Ellipses 2001, p6

qualifiante dans l'idée du mythe: son caractère intemporel, sa charge émotive, et ses vertus pédagogiques.

L'intemporalité (du mythe et de l'organisation qualifiante)

N'est-ce pas en quelque sorte le destin de tout idéaltype que de prendre la forme du mythe lorsqu'il extrapole la réalité et qu'il coïncide étrangement avec un point temporel correspondant à l'avènement des nouvelles organisations ayant valeur de rupture ou à tout le moins de différentiel de nouveauté comme c'est le cas avec les organisations qualifiantes? Dans ce cas l'idéaltype est sans doute à rapprocher de ce que l'auteur nomme « *mythe de régénération* »²⁵⁸ par laquelle une société réaménage son avenir à l'occasion d'événements instituants qui ne relèvent pas de l'imaginaire mais du fait historique.

Par ailleurs, il nous semble que l'expression d'« organisation qualifiante » est une expression qui a évolué au fil du temps sous différentes dénominations et qu'elle revêt de ce fait, comme le mythe, une certaine valeur intemporelle car « *non seulement il peut se rapporter simultanément au présent, au passé et à l'avenir, mais il est suffisamment souple pour s'adapter à des contextes historiques différents* »²⁵⁹, ce qui lui confère valeur étiologique (rechercher les causes d'un phénomène).

La charge émotive (du mythe et de l'organisation qualifiante)

Ce ne serait pas, précise Alain Lagarde, l'obscurité ou le mystère de son origine qui donne à un événement sa valeur mythique mais bien plutôt la coloration affective que l'imagination lui confère dès lors qu'elle lui accorde le pouvoir de nourrir ou de calmer ses craintes par des explications suffisamment globales pour que tout en procède ou que tout en découle. Sans doute est-ce dans ce sens que l'on peut dire que les crises sont tout particulièrement favorables à la transformation de l'histoire en mythe. Le mythe apaise parce qu'il a une valeur explicative. Il tire sa valeur persuasive des émotions qu'il ébranle et des espoirs qu'il suscite car on trouve dans le mythe une puissance explicative. N'est-ce pas encore là, l'objet des idéaltypes ? N'est-ce pas encore là ce qu'ont fait les auteurs et praticiens de l'organisation qualifiante en cherchant à lui donner du sens? L'organisation qualifiante génère des croyances nécessaires à l'action, elle relèverait en ce sens du « *mythe rationnel* »²⁶⁰ d'Hatchuel et Weill.

Le mythe est un « *mode de significations* »²⁶¹, « *une conscience signifiante* »²⁶². Notre société devient alors le champ privilégié des significations mythiques.

²⁵⁸ LAGARDE Alain in « Le mythe, la science et la philosophie », Paris, Editions Ellipses 2001, p6

²⁵⁹ LAGARDE Alain, ibid p7

²⁶⁰ HATCHUEL et WEIL in MARCH G James in « *Les mythes du management* » in Annales des Mines *Gérer et Comprendre*, 1999

²⁶¹ BARTHES Roland in « *Mythologies* » (1957), Paris, Seuil 1970, p181

²⁶² BARTHES Roland, ibid p183

Les vertus pédagogiques (du mythe et de l'organisation qualifiante)

Enfin pour Platon s'ils étaient bien choisis, les mythes pouvaient avoir des vertus pédagogiques même si leur valeur de vérité relève d'une manière fragmentaire de dire la vérité. N'est-ce pas encore là ce à quoi l'homme s'adonne lorsqu'il construit des idéaltypes et vantent les mérites de l'organisation qualifiante?

Nous retiendrons que la foi dans un mythe est souvent ce qui donne sens à l'action des individus et cimente une communauté qu'elle soit de croyances ou de pratiques. Nous allons en parcourir un certain nombre lié aux organisations qualifiantes, ce qui nous permettra, chemin faisant, de mieux comprendre pourquoi il peut être important, voire déterminant pour les organisations, de revisiter l'expression d'organisation qualifiante. On peut sans doute en faisant référence aux travaux de Luc Boltanski répertorier les mythes que nous allons aborder selon la typologie suivante : les mythes politiques en lien avec la cité civique de Luc Boltanski, les mythes technocratiques en lien avec sa cité domestique et d'autres qui échappent aux cités de l'auteur mais qui viendraient lier ces deux cités et que nous nommerons pour la circonstance: la cité de la médiation idéale.

Globalement une cité se définit selon sa conception du bien commun et de la justice. Chaque cité supportant une façon spécifique de mesurer la grandeur des personnes d'où la notion d'économie de la grandeur. Les cités sont des outils d'investigation, elles sont des idéaltypes que l'auteur fait reposer sur des textes théoriques de philosophie politique. Une cité est donc un espace théorique dans lequel s'exprime une seule grandeur.

II. Les mythes politiques de l'organisation qualifiante, ou la cité civique

« Ce retour à la philosophie ne ferait-il qu'exprimer le désarroi face au monde contemporain et la recherche d'une consolation qui ne peut dès lors qu'être illusoire ? Il est vrai que la demande de philosophie oscille entre l'attente d'un discours sur les grands problèmes de l'humanité, la sollicitation axiologique, et celle de réponses concrètes ! » Alain Kerlan (2003)²⁶³

« La cité civique, [explique Luc Boltanski], fait reposer la paix civile et le bien commun sur l'autorité d'un Souverain majestueux et impartial placé au-dessus des intérêts particuliers. [...] Le Souverain de la cité civique est réalisé par la convergence des volontés humaines quand les citoyens renoncent à leur singularité et se détachent de leurs intérêts particuliers pour ne regarder que le bien commun »²⁶⁴.

On peut parler ici de justification civique pour faire référence à Jean Jacques Rousseau. Cette justification civique est basée sur des principes de volonté collective et d'égalité.

²⁶³ KERLAN Alain (2003), *op. Cit.* pp12-13

²⁶⁴ BOLTANSKI Luc et THEVENOT Laurent in « De la justification », Paris, Gallimard 1991, p138

2.1. Premier mythe de l'organisation qualifiante : celui d'une organisation humaine homogène:

Idee d'une organisation dont les emplois seraient occupés par des individus ayant le même niveau de compétence

Idee que tout le monde aspire à la participation, à l'autonomie, à la responsabilisation, à l'apprentissage, sans tenir compte des différences de motivation et d'implication

2.1.1. Une organisation humaine homogène en terme de compétences ?

L'idée implicite du modèle d'organisation qualifiante est que tous les salariés convergent vers un désir de développement de leurs compétences et qui plus est, totalement en accord avec celui de l'organisation. La tendance à l'apprentissage permanent serait unanimement partagée. Quelle place accorde-t-on au projet de vie de la personne, à ses aspirations dans ces processus ?

Par ailleurs, tout le monde n'est pas concerné par les mêmes efforts à accomplir en fonction du niveau de compétence de départ. En ce sens, une condition de réussite de l'organisation qualifiante serait un positionnement des individus sur les postes de travail, les activités professionnelles à conduire ou les situations qu'ils peuvent être amenés à rencontrer (on ne peut organiser des apprentissages tous azimuts). En toute logique une évaluation précise des acquis et compétences antérieurs semble nécessaire, ainsi que celle des pré-requis. Ce positionnement initial peut alors induire, dès sa mise en œuvre, des « parcours qualifiants » possibles au sein de l'organisation du travail.

2.1.2. Une organisation humaine homogène en terme d'aspirations professionnelles?

Le discours actuel sur l'organisation du travail tend à affirmer que les marges de manœuvre sont concédées aux exécutants pour développer des solutions adaptées face aux aléas de la production, face à l'imprévisibilité des événements. On assisterait, nous disent un certain nombre de sociologues (De Terssac, Zarifian...), à la disparition de la notion de tâche au profit de celle de mission²⁶⁵. La notion de mission fait largement appel à l'autonomie des exécutants et deviendrait une condition très importante pour obtenir des résultats satisfaisants en production²⁶⁶. « *Cette autonomie ne signifie pas abandon de contrôle selon De Terssac, mais plutôt un déplacement de son centre de gravité. En effet s'il y a relâchement des contraintes matérielles et procédurales fixant les modalités de contribution des opérateurs, cette autonomie est en quelque sorte bridée par les attentes de l'encadrement et encapsulée à l'intérieur de l'obligation d'assurer la continuité et la qualité de la production* »²⁶⁷ ... Mais la sphère d'intervention des exécutants est-elle si

²⁶⁵ La mission se traduit par des objectifs de travail et non plus des tâches procéduralisées qu'il appartient aux opérateurs d'opérationnaliser en fonction de la variation des contextes.

²⁶⁶ Cf. CHATZIS Konstantinos et Al. in « L'autonomie dans les organisations : quoi de neuf ? », Paris, L'Harmattan 1999

génératrice d'autonomie et de responsabilisation ? Dans les entreprises où nous sommes allés, l'autonomie n'est pas le lot quotidien d'un certain nombre d'acteurs. Et d'abord peut-elle se décréter ? On peut en effet montrer peu d'aptitudes à l'autonomie, peu de goût ou d'intérêt pour cette dernière... Comme on peut montrer peu de goût et d'intérêt pour les responsabilités ou le travail en responsabilité, mais aussi pour les dispositifs participatifs.

Chaque personne dans l'entreprise est singulière.

2.1.3. Une organisation humaine homogène en terme d'engagement

L'organisation qualifiante exprime une volonté de guidage des comportements et de modelage des identités professionnelles. Elle fait glisser l'idée de contrôle appliqué à l'activité des salariés vers un contrôle s'adressant à leur subjectivité, c'est à dire « *leur mode d'engagement et de relation à l'entreprise* »²⁶⁸. L'engouement pour ce que l'on appelle les compétences sociales, comportementales, de troisième dimension ou tout simplement les savoir-être en atteste.

On peut ajouter que si dans la littérature portant sur les organisations qualifiantes on réfléchit aux contreparties à donner en échange de cette implication demandée, dans la pratique il n'en est pas de même. Les entreprises semblent profiter de la crise de l'emploi et de la crainte du chômage pour multiplier les injonctions de subjectivité. On peut douter que les salariés s'investissent longtemps dans des dispositifs qu'ils soient qualifiants ou non qui ne les « récompenseraient » pas (en termes d'évolution de carrière, de formation, de rémunération, de mobilité, etc.).

2.2. Second mythe de l'organisation qualifiante : celui d'un nouveau modèle de production

Idee d'un nouveau modèle de production généralisable à l'ensemble des organisations et l'ensemble des services au sein d'une même organisation.

Dans les années 80-90 les débats étaient nombreux entre ceux qui voyaient la fin du modèle taylorien-fordien (les optimistes), ceux qui voyaient son évolution (les sceptiques) et ceux qui n'y croyaient pas (les très sceptiques).

Les optimistes croient très fort en l'idée de la fin de la division du travail... On parle alors de Lean production, d'entreprise qualifiante, d'entreprise interactive et flexible, de toyotisme, de réseaux de complémentarité entre firmes... Il s'agit là d'une vision optimiste du changement qui s'envole vers un ou des modèles de production plus performants, socialement et économiquement... en tout cas « nouveaux ».

Les sceptiques défendent, eux, l'idée que la *one best way* taylorienne et fordienne n'a

²⁶⁷ DE TERSSAC in PETIT François et DUBOIS Michel in « Introduction à la psychosociologie des organisations », Paris, Dunod 1998, p129

²⁶⁸ GRIMAUD Amaury & VANDANGEON DERUMEZ Isabelle in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une conduite des processus de changement* » in revue de Gestion des Ressources Humaines, p112

pas encore rendu l'âme, et qu'elle reste sur bien des plans compétitive : « *Le coût du changement pourrait se révéler plus important que les avantages obtenus et, dans la conjoncture actuelle, le modèle taylorien-fordien resterait, au fond, la one best way* »²⁶⁹ .

Les très sceptiques, quant à eux, pensent que nous sommes simplement en train d'inventer une nouvelle forme de taylorisme : . « *Les termes de la nouvelle one best way ne manquent pas car, comment ne pas considérer comme telle ce qui nous est présenté comme un modèle de production utilisant moins de tout comparativement à la production de masse : moins d'efforts humains dans l'usine, moins d'emprise au sol, d'investissements en outils, moins d'ingénieurs pour développer un nouveau produit en moins de temps, moins de stocks sur le site, moins de défauts, une variété toujours plus grande et toujours croissante de produits* »²⁷⁰ .

On a surtout retenu du taylorisme, explique Danièle Linhart, la dimension technique de décomposition des tâches et d'imposition de modes opératoires détaillés (assumée par des services spécialisés, les fameux bureaux des temps et des méthodes) mais le taylorisme est aussi une idéologie du travail et une philosophie sociale. « *Son originalité et son succès relèvent de cette intégration de paramètres sociaux, économiques, techniques et idéologiques. Il propose un projet sociétal, de construction d'un marché basé sur une productivité en hausse constante et d'un consensus qui rend possible, prétend-il, une organisation du travail définie grâce au recours à la science qui vise à désamorcer l'antagonisme social. La contrainte et le contrôle sont inscrits, imprimés dans le procès de travail par la définition des modes opératoires. Il est impossible pour les salariés de s'y dérober. Par ailleurs, il ne doit pas être source de contestation puisque c'est la science qui est censée en décider. La productivité, comme le bon déroulement des opérations, ne dépendent plus de la bonne ou de la mauvaise volonté des salariés ni de leurs états d'âme. Ils sont indépendants de la subjectivité des salariés* »²⁷¹ . Il est essentiel de retenir de cette schématisation que sont inextricablement liés des éléments d'ordres différents (technique, organisationnel, idéologique) qui fondent un type particulier d'entreprise, de travail, de rapports sociaux et de relations professionnelles. Ce modèle fut dans un premier temps mis à mal par les limites qu'il présentait. En effet le décalage entre travail prescrit et travail réel montra très vite que l'inscription de la contrainte et du contrôle dans le procès de travail n'était pas totalement réalisable, ensuite que la productivité dépendait en partie de la qualité de l'engagement des salariés (cf. Ecole des relations humaines).

Qu'est-ce qui change alors dans les entreprises françaises du XXI^{ème} siècle ?

Le discours porté est celui d'une rupture nécessaire avec le passé : rompre avec des entreprises cloisonnées, bureaucratisées, sans cohésion interne, lourdement hiérarchisées... « *Il faut produire une entreprise qui se caractérise pas l'interaction, la communicabilité, la solidarité, la coopération, la flexibilité et l'intégration* »²⁷² . Et de nombreux efforts sont déployés en ce sens. Divers bouleversements organisationnels

²⁶⁹ LINHART Danièle in « La modernisation des entreprises », 2^{ème} édition, Paris, La découverte 2004, p15

²⁷⁰ LINHART Danièle, ibid p14

²⁷¹ LINHART Danièle in « La modernisation des entreprises », p21

commencent à être repérables tels le management participatif qui poursuit l'objectif d'impliquer les salariés dans la vie de leur entreprise (de les faire « participer »), de les faire s'exprimer ou dialoguer (on trouvait en France 40 000 cercles qualité en 1987 contre 4000 en RFA, 2000 en Belgique) , les unités autonomes de production qui permettent plus de flexibilité et plus de souplesse par le fait qu'est réunit dans un même lieu l'ensemble des services qui participent à la conception et à la production d'un produit (approvisionnement, méthode, maintenance, planning, etc.). On peut aussi pointer l'allègement des lignes hiérarchiques afin de faciliter la communication et la coopération entre les personnes, la mise en place de groupes projets qui transversalisent le travail ou encore les systèmes de production en flux tendus qui s'accompagnent de la mise en place d'une relation client-fournisseur interne... L'informatique a aussi un rôle à jouer dans ces bouleversements avec l'apparition de systèmes de gestion tels que la GPAO ou d'information tels que SAP ou ERP qui participent à ce mouvement en permettant une meilleure mise en cohérence des flux concourant à la production et l'accès aux informations utiles. Craipeau (1992) parle d'entreprise fluide, transparente, interactive et communicante pour caractériser les changements à l'œuvre.

Danièle Linarht s'appuyant sur la consultation de nombreux travaux de recherche révèle qu'« il existe un vrai décalage entre la force du discours, l'importance des efforts déployés sur le terrain, d'un côté, et les résultats obtenus, de l'autre »²⁷³. Ce qui va dans le sens du discours tenu outre atlantique par Eilenn Applebaum²⁷⁴.

Ces débats et ces distorsions du discours proviennent sans doute des lieux où chercheurs et experts ont construit l'idée d'un nouveau modèle de production. En effet, si l'on s'intéresse aux industries dans lesquelles ils ont conduit leurs investigations, on se rend compte que les défenseurs de la fin du modèle taylorien-fordien se sont principalement penchés sur les industries de process, les cimenteries, les sites pétrochimiques, la sidérurgie, le nucléaire (c'est le cas entre autres de Gilbert de Terssac pour les industries de process, Philippe Zarifian et Michel Sueur pour la sidérurgie). Dans les industries du textile, du bâtiment ou de l'habillement, on trouve un durcissement taylorien. Si l'on prend l'exemple du textile, l'informatisation et l'automatisation ont conduit les ouvrières à ne plus aller chercher les pièces qu'elles ont à travailler et elles ont moins de possibilités de discuter avec leurs collègues car soumises à des cadences et des objectifs de production rendus transparents par l'informatique... Plus étonnant est la taylorisation de certains métiers du tertiaire et notamment dans la restauration rapide (Waber-2003) ou les centres d'appel (Amiech – 2003 / Buscatto – 2002) où l'on observe un paradoxe important entre des temps de cycle courts et des scripts à suivre scrupuleusement en même temps que des objectifs en termes de service à placer ou de clients à fidéliser. La modernisation peut donc parfois rimer avec taylorisation.

²⁷² LINHART Danièle in « La modernisation des entreprises », p22

²⁷³ LINHART Danièle in « La modernisation des entreprises », p31

²⁷⁴ APPELBAUM Eileen in « Les incidences des nouvelles formes d'organisation du travail sur les travailleurs » in MURRAY Grégor et Al. in « L'organisatin de la production et du travail », Laval, PUL 2004, pp119-154

Zarifian et Veltz (93) parlaient d'autonomie et de responsabilisation croissante des opérateurs sur les plans économiques et techniques.

Mais entre les principes énoncés par un certain nombre de chercheurs, une nouvelle philosophie de management annoncée, et ce que les acteurs sociaux en font, le pas à franchir peut être grand. S'il existe par exemple un consensus pour reconnaître des formes nouvelles de mobilisation des salariés et d'organisation du travail, il n'est pas sûr que tous s'entendent autour des notions d'autonomie, de compétence, de décentralisation...

Taylor n'est pas mort.

On pourrait même se demander si l'organisation qualifiante ne serait pas que le fruit d'un déplacement conceptuel. En effet elle entretient par exemple de nombreuses proximités avec d'autres concepts tel que le management participatif très en vogue à la fin des années 80. Alors un concept dans la continuité plutôt que la rupture ? Selon certains, il en serait de même pour les concepts de compétence et de qualification...

2.3. Troisième mythe de l'organisation qualifiante : celui d'une entreprise consensuelle

Idée que les objectifs de l'entreprise sont partagés par tous sans prise en compte des différences d'intérêts, d'aspiration et d'identité professionnelle

Devenir une entreprise qualifiante procéderait d'une logique de management simple qui relierait les processus d'apprentissages des hommes (tant au niveau individuel que collectif) et la stratégie globale de développement de l'entreprise. Il s'agirait alors simplement d'inventer des organisations et des procédures de travail permettant non seulement de concilier, mais surtout de rechercher des synergies entre efficacité opérationnelle, performances économiques et processus d'apprentissages des individus et collectifs de travail. L'idée sous-jacente est celle qu'individus et collectifs peuvent largement contribuer à la performance de l'entreprise, de l'organisation, si ces derniers sont stimulés en ce sens et qu'on les aide à entrer dans des boucles permanentes et itératives d'apprentissages. Et ils le seraient « tout naturellement » par l'ensemble des pratiques managériales et des aspects organisationnels mis au service des processus d'apprentissages, et ce à tous les niveaux de l'entreprise (objectifs, procédures de travail, structures organisationnelles, modes de gestion des hommes, pratiques managériales quotidiennes de l'encadrement, exemplarité de la hiérarchie, etc.).

Cette philosophie du management des hommes ne peut vivre qu'à certaines conditions qui nous paraissent difficiles à réunir puisqu'elles présupposent l'idée que les objectifs de l'entreprise soient partagés par tous et ce par chacun à quelque niveau que ce soit sans divergence d'intérêts ou de finalités entre les individus, les groupes et l'organisation. Tous doivent coopérer et aller dans le même sens. « *Or la coopération, la création, le maintien des relations ne vont pas de soi entre des acteurs aux rationalités différentes sinon opposées* »²⁷⁵.

²⁷⁵ PETIT François & DUBOIS Michel in « Introduction à la psychosociologie des organisations », p 119

Au niveau de l'encadrement tout d'abord : les responsables hiérarchiques et d'une façon générale toutes les personnes ayant des responsabilités d'encadrement auraient le souci « *de créer et de manifester, au sein de leur unité un contexte et des pratiques managériales favorables à l'apprentissage individuel et collectif de tous leurs collaborateurs* »²⁷⁶. Cela repose donc sur la mise en œuvre d'attitudes et de comportements managériaux cohérents et homogènes or les entretiens que nous avons menés au cours de notre recherche auprès des encadrants montrent les divergences d'intérêts et de conduites professionnelles mais aussi que la plupart d'entre eux n'étaient pas au même stade de réflexion concernant leur rôle de management des hommes pour des raisons de différences d'aspirations (ex : Raphaël, chef d'équipe qui n'aspire qu'à travailler au bureau d'étude) mais aussi et surtout parce que les problèmes techniques quotidiens à régler leur laissent peu le loisir de réfléchir à la mise en œuvre d'une telle dynamique (Yannick, chef d'équipe qui passe trop de temps à faire le travail des régleurs ou des techniciens), et parce qu'il est parfois difficile de mobiliser son équipe ou son service lorsque soi-même, on ne partage pas les objectifs de l'entreprise (les responsables d'exploitation de Logifer qui pensent que si le service ressources humaines a mis en place des groupes de travail, c'est uniquement pour avoir un pied dans l'entrepôt et surveiller ce qui s'y fait) ou que l'on ne se sent pas reconnu matériellement ou symboliquement selon les personnes en termes de responsabilités (les responsables d'exploitation de Logifer) ou de formation (les chefs d'équipes majoritairement disent ne pas avoir reçu de formation en management alors qu'ils « sont issus du terrain »).

Au niveau des personnels de production (opérateurs, collaborateurs, pilotes, régleurs, techniciens) : lorsque prédomine le sentiment que tout ce qui est fait pour modifier les procédures de travail ou l'organisation du travail n'est là que pour favoriser la productivité et non le bien-être des personnes, il est difficile d'adhérer aux projets de réorganisation, à cette demande d'« engagement organisationnel »²⁷⁷.

« c'est pour en faire plus, on ne peut même plus aller aux toilettes sans que les cartons se mettent à déborder »

« les 35h, c'était l'occasion de nous faire pointer »

« on n'a plus le droit de fumer sur notre poste de travail, c'est pas pour la sécurité, c'est parce qu'ils veulent pas qu'on fasse des pauses en dehors des pauses sauf que les pauses, c'est pas toujours au moment des pauses qu'on en a besoin quand on vient de se prendre la tête avec un chargement par exemple »

« les groupes de travail, c'est pas pour qu'on discute des problèmes et qu'on trouve des solutions, c'est pour nous les imposer »

« ils m'ont mis là pour me surveiller »

« là avec leurs cadences, ils les augmentent tout le temps, on peut plus discuter entre nous et y'a plein d'arrêts de travail »

²⁷⁶ BELET Daniel in « devenir une entreprise apprenante », p72

²⁷⁷ L'engagement organisationnel se définit comme la manière dont les entreprises amènent les employés à s'identifier à l'organisation, à accepter ses objectifs et ses valeurs. APPLEBAUM Eileen (2004), op. cit. p136

Il est difficile d'adhérer aux projets de l'entreprise lorsque :

- On n'aime pas le métier que l'on exerce parce qu'on n'a pas eu le choix : en termes de formation, en termes de besoin de travailler, en termes de mutation suite à restructuration...
- On en a une mauvaise image : beaucoup de magasiniers, de préparateurs de commandes expliquent qu'il n'y a pas besoin d'avoir le bac pour faire ce qu'ils font et que l'on ne peut pas parler de développement des compétences lorsque les gestes de métiers sont aussi banals et procéduriers...
- On n'aspire qu'à en exercer un autre : le régleur qui veut être chauffeur de taxi, la pilote qui veut devenir infirmière, une autre qui veut faire un BTS, un préparateur de commandes qui rêve d'ouvrir une boîte de nuit pour rollers, un autre qui veut devenir routier ou encore un autre qui voudrait progresser dans l'entreprise mais où les perspectives de mobilités sont nulles...

Difficile dans ces conditions de voir l'ensemble des salariés ou des membres d'une équipe adhérer de manière unanime aux projets de leur entreprise lorsque eux-mêmes se projettent ailleurs que dans celle-ci.

En ne prenant pas en compte les différences d'intérêts et d'aspiration existantes, en mettant tout le monde sur le même plan du point de vue de l'implication dans le travail en vue de partager les mêmes objectifs, ce concept véhicule le mythe de l'entreprise consensuelle. Il nous semble que cette idée de consensualité procède d'une vision caricaturale de la réalité sociale et organisationnelle.

Cette notion d'entreprise consensuelle, au-delà du partage des objectifs sous-entend également une coopération forte des individus pour aller dans le même sens, c'est à dire une culture partagée. Boudon et Bourricaud expliquent que « *La culture compose le système de valeurs d'une société et constitue un ensemble original et cohérent caractérisé par certaines valeurs dominantes. Ces valeurs influencent la personnalité des individus et véhiculent un style de vie et un modèle de comportement* »²⁷⁸. Cette définition de la culture privilégie l'univers de valeurs et de normes sociétales et n'est pas sans implication pour le management des organisations du travail. En effet, il s'agit ici de s'interroger sur la production et la diffusion de ces normes et valeurs, sur la manière dont chacun est amené à se les approprier ou à y adhérer. Si l'on prend l'accueil des nouveaux arrivants dans les cinq entreprises que nous avons rencontrées, on se rend compte que cet accueil est peu formalisé, reste très informel. On confie à un plus ancien, à un « tuteur » ou à un pilote l'accueil du nouveau venu mais si on interroge les « tuteurs » sur les objets qu'ils ont à transmettre, ils ne parlent que de procédures, parfois de gestes de métiers... mais très peu de ce qui permettra au nouveau venu de repérer très rapidement comment fonctionne l'entreprise, qui en sont ses chefs et ses leaders, ce qui facilitera son intégration, etc. Le nouvel arrivant est aspiré par la production et il n'aura accès à la culture de l'entreprise qu'au fil du temps, s'il reste. Sur les treize tuteurs rencontrés chez logimeuble, un seul nous a dit qu'il poursuivait un autre objectif que celui de transmettre

²⁷⁸ in Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, PUF 1982

son savoir-faire. Pour lui, un tutorat réussi est synonyme de « rester dans l'entreprise ». Il expliquait que si l'on n'aidait pas un nouveau à se construire une bonne image de l'entreprise et si on ne l'aidait pas à comprendre pourquoi l'entreprise fonctionnait ainsi plutôt qu'autrement, cela s'ancrait dans une histoire. Cette histoire, il fallait la transmettre pour que le nouveau adhère à « *l'aujourd'hui de l'entreprise* ».

2.4. Quatrième mythe de l'organisation qualifiante : celui d'une entreprise démocratique

Idée que chacun peut participer à l'instruction des décisions et exercer la critique alors que les relations de pouvoir dans les organisations ne résultent pas d'organigrammes plats mais pyramidaux, ce qui conduit non à des relations d'égalité mais dissymétriques... Le pouvoir décisionnel en termes d'orientations et de choix (concertation, contrôle, décision) dans les entreprises dépend largement du type d'entreprise dans lequel il s'exerce, s'il y a ou non, par exemple, des représentants du personnel, des partenaires sociaux, etc.). Eileen Applebaum citant un certain nombre de travaux montre que « *Les gestionnaires ne font qu'accorder aux travailleurs une participation et une responsabilité symboliques dans le but de les amener à accepter une intensification du travail* »²⁷⁹. Rien a changé dit-on.

III. Les mythes technocratiques de l'organisation qualifiante, ou la cité domestique

« Dans cette cité domestique, [explique Luc Boltanski], le lien entre les êtres est conçu comme une génération du lien familial : chacun est un père pour ses subordonnés et entretient des relations filiales avec l'autorité. Mais [il précise que] l'analogie familiale fait moins référence ici aux liens du sang qu'à l'appartenance à une même maison, comme territoire dans lequel s'inscrit la relation de dépendance domestique. [...] Sans sa famille, il n'est rien (Claverie Lamaison, 1982, p24) »²⁸⁰.

Une autre manière d'illustrer ces propos serait d'emprunter le discours de Charles Alexis Tocqueville pour qui « Chez les peuples aristocratiques, le maître en vient donc à envisager ses serviteurs comme une partie inférieure et secondaire de lui-même, et il s'intéresse souvent à leur sort [...]. De leur côté les serviteurs ne sont pas très éloignés de se considérer sous le même point de vue, et ils s'identifient quelquefois à la personne du maître [...]. Dans cette extrémité, le serviteur finit par se désintéresser de lui-même [...], il se transporte tout entier dans son maître [...]. »²⁸¹.

On peut parler ici de justification domestique pour faire référence à Jacques Benigne Bossuet. Cette justification domestique est basée sur des principes de relations de

²⁷⁹ APPLEBAUM Eileen (2004), op. Cit p131

²⁸⁰ BOLTANSKI Luc (1991), op. cit. p116

²⁸¹ TOCQUEVILLE Charles Alexis in BOLTANSKI Luc, ibid p117

confiance personnalisées liant, à travers un ensemble de chaînes de relations, les membres d'une collectivité.

3.1. Cinquième mythe de l'organisation qualifiante : celui d'une organisation du travail idéale

L'organisation qualifiante serait une organisation où chacun pourrait aspirer à développer ses compétences et à se développer. Les nouvelles organisations fonctionneraient telles des organisations qualifiantes. Pourtant, on est en droit de se demander s'il n'existe pas une véritable disparité au sein des entreprises mais également entre les entreprises quant aux occasions qui peuvent être données aux individus de développer leurs compétences et de se développer.

Prenons deux exemples pour illustrer cette interrogation.

Le premier exemple porte sur les travaux de Catherine Peyrard²⁸². Cette dernière montre que dans le cadre de l'apprentissage d'opérations de conduite de process, ce dernier est assimilable à des technologies intellectuelles. L'auteure postule que c'est par la complexité des technologies que des processus cognitifs sont inévitablement mis en œuvre et constituent de véritables dispositifs de formation sur la situation de travail. Faut-il alors penser que seules les organisations disposant de telles technologies favorisent l'émergence de processus cognitifs ? Les industries de main d'œuvre, par exemple, seraient exclues. Si l'on se réfère à nos entreprises, la complexité des outils de production varie d'une entreprise à l'autre, et il serait donc mieux de travailler chez Diverplastic que chez Visenplastic... puisque la technologie y est plus complexe et plus moderne... Pourtant nous avons montré que, paradoxalement, c'est chez Visenplastic que les opérateurs peuvent penser un jour devenir régleurs, les machines y sont accessibles et on peut apprendre à les « apprivoiser » sur le tas. Chez Diverplastic, il n'est pas envisageable que les opérateurs accèdent à l'outil de production sans formation préalable et « officielle » (c'est à dire une qualification de régleur).

Notre deuxième exemple est issu du travail de Michèle Lacoste²⁸³. De la même manière, cette dernière montre (dans le secteur tertiaire) comment l'apprentissage s'effectue à partir d'actions requises dans le déroulement du travail, avec un ensemble d'interactions entre agents favorisant le développement de nouvelles compétences, notamment au travers des aléas du travail. Mais tous les milieux de travail autorisent-ils des interactions ? et de quel ordre sont-elles car toutes les interactions (quelle que soit leur nature) favorisent-elles des apprentissages ? Autrement dit toutes les interactions sont-elles par nature apprenantes ou porteuses d'effets d'apprentissages ? Peut-on interagir dans tous les milieux de travail et nous pensons là, notamment aux opérateurs de production sur presses à injecter qui ne peuvent quitter leur poste de travail... au

²⁸² PEYRARD Catherine in « Technologies de conduite et technologies intellectuelles : la production de connaissances dans les activités de travail » in in Education permanente n°112, pp31-38

²⁸³ LACOSTE Michèle in « *Changement dans l'entreprise et collectif informels d'apprentissage* » in Education permanente n°112, pp87-94

risque de détériorer les pièces qui tomberaient à côté des tapis de réception parce que personne ne serait là pour les recueillir.

Ces deux exemples, comme ceux que nous avons donnés auparavant au cours de la deuxième partie de ce travail, mettent l'accent sur le rôle du contexte organisationnel et des différents acteurs de ce contexte dans l'optimisation des aspects formateurs des situations de travail. Ils permettent de montrer qu'il existe des pratiques de travail potentiellement porteuses d'apprentissages qui les permettent (voire les autorisent) et les facilitent, mais peut-on pour autant parler d'organisations qualifiantes ? D'autre part ces dispositifs mettent en exergue l'importance du rôle des acteurs d'interface dans les situations de production....

Par ailleurs l'organisation qualifiante relève sans doute plus de parenthèses dans la vie des entreprises et des acteurs que d'une organisation qui se voudrait pérenne. Les expériences tentées ici ou là montrent qu'il n'y a pas de politique au sens fort du terme. Mais peut-on tout à la fois satisfaire aux enjeux de la formation des acteurs et à ceux de la production ?

3.2. Sixième mythe de l'organisation qualifiante : celui de la communauté d'appartenance

Idee que l'on appartient tous à la même communauté dont on défend les valeurs, les croyances, les comportements, etc.

Idee que l'on est tous solidaires sans tenir compte qu'il n'existe aucun lien de parenté entre les personnes ou de filiation entre l'employeur et l'employé. La notion de contrat de travail inclut précisément un lien de subordination

Les contours des métiers sont devenus flous et élastiques, ils s'assortissent de bien d'autres savoirs que les savoirs de métier et font éclater la notion de collectif de travail et donc de communauté d'appartenance... Nous avons eu le sentiment à l'occasion de notre recherche d'avoir à faire avec des collectifs de professionnels et non avec un collectif professionnel. La nuance est importante. Nous avons été surpris par le fait que les individus n'identifient leur entreprise que comme un moyen de subsistance. La plupart d'entre eux n'envisagent pas de rester dans l'entreprise pour laquelle ils travaillent et lorsqu'ils participent au collectif de travail (cf. les groupes de travail ou les groupes de projet), c'est souvent pour mieux servir leurs intérêts individuels plutôt que l'intérêt collectif. Ces impressions sont confirmées par les travaux de Renaud Sainsaulieu.

Dans les années 70, Renaud Sainsaulieu²⁸⁴ mit en avant l'importance des logiques collectives dans la construction des identités professionnelles. Quelques années plus tard, et plus précisément au milieu des années 90, avec la crise économique, les difficultés d'embauche et les menaces du chômage, de nouveaux phénomènes apparaissent et les travaux datant de la période de croissance économique autour des notions de culture et d'identités professionnelles semblent dépassées. Deux axes d'évolutions identitaires semblent se dégager des travaux de recherche conduits par Sainsaulieu, Francfort, Osty et Uhalde en 1995²⁸⁵ : celui d'une intégration par une

²⁸⁴ SAINSAULIEU Renaud in PETIT François et DUBOIS Michel, op. cit. p133

incorporation croissante des finalités de l'entreprise ; celui de la différenciation par des projets de plus en plus indépendants. Ces auteurs montrent donc qu'une large partie de la population au travail ne recherche pas à s'identifier à la culture de leur entreprise, ni à ses objectifs ; ni à défendre les intérêts du groupe-communauté et par-là, on assiste à moins d'actions solidaires ou collectives où les valeurs d'entraide étaient prédominantes ; on assiste aussi de plus en plus à une centration des individus sur leurs projets personnels qui ne sont plus seulement promotionnels mais évoquent toutes les formes de mobilités possibles (professionnelle, géographique, etc.) : on ne cherche plus à faire carrière dans une entreprise parce que l'on sait que ce n'est plus guère possible, on se projette à l'extérieur de cette dernière, et dans ces conditions, difficile d'incorporer et de faire siennes les finalités de l'entreprise pour laquelle on travaille lorsque l'individu ne s'y projette pas ou plus.

On peut ajouter que dans ce cadre, chaque acteur va se construire sa propre représentation de la notion de coopération et donc y investir ce qu'il aura décidé d'y investir. Ces jeux d'acteurs apparaissent très importants pour ce mythe de l'entreprise communautaire.

Jean Pierre Le Goff s'interroge donc sans doute à juste titre lorsqu'il se demande pourquoi faudrait-il à tout prix que les salariés adhèrent à des choix et à des orientations sur lesquels ils n'ont pas de prise : « *L'instauration de rapports dits de convivialité, l'attention accordée à la subjectivité individuelle en termes de psychosociologie et d'éthique mêlées, étaient quant à elles censées changer la nature des rapports hiérarchiques et professionnels dans le travail. C'est comme si on avait voulu faire en sorte que le lien entre dirigeants et dirigés ne soit plus contractuel, que le pouvoir et la hiérarchie se fassent invisibles. Au sein de l'entreprise moderne, nouvelle communauté d'appartenance, les rapports devenaient en quelque sorte fusionnels. [...] Chacun se devait d'adhérer pareillement aux valeurs et aux objectifs émanant naturellement de cette communauté* »²⁸⁶. En effet, pourquoi faudrait-il à tout prix laisser croire ou faire comme si dans l'entreprise tout le monde était ou devait être pareillement concerné et responsable ? Il existe des différences de préoccupations, d'aspirations et d'intérêts dans toute communauté, mais aussi des différences de responsabilités au sein de l'entreprise en fonction des fonctions et des rôles. « *On ne saurait vouloir effacer l'écart existant entre les dirigeants et les dirigés, faire comme si tout le monde, quelque soit son statut, son grade, son activité était pareillement concerné* »²⁸⁷.

IV. Les mythes didactiques, ou la cité de la médiation idéale

Cette cité n'est pas le fruit de la réflexion de Luc Boltanski, elle est un pur produit de la

²⁸⁵ SAINSAULIEU Renaud & Alii in PETIT François & DUBOIS Michel in « Introduction à la psychosociologie des organisations », p 137

²⁸⁶ LE GOFF Jean Pierre in « Les illusions du management », Paris, La découverte 2000, p22

²⁸⁷ Ibid p24

nôtre autour des questions pédagogiques et didactiques que pose l'organisation qualifiante.

Dans cette cité, le fait de se confronter à des situations de travail problématiques serait suffisant pour permettre aux individus d'apprendre. La simple confrontation permettrait aux objets du travail de se transformer en objets de savoirs. Ces derniers s'organiseraient naturellement afin d'en permettre l'acquisition par l'apprenant.

4.1. Septième mythe de l'organisation qualifiante : celui de la formation sans formateurs

Idée que l'on peut se former simplement en se confrontant aux situations de travail sans tenir compte de la médiation nécessaire entre apprenant et objet d'apprentissage.

Il est difficile d'imaginer une organisation pouvant devenir qualifiante sans pédagogie et sans pédagogue. On parle d'apprendre en permanence et d'apprentissages permanents, de ce qui les permet ou les justifie sans jamais se demander au fond, qu'est-ce qu'apprendre ?

4.1.1. Une organisation sans pédagogie

Il est étonnant de constater que dans les ouvrages comme dans les articles portant sur le concept d'organisation qualifiante (ou ses proches : organisation apprenante, knowledge management, apprentissage organisationnel...) combien on parle de l'importance de mettre en place des procédures et des organisations du travail qui permettent d'apprendre sans que jamais soit posée la question de « qu'est-ce qu'apprendre ? ». Une première explication serait peut-être à trouver du côté des écrivains qui sont majoritairement des praticiens du management, des ressources humaines ou de la consultance, des sociologues ou des gestionnaires, et non des pédagogues...

4.1.2. Une organisation sans pédagogue

Il suffirait d'introduire dans l'entreprise les méthodes de l'intervention sociopédagogique²⁸⁸ pour que les individus apprennent...

Oublie-t-on que l'introduction des méthodes de l'intervention socio-pédagogique suppose la présence, dans les entreprises, d'acteurs dont la professionnalité est spécifique dans la mesure où elle leur assure la maîtrise d'une double compétence, professionnelle et pédagogique ? Ce sont des professionnels capables de jouer un rôle d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques formatives et des logiques productives. Les entreprises se dotent-elles de telles compétences ?

²⁸⁸ La méthode sociopédagogique poursuit la finalité d' « agir sur la relation entre l'éducation et la division du travail de manière à accroître les potentialités éducatives des structures dans lesquelles sont insérées les individus. Cette action vise, pour la collectivité, à libérer la connaissance comme force productive agissante, et pour l'individu à lui donner les moyens de comprendre, dans toutes ses dimensions, la situation qu'il vit, en la transformant. Le caractère global des situations concrètes fera nécessairement de l'action éducative une action s'adressant à l'homme total, non seulement producteur ou gestionnaire, mais aussi individu, personne et acteur social » MEIGNANT Alain in « Manager la formation », p19

Prenons l'exemple des situations tutorales. On sait que le rôle du tuteur est de « reconcevoir » les situations de travail de manière à les rendre « formatrices », et d'accompagner ainsi le tutoré dans l'acquisition d'un certain nombre de savoir-faire et de compétences. Or les tuteurs sont très souvent choisis sur la base de la durée de leur expérience professionnelle ou de leur ancienneté dans l'entreprise qui est souvent assimilée à l'expertise professionnelle. De ce fait on peut alors trouver de nombreux tuteurs n'ayant ni les qualités pédagogiques requises, ni la capacité de distanciation des situations de travail pour les rendre formatrices, encore moins la formation tutorale... La transmission de l'expérience professionnelle ne va pas de soi, ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan organisationnel. *A contrario* le tuteur peut avoir les compétences nécessaires et suffisantes mais ne pas se voir dégagé de sa charge habituelle de travail et avoir à assurer à la fois la production et la formation sur son temps de charge.

L'utilisation des situations de travail comme terrain d'ancrage de dispositifs ou de situations de formation ne va pas de soi. Ces dispositifs nécessitent de s'interroger sur les processus d'acquisition de l'expérience professionnelle.

L'acquisition de l'expérience professionnelle ne va pas de soi.

Elle nécessite de vivre des situations nouvelles et/ou critiques qui seront supports et objets d'apprentissages, une forte capacité à se déprendre du travail mais aussi des occasions de le faire ! Cette capacité à réfléchir le travail est déterminante surtout lorsque l'expérience a été acquise sur le tas et se caractérise par des savoir-faire et des compétences construits de manière plus intuitive et empirique qu'explicite. Ceci ne veut pas dire que les savoirs acquis par l'expérience soient moins légitimes ou moins indispensables à la bonne marche des systèmes de production que les savoirs dits plus académiques, mais leur formalisation reste nécessaire pour pouvoir les transmettre. Ils ont à être socialisés.

Asseoir son expérience, la formaliser, l'expliciter, la socialiser ne va pas de soi, encore moins la pédagogiser et de la rendre transmissible.

Si l'utilisation des situations de travail comme terrain d'ancrage des dispositifs et des situations de formation ne va pas de soi pour les acteurs qui ont à les vivre (les formés, les se formant), c'est aussi le cas pour ceux qui ont à les conduire ou plutôt à les faire exister : le système hiérarchique. Les membres de l'encadrement ne sont pas en effet toujours favorables ou motivés à accompagner les apprentissages professionnels. D'une part parce que cela peut les conduire à corriger les modes d'organisation du travail en vue de favoriser des occasions d'apprentissages ou de changer leur manière de travailler et d'animer l'équipe, d'autre part parce que leur histoire personnelle et sociale a imprégné leur rapport aux savoirs et donc leur envie, leur désir de mobiliser leurs collaborateurs autour du développement de leurs compétences.

L'organisation qualifiante ne serait-elle qu'une manière de revisiter des choses que l'on connaît déjà, une manière de parler de cette nette tendance des organisations à penser des dispositifs de formation au plus près des situations de travail ? Ou de se saisir de ce qui caractérise les nouvelles organisations ?

V. En conclusion

« Le mythe ne cache rien et il n'affiche rien : il déforme ; le mythe n'est ni un mensonge, ni un aveu : c'est une inflexion ». Raymond Aron²⁸⁹

Nous n'avons pas tenté une revue exhaustive des questions que soulève l'organisation qualifiante, ni des mythes qu'elle véhicule, ni même cherché à les hiérarchiser. Nous voulions avant tout identifier quelques-unes des raisons ayant conduit à l'essoufflement du concept et parfois à sa disparition.

En définitive, l'organisation qualifiante ou plutôt ses promoteurs ont valorisé le rôle de l'environnement du travail dans les processus de développement des compétences mais ils ont oublié de se questionner sur la manière dont on peut les étayer.

Au regard de notre développement, on peut trouver dans l'idée d'organisation qualifiante, une quatrième caractéristique²⁹⁰ commune à la notion de « mythe »... Il nous semble que derrière la notion de mythe, il arrive que se cachent des abus idéologiques. Le mythologue, à l'instar des spécialistes des organisations qualifiantes, prône parfois un discours qui relève des significations qu'il donne aux choses mais qui n'ont pas pour autant valeur de vérité. Derrière l'idée d'organisation qualifiante se cache alors la volonté de répondre à l'intérêt de la société. Le mythe contemporain serait alors proche de l'idéologie, à moins qu'il ne se confonde avec elle.

Il importe ici d'apporter quelques précisions quant à la notion d'idéologie pour mieux illustrer le sens que nous cherchons à lui donner. Le terme remonte au XVIII^{ème} siècle sous la plume du Comte Antoine Destutt de Tracy pour désigner une nouvelle science « *qui se donnait pour objectif de comprendre et d'expliquer l'origine des idées ou comment les pensées et les représentations éclosent et fleurissent dans le cerveau des hommes* »²⁹¹. Aujourd'hui le terme « idéologie » est utilisé dans un sens tantôt neutre, tantôt péjoratif. Raymond Aron signale « *une oscillation, dans l'usage courant, entre l'acceptation péjorative, critique ou polémique – l'idéologie est l'idée fautive, la justification d'intérêts, de passions – et l'acceptation neutre, la mise en forme rigoureuse d'une attitude à l'égard de la réalité sociale ou politique, l'interprétation plus ou moins systématique de ce qui est et de ce qui est souhaitable* »²⁹².

Retenons alors deux définitions:

Une idéologie « *est un système (possédant sa logique et sa rigueur propres) de représentations (images, mythes, idées ou concepts selon les cas) doué d'une existence et d'un rôle historique au sein d'une société donnée. Sans entrer dans le problème des*

²⁸⁹ ARON Raymond in BARTHES Roland (1957), op. cit p202

²⁹⁰ Les trois premières étant pour rappel : son caractère intemporel, sa charge émotive, et ses vertus pédagogique

²⁹¹ SIMON Michel in « Comprendre les idéologies », Lyon, Chronique Sociale 1978, p9

²⁹² ARON Raymond in la définition de l'idéologie in Encyclopédie Universalis 1995, CD ROM ; Extrait de « Trois essais sur l'âge industriel »

rapports d'une science à son passé (idéologique), disons que l'idéologie comme système de représentations se distingue de la science en ce que la fonction pratico-sociale l'emporte en elle sur la fonction théorique (ou fonction de connaissance) »

Louis Althusser in « *Pour Marx* »²⁹³

L'idéologie est « *un discours de légitimation qui dit l'excellence et le bien fondé de la société existante (ou de la société à venir). Il affirme les vertus, les bienfaits, la grandeur, de l'organisation sociale qu'il se représente. Dans tous les cas, il cherche à effacer, à gommer le côté arbitraire et imparfait de toute organisation humaine pour exhiber au contraire la valeur quasi absolue de la Cité Idéale qu'il défend ou veut promouvoir* » Pierre Ansart²⁹⁴

Ne trouve-t-on pas dans ces définitions la trace même des organisations qualifiantes ? Cette trace étant accentuée par le fait des mythes dont elle est porteuse... Mais pour être efficace, le discours idéologique ne doit-il pas se présenter comme vérité et être vécu comme une foi ?

L'idéologie rassemble les foules... les met en mouvement... mobilise leur passion... On a vu de nombreux acteurs économiques et politiques s'engouer pour la notion d'organisation qualifiante d'abord autour de Bertrand Schwartz puis de ses écrivains et praticiens...

« Ce sont des milliers de bras levés brandissant le petit livre rouge de la pensée de Mao Tsé Toung ; des milliers de poitrines criant Heil Hitler un soir d'été à Nuremberg ; ce sont les défilés du premier Mai sur la place rouge à Moscou ou sur la place Tien An Men à Pékin et ceux du 14 juillet sur les Champs Elysées à Paris » Michel Simon (1978)²⁹⁵

L'idéologie est discours, écrits, doctrines, programmes... telles les recettes de l'organisation qualifiante... ou le discours du début des années 90 du Ministre Martine Aubry...

« C'est aussi le contrat social de Jean Jacques Rousseau, les discours de l'assemblée de Robespierre, la démocratie française de Valéry Giscard d'Estaing et le Programme Commun de gouvernement des partis de gauche » Michel Simon (1978)²⁹⁶

L'idéologie est symbole, elle est signe de ralliement, elle est chant de lutte, de haine, d'espérance et de victoire... telles les idées sous-jacentes à l'organisation qualifiante que nous avons développées dans les mythes...

« C'est encore les drapeaux rouges ou noirs ou bleu blanc rouge, le chant de la Marseillaise ou de l'Internationale, la faucille et le marteau, la croix de Lorraine et la rose au poing, la statue de la liberté illuminant le monde » Michel Simon (1978)

²⁹³ ALTHUSSER Louis in SIMON Michel, op. cit p137

²⁹⁴ ANSART Pierre in SIMON Michel in « Comprendre les idéologies », Chronique Sociale 1978, p215

²⁹⁵ SIMON Michel in « Comprendre les idéologies », Chronique Sociale 1978, p6

²⁹⁶ SIMON Michel in « Comprendre les idéologies », Chronique Sociale 1978, p6

L'idéologie est mot d'ordre, appel au rassemblement et à l'union, slogan longuement répété et qui finit par faire partie de la réalité... lorsque l'idée d'organisation qualifiante se confond avec une réalité sociale alors qu'elle est idéaltype...

« Et puis ce sont les cris : "Prolétaires de tous les pays", " le fascisme ne passera pas", "Dix ans, ça suffit", "A bas la bande des quatre", "Ouvriers-paysans, même combat" » Michel Simon (1978)²⁹⁸

L'idéologie serait-elle proche parente du mythe ?

Pour Roland Barthes, le mythe a pour charge de fonder une intention historique en nature, une contingence en éternité. Cette démarche est idéologique. « *Si notre société est objectivement le champ privilégié des significations mythiques, c'est parce que le mythe est formellement l'instrument le mieux approprié au renversement idéologique qui la définit : à tous les niveaux de la communication humaine, le mythe opère le renversement de l'anti-physis en pseudo-physis* »²⁹⁹ autrement dit du réel à l'idéologique. Et « *En passant de l'histoire à la nature, le mythe fait une économie : il abolit la complexité des actes humains, leur donne la simplicité des essences, il supprime toute dialectique, toute remontée au-delà du visible immédiat, il organise un monde sans contradictions parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une clarté heureuse ; les choses ont l'air de se signifier toutes seules* »³⁰⁰. Il devient alors rassurant. L'organisation qualifiante, ses postulats et ses méthodes opèrent de la même stratégie : mettre en confiance, rassurer... pour convaincre de leur bien-fondé et de leur valeur explicative, voie démonstrative... mais par épuration, purification, déformation de certaines réalités : celles que nous venons d'exposer !

Ira-t-on jusqu'à Roland Barthes lorsqu'il affirme que le mythe dépolitise le réel ? Pour lui, le mythe est « *parole dépolitisée* »³⁰¹ par le méta-langage général qu'il utilise, « *dressé à chanter les choses et non plus à les agir* »³⁰²... Le doute est permis car un retour vers les auteurs de l'organisation qualifiante montre que l'organisation qualifiante se confond bien souvent avec une méthode, un livre de recettes... qu'il suffit d'appliquer sans qu'on puisse bénéficier de la preuve d'expériences probantes... L'idéologie l'emporte. Et l'idéologie est, elle, politisée.

Mais n'est-ce pas un discours idéologique que de penser que l'organisation qualifiante au-delà de véhiculer des mythes, véhicule de l'idéologie... qu'elle est en définitive un mythe idéologique ? Sans doute... Mais n'est-ce pas à l'existence d'autres

²⁹⁷ SIMON Michel in « *Comprendre les idéologies* », *Chronique Sociale* 1978, p6

²⁹⁸ SIMON Michel *ibid* p6

²⁹⁹ BARTHES Roland, *op. cit* p216

³⁰⁰ BARTHES Roland, *ibid* p217

³⁰¹ BARTHES Roland, *ibid* p216

³⁰² BARTHES Roland, *ibid* p218

idéologies que la nôtre que nous devons d'en prendre conscience ?

Comment faire alors en sorte que mythes et idéologie disparaissent au profit de croyances et de valeurs moins dépolitisées (les mythes) et moins politisées (les idéologies) ?

Il nous semble que l'échappatoire consiste à aborder la question de l'organisation qualifiante non plus du point de vue de l'ingénierie de formation ou de l'ingénierie des compétences, mais du point de vue de l'ingénierie de professionnalisation.

L'ingénierie de professionnalisation met au cœur de ses préoccupations non pas le développement des compétences, mais la construction de l'expérience par laquelle chacun peut advenir...

Mais est-ce là sortir du discours idéologique ? Et mythologique ? N'est-ce pas quitter Prométhée pour aller vers Epiméthée³⁰³ ?

Chapitre 2 : Du développement des compétences à la construction de l'expérience

« Quiconque a été engagé dans une formation sait bien qu'elle touche, par un certain côté, à ce que nous appelons notre vie, le sens de notre vie. Un changement ne peut jamais s'effectuer sans reprise interne, personnelle. Le refus du changement lui-même, le droit de refuser le changement, pour être pleinement voulus, demande cette reprise ». Alain Kerlan (2003)³⁰⁴

Comment sortir de l'impasse qui semble se présenter à nous lorsque nous parlons d'organisation qualifiante ? Comment quitter le terrain du mythe et de l'idéologie au profit de croyances et de valeurs nouvelles ?

Nous pensons que la prise en compte de l'expérience est une manière de repenser et transformer la pratique de l'organisation qualifiante. Elle suppose alors un passage, un renversement de paradigme, d'une logique de formation à une logique de professionnalisation.

Et c'est bien, dans la continuité de notre travail de terrain, l'ingénierie de professionnalisation qui nous préoccupe. En effet, nous avons dès le début de notre recherche pris radicalement le parti d'étudier les processus de développement des compétences participant au développement qualitatif des compétences. En choisissant cette option, nous allons voir que nous nous sommes intéressés bien plus aux processus

³⁰³ Prométhée a volé le feu du ciel pour le donner aux hommes leur permettant ainsi de fondre le fer et de prendre leur essor technique. Le Prométhéisme désigne alors le système idéologique dont le but est de s'assurer la maîtrise du monde par la science, la technique et l'organisation. L'épiméthéisme reprend la même séquence mythologique : Epiméthée est le frère de Prométhée mais en désaccord avec lui. L'épiméthéisme consiste donc dans la dénonciation incessante des méfaits de la technique.

³⁰⁴ KERLAN Alain (2003), op. Cit p20

de professionnalisation qu'à ceux de formation.

Sans anticiper sur le développement qui va suivre, on peut dire que l'ingénierie de professionnalisation se situe dans une logique de perfectionnement des compétences professionnelles et de développement professionnel ; l'ingénierie de formation, dans une logique d'insertion et d'adaptation professionnelle. Autrement dit, ce qui nous intéresse consiste à mieux appréhender l'impact de l'organisation du travail sur les processus d'acquisition d'expérience³⁰⁵. Le présupposé que nous développons ici est alors le suivant : « une logique de perfectionnement des compétences professionnelles et de développement professionnel relève d'une dynamique d'acquisition d'expérience ». Cette précision est importante car elle permet de souligner le fait qu'on puisse développer des compétences sans pour autant se professionnaliser.

Il existe aujourd'hui peu de travaux permettant de mettre en lumière le rôle de l'environnement sur les conditions d'apprentissage en situation de travail. Si on sait qu'il joue un rôle clé dans les processus de développement des compétences, et nous l'avons montré, on s'est peu penché sur la manière dont il peut étayer ces processus et permettre à des situations naturelles de travail non didactiques de devenir des situations didactiques ou plus modestement des zones de développement potentiel telles que, en s'inspirant de Vygotsky, les qualifient Yves Clot, des moments d'ouverture et de transit dans le cours d'activité des opérateurs (1995). Ces derniers pouvant prendre la forme des situations qualifiantes que nous avons décrites en fin de première partie.

Il nous faut désormais envisager quelques pistes de travail qui permettraient à des situations non didactiques de devenir didactiques et à l'expérience d'advenir.

La première piste de travail consistera à envisager le fait qu'on ne puisse développer et mobiliser des compétences sans acquérir de l'expérience. Nous tenterons ici de décrire la notion d'expérience.

La seconde consistera à envisager un processus de professionnalisation comme un processus d'acquisition d'expérience et montrera que tout processus de développement des compétences ne relève pas forcément d'un processus de professionnalisation. La compétence peut être un savoir ou un savoir-faire sans jamais devenir un savoir comprendre, un savoir agir. Nous aborderons ici la question de la professionnalisation.

La troisième piste consistera à explorer les paradoxes que soulèvent la prise en compte de l'expérience dans les processus de professionnalisation.

Chemin faisant il sera alors peut-être possible de construire des organisations qualifiantes, d'entrer dans l'apprenance...

I.L'expérience, son acquisition et son lien au développement des

³⁰⁵ On sait depuis longtemps que l'expérience est productrice de savoirs. La nouveauté du questionnement est dans la compréhension des conditions de production de cette connaissance, dans les processus permettant sa conscientisation et sa formalisation par l'individu à des fins de reconnaissance et de validation sociale. Beaucoup s'intéressent désormais à la question : les économistes et économistes du travail (Foray, Vicens, Grasser...), les sociologues (Barbier, Dubet, Rose...), les psychologues (Aubret, Clot, Pastré...), les ergonomes (Falzon, Teiger...) ou encore les formateurs (Beillerot, Gelpi, Pain...).

compétences

« L'expérience, un processus en cours » Jean Marie Barbier (1999) « Il ne connaît pas seulement le monde par ouï dire, mais parce qu'il a été là, a vécu, a souffert, agi avec les autres... a rassemblé dans son propre corps des connaissances par l'essai, l'épreuve, l'erreur et la confirmation » Dietmar Mieth (1978)³⁰⁶

« Qu'on puisse apprendre par l'expérience est au premier abord une affirmation de bon sens et assez incontestable. Essayer par contre de cerner la problématique de cette proposition constitue un véritable défi » tel commence le premier article qui ouvre le numéro 100/101 d'Education Permanente sur « Apprendre par l'expérience » (1990) et tel pourrions-nous ouvrir ce chapitre.

Depuis quelques années, on entend à nouveau beaucoup parler de l'expérience. Le thème vient de donner lieu à un second Education Permanente : « *Les acquis de l'expérience* »³⁰⁷ ; un troisième suivra dans les mois qui viennent. Un autre antérieurement n'en était pas si éloigné : « *Apprendre des situations* »³⁰⁸.

Il est certain que l'on ne peut contourner la question théorique du rôle de l'expérience dans les processus de développement des compétences dès lors que c'est au cours de l'expérience qu'un individu rencontre la majeure partie des situations auxquelles il doit s'adapter, qu'il s'agisse de l'expérience ordinaire ou de l'expérience professionnelle.

John Dewey (1967) fut le premier à étudier, à analyser et à préciser le rôle de l'expérience dans les apprentissages, son fameux *learning by doing*. Il fonda le « mouvement progressif » qui proposait que l'école axe tous ses apprentissages sur des expériences vécues par les élèves. Après John Dewey, deux autres figures de l'éducation militèrent en faveur de l'expérience comme source d'apprentissages : Jean Piaget et Kurt Lewin. Jean Piaget fit ressortir le rôle primordial de l'expérience concrète dans le développement de l'intelligence qu'il concevait non pas comme une caractéristique innée de l'individu mais comme le produit de l'interaction entre la personne et son environnement. Kurt Lewin alla jusqu'à proposer une méthode d'apprentissage expérientielle en quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active, que Kolb contribua largement à diffuser ensuite. Kurt Lewin affirmait que « *c'est dans le courant et non du dedans du bateau qu'on perçoit la force du courant* ». Ce fut ensuite Chris Argyris et Donald Schön qui prirent le relais et que l'on peut considérer comme des contemporains. Ils ont tous deux élaboré une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle en portant leur attention sur les apprentissages sur l'action et les apprentissages dans l'action. Ils affirment tous deux que l'apprentissage ne peut se faire que dans et sur

³⁰⁶ MIETH Dietmar in NADEAU Jean Guy in « *Un modèle praxéologique de formation expérientielle* » in *Education Permanente* n°100/101, p98

³⁰⁷ Cf. « Les acquis de l' expérience », *Education Permanente* n°158, mars 2004

³⁰⁸ Cf. « Apprendre des situations », *Education Permanente* n°139, 1999-2

l'action par la réflexion. Ils sont donc très proches de nos préoccupations et les résultats de notre enquête monographique vont dans ce sens.

L'intérêt renouvelé pour la notion d'expérience semble augurer de nouveaux développements autour de sa conceptualisation...et cela est sans doute utile. Hans Georg Gadamer ne disait-il pas d'elle qu'il s'agissait d'un des concepts les moins élucidés que nous possédions (1976)³⁰⁹ ... Il est vrai que le concept est vaste et évocateur, voire sujet à interprétation... La découverte du comment de l'expérience professionnelle est d'autant plus nécessaire que, dans l'entreprise, la notion même d'expérience est ambiguë. Ainsi Maurice De Montmollin fait remarquer qu'« *Elle est certes valorisée – de même que la sagesse qu'est censée procurer l'âge – mais beaucoup plus comme la résultante d'une longue pratique personnelle qui finit par venir à bout de tous les incidents possibles, que comme le résultat d'une formation bien dirigée* »³¹⁰

La notion d'expérience professionnelle constitue aujourd'hui un référent incontournable de la recherche et de l'action, mais à l'instar des notions de compétence ou d'organisation qualifiante, elle n'en constitue pas pour autant une notion stabilisée et constitue de ce fait un attracteur. On peut ainsi dans le langage commun ou dans la littérature lui reconnaître au moins trois acceptations :

- La première, la plus courante, consiste à définir l'expérience par défaut comme tout ce qui se passe dans l'exercice d'une activité ou dans le vécu d'une situation. L'homme d'expérience est ainsi celui qui a pratiqué, qui a fait des choses, qui a vécu des choses
- La seconde met en jeu la question de la formation des connaissances et renvoie à ce qu'elle a de plus mystérieux : ses dimensions intuitives, empiriques, affectives, subjectives. L'homme d'expérience est ici celui qui s'est construit au fil de sa pratique, des savoirs pratiques, des savoirs de métier
- La troisième la considère comme relevant d'un acquis et d'un mode d'acquisition ; un produit, un processus et une trajectoire tout à la fois. L'homme d'expérience est celui qui vit des événements et les transforme en éléments de savoirs.

Ces trois acceptations ont en commun d'avancer l'idée que l'expérience ne se construit que dans la pratique. Cependant la plupart des auteurs qui s'essaient à la définir spécifient que la pratique ne se suffit pas à elle-même pour devenir expérience. La production de l'expérience exige une prise de conscience effective des situations vécues. Cette dernière ayant pour visée la production de savoirs sur la pratique. Elle peut être simplement subjective par un retour sur soi ou par un échange interpersonnel sur ce qui vient d'avoir lieu, ou renforcée par une réflexion théorique, ce qui fait dire à François Dubet que l'expérience est une activité cognitive en soi (1994). Aussi la pratique spontanée dans cette manière d'envisager l'expérience ne pourra à elle-seule être génératrice d'expérience. Toute situation vécue ne fera pas spontanément expérience et donc toute situation vécue ne donnera pas lieu à la production de savoirs !

³⁰⁹ Cf. GADAMER Hans Georg in « Vérité et Méthode », Paris, Seuil 1976, p191

³¹⁰ DE MONTMOLLIN Maurice (2001) op. cit. p20

« Quand on dit d'un travailleur qu'il est riche d'une longue expérience professionnelle, on ne dit pas seulement qu'il a longuement exercé, et qu'à la longue, il a connu tant de situations-problèmes qu'il a fini par s'y connaître, qu'il a en quelque sorte épuisé le spectre des cas possibles. La sagesse de l'âge n'est pas l'acquisition mécanique, cumulative de la longévité. Le temps passé, vécu, certes est pour quelque chose dans l'apprendre de l'expérience personnelle, mais ce n'est pas seulement ni sans doute essentiellement du temps quantitatif ou cumulatif. Certains apprennent beaucoup de l'expérience, même courte, d'autres n'apprennent guère (ou peu : même d'une longue expérience !). Bref, si l'exercice inhérent à l'expérience forme, ce n'est pas par accumulation, mais par intégration, et cette capacité d'intégration y est essentielle, en rapport avec cette notion à la fois si claire et si vague qu'on appelle la vie ». Alain Kerlan (2001)³¹¹

Sans compter qu'en aucun cas on ne pourra considérer l'expérience « *comme un produit-joint du travail, identique pour tous* »³¹² ne serait-ce que par le fait de la diversité des aptitudes et des motivations qui en différencie les acquis, et du sens et de la valeur que chacun fait lui-même porter. Apprendre, c'est donner du sens : « *Ce n'est que lorsque les choses ont un sens pour nous, lorsqu'elles donnent à voir les effets qu'on peut en attendre en les utilisant de certaines manières, qu'est possible quelque chose de l'ordre d'une maîtrise voulue, délibérée sur ces choses* » (Dewey – 1933)³¹³.

Ainsi, les apprentissages issus de l'expérience visent la construction, l'assimilation et la maîtrise de connaissances et de compétences nouvelles grâce auxquelles un individu (voire un collectif de travail ou une organisation) va faire évoluer ses représentations et ses capacités d'action, de gestion de l'action voire de rhétorique de l'action. Ces apprentissages vont lui permettre de naviguer du faire au savoir agir et reposent en grande partie sur un traitement réflexif des événements survenant dans le travail. Ainsi l'introduction de la pensée dans l'action permet de rendre l'expérience apprenante, et de transformer les connaissances acquises en capacités potentielles d'action. Il s'agit de donner du sens à l'action pour pouvoir apprendre d'elle. Si la prise de distance avec la pratique est un élément déterminant de tout processus de construction de l'expérience, elle ne se suffit pas à elle-même, d'autres éléments vont être favorables ou non aux apprentissages. L'organisation ou les contenus de travail, la formation en cours d'emploi mais également le niveau de formation de base vont avoir des incidences sur le potentiel d'expérience de chacun, sur la construction d'une « *capacité d'expérience* »³¹⁴ ... Cela peut donc prendre toute une vie d'acquiescence de l'expérience, et donc de se professionnaliser si l'on considère tout processus de professionnalisation comme un processus d'acquisition d'expérience...

³¹¹ Colloque « *Les enjeux de l'ingénierie de professionnalisation* » du 16 mai 2001 à Lyon organisé par le DESS Concepteur Réalisateur de Formation.

³¹² VINCENS Jean in « *Expérience professionnelle et formation* » in Les notes du LIHRE, Note n°347, octobre 2001, p2

³¹³ DEWEY John in MEZIRROW Jack in « *Penser son expérience* », Lyon, Chronique Sociale, 2001, p30

³¹⁴ GRASSER Benoît et ROSE José in « *L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation* » in Formation Emploi n°71, 2000, p8

Voyons si ces éléments participent à la construction de l'expérience, et au-delà à la rendre apprenante ?

1.1.L'expérience, une histoire de pratique et d'analyse de la pratique

« En s'observant en train d'agir, le sujet peut prendre conscience de ses façons d'agir, de ses stratégies d'action, des raisons de ses réussites ou de ses échecs » Guy Le Boterf – 2000.

Parce qu'il tire des leçons de l'expérience vécue ou à vivre, qu'il lui donne du sens, l'individu favorise une capacité à développer des compétences pour faire face aux besoins potentiels des situations. Il faudra donc s'intéresser à ce qui permet à son expérience (ou vécu professionnel) de devenir apprenante. On pourra sans doute parler de potentiel professionnalisant ou non professionnalisant (voire déprofessionnalisant) des situations et des environnements de travail.

Si l'expérience, pour peu que quelques conditions minimales soient réunies est potentiellement riche d'apprentissages, « ces derniers ne seraient que des savoirs bruts qui ne prendraient sens et valeur qu'après non seulement avoir accédé à la conscience de leur détenteur, mais aussi et surtout après avoir été travaillés et formalisés »³¹⁵. Ce détour réflexif permet de comprendre, de structurer, d'organiser l'action, il est une opportunité d'apprentissages et l'occasion de transformer sa pratique par la production de nouvelles représentations sur l'action.

L'expérience ne serait donc apprenante qu'à la condition d'articuler pratique et analyse de la pratique. En prenant du sens l'expérience devient signifiante. Elle devient apprenante lorsqu'elle est organisée et structurée, interrogée et formalisée. **L'expérience s'acquiert non par accumulation mais par intégration.**

Or nous avons pu voir, par exemple, au sein de Logimeuble, que c'est à l'ancienneté que l'on est promu tuteur et non à la valeur de son expertise. Nous avons également vu que les dispositifs « groupes de travail » sont potentiellement des lieux d'apprentissages parce qu'ils doivent permettre aux participants de mobiliser leur expérience, et de l'interroger par confrontation à celle des autres et au regard des activités du groupe. Autrement dit l'expérience des participants se construit au travers des processus de mise à distance du travail et du fait des interactions que génère la situation de groupe. Cependant un certain nombre d'obstacles, comme nous avons pu le voir, produit des effets négatifs sur les processus potentiels d'apprentissages en venant soit les perturber, soit les rendre impossibles... Sans compter qu'efficacité organisationnelle ne va pas de paire avec efficacité personnelle car lorsque des décisions sont prises lors de ces groupes de travail ou lorsque des actions intermédiaires sont menées, elles contribuent parfois à l'amélioration des processus de travail sans pour autant contribuer au développement professionnel des participants. Ceci s'explique, entre autres, comme nous l'avons vu, par l'absence de moments de bilan, d'explicitation et d'analyse des pratiques.

Ces deux exemples montrent que l'expérience apparaît comme pouvant être tout à la fois **un acquis** parce qu'elle donne lieu à des apprentissages, mais également **un mode**

³¹⁵ LENOIR Hugues in « *Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale* » in *Education Permanente* n°150, 2002-1, p71

d'acquisition parce qu'elle ne peut donner lieu à des apprentissages qu'à certaines conditions. **L'expérience est donc à la fois action et patrimoine, produit et processus.**

En se déprenant du travail, on peut apprendre :

· A mieux comprendre son histoire

Les expériences passées, les connaissances accumulées influencent la façon dont les expériences présentes sont perçues et vécues. Nous sommes bien là devant l'idée de patrimoine expérientiel. Nous pouvons ici prendre l'exemple de cette opératrice de Diverplastic qui ne souhaitait pas s'investir dans l'entreprise, et plus particulièrement dans les groupes de travail, après avoir vécu la situation douloureuse de déposer le bilan du commerce qu'elle tenait. Elle avait perdu confiance en elle et ne se sentait plus capable de faire autre chose que de « tirer ses cartons ». C'est en le verbalisant qu'elle en a pris conscience. Un autre exemple serait celui d'un pilote de Diverplastic, qui, au fil de nos entretiens, prit conscience de la manière dont les différentes étapes de son parcours allaient lui permettre d'envisager une reprise d'études et une reconversion professionnelle. Les entretiens lui permirent également de mieux apprendre à se connaître, de « se regarder dans le miroir » en quelque sorte, et de comprendre que certains de ses problèmes dans l'atelier provenaient de sa manière d'être et de se représenter ce que devait être le travail et non ce qu'il était.

· A appréhender la logique constitutive de l'action

La réflexion consiste pour John Dewey à « Porter à la connaissance de notre esprit les conséquences engendrées par les divers modes d'action et les différentes lignes de conduite pour que nous soyons à même de savoir ce que nous faisons quand nous agissons »³¹⁶. Cela veut dire qu'en analysant leurs pratiques, leurs activités, les individus deviennent capables d'identifier le système de relations entre les éléments d'une situation et non la collection des éléments eux-mêmes. Appréhender la logique constitutive de l'action permet de dépasser des solutions prédéterminées du type « telle situation, telle procédure » car il suffit que l'un des éléments de la situation change pour que la procédure habituelle soit mise en difficulté voire en échec, et que l'individu ne sache plus que faire. Les relations chronologiques d'enchaînement des événements ne se confondent pas toujours avec le déroulement logique des opérations attribuables à la machine, par exemple. Il suffit pour se le prouver d'observer un opérateur face à sa machine lorsqu'elle passe d'un régime normal à un régime compensé... On peut reprendre ici l'exemple des opérateurs polyvalents des deux entreprises logistiques ayant participé à notre recherche. Tous affirment que le fait de tourner sur les postes de travail et de développer leur polyvalence leur a permis d'accéder à la complexité de la chaîne logistique, de mieux se saisir des relations entre les postes de travail. Un autre exemple est celui des études de cas traitées à l'occasion des groupes de travail de Diverplastic. Elles ont permis aux pilotes d'apprendre à se saisir de la complexité des situations qu'ils rencontrent et non à les simplifier à outrance en se fiant à leur première impression ou

³¹⁶ DEWEY John in MEZIRROW Jack in « Penser son expérience », Lyon, Chronique Sociale, 2001, p119

première intuition quant aux causes d'un problème. Cela a été le cas particulièrement lorsqu'ils ont travaillé sur les ANC (Avis de non-Conformité) et leurs causes.

- A produire des savoirs

L'analyse de la pratique conduit à une activité très forte de conceptualisation de l'action qui permet de comprendre, d'expliquer, d'interpréter ce qui se passe quand on agit de telle ou telle manière. Cette conceptualisation de l'action est productrice et désincorporatrice de savoirs (au sens large). Sans cette prise de distance avec l'action, il peut y avoir production de savoirs mais ces derniers restent souvent englués dans l'action, incorporés et dépendants de celui qui fait. Or si ce que l'on cherche, c'est rendre les individus capables de transférer leurs acquis, l'extraction, l'explicitation, la désincorporation des savoirs de l'action passe par une prise de conscience et une appropriation de ces derniers. Il nous faut à un moment donné comprendre ce que l'on fait quand on agit : comment on sélectionne et prend les informations nécessaires pour porter un diagnostic, comment on construit une réponse, comment on la régule, etc. C'est à cette condition que l'expérience produit du savoir, parce qu'elle procède à une mise en ordre, « *Repère et produit des liaisons entre les phénomènes [...]. L'expérience vraie ou plutôt probante est une expérience bien liée.* »³¹⁷. Parce qu'elle est ordonnancée ou liée, elle peut être féconde.

Nous avons pu voir à l'occasion des groupes de travail que l'absence de moments de bilan, de formalisation des actions menées ne permet pas de faire évoluer ni les pratiques, ni les représentations. Au contraire, cette absence conduit les acteurs à se désengager de ces actions.

On peut dire qu'en apprenant à identifier et déterminer les problèmes, l'individu devient capable de les résoudre. Cette distanciation critique permet alors au professionnel d'utiliser le travail (au sens large) pour apprendre et développer des savoirs multiformes (cf. tableau ci-dessous)³¹⁸ par, pour et sur l'action. Ces savoirs lui permettent de faire évoluer ses pratiques, de guider et orienter son action, et donc d'alimenter ses compétences.

³¹⁷ KERLAN Alain in colloque « Les enjeux de l'ingénierie de professionnalisation » du 16 mai 2001 à Lyon et organisé par le DESS Concepteur Réalisateur de Formation.

³¹⁸ Pour un plus ample développement et faisant suite à notre travail de DEA : FERNAGU OUDET Solveig in « *Voyage au cœur de la compétence* », in Actualité de la Formation Permanente n°170, 2001, p 18

Type de savoirs	Fonction
Savoirs théoriques, scientifiques ou savants	Savoir comprendre Savoir interpréter
Savoirs procéduraux, appliqués ou opératifs	Savoir comment faire Savoir comment procéder
Savoirs environnementaux, contextuels	Savoir s'adapter Savoir se comporter Savoir comprendre
Savoir actionnable, pratique, ou en usage	Savoir tirer des enseignements de sa pratique en s'en distanciant, parce qu'on la formalise en la théorisant. Ce qui conduit à savoir agir... Ceci a pour conséquence de Savoir savoir permettant de savoir apprendre à apprendre, mais aussi de savoir problématiser, savoir caractériser, savoir diagnostiquer pour SAVOIR TRANSFERER
Savoir-faire et savoir-faire procéduraux, savoir applicable, savoir de l'ingénieur	Savoir quoi faire, Savoir que faire Savoir procéder
Savoir-faire expérientiels, savoirs pratiques, d'action, implicites ou empiriques, savoir de l'artisan	Savoir y faire Savoir réagir
Savoir-faire sociaux, savoir-faire relationnels	Savoir se comporter Savoir se conduire
Savoir-faire cognitif	Savoir traiter de l'information Savoir raisonner Savoir comprendre Savoir analyser

· A construire des stratégies d'action

La mise en problèmes des situations permet d'envisager des stratégies de résolution de problèmes, de remonter des effets aux causes, d'examiner les effets possibles des hypothèses d'action. L'individu passe ainsi d'une représentation fonctionnelle ou opérative des situations à une représentation cognitive de ces dernières. Cette distanciation, cette intelligibilisation, cette modélisation de l'action rend alors possible le transfert des apprentissages³¹⁹ en permettant au professionnel de se préparer à agir ailleurs que dans l'ici et le maintenant.

³¹⁹ Transférer ses apprentissages, c'est : Apprendre à gérer les ressources présentes, en les identifiant, en se les appropriant, par la compréhension et l'intelligibilisation des situations de travail ; Apprendre à développer des ressources nouvelles par ce même biais ; Apprendre à articuler et structurer de nouvelles combinaisons de ressources ; Apprendre à décontextualiser, recontextualiser les apprentissages en vue de les transférer ; Apprendre à apprendre, prendre conscience de sa manière d'apprendre ; Apprendre à capitaliser les enseignements issus de l'expérience, de la pratique professionnelle. Pour un plus ample développement, se reporter à « Le transfert des apprentissages » Jacques TARDIF, Editions Erès 1999 ou à « De l'apprentissage au métier » Louis TOUPIN, ESF 1998

C'est ainsi que le Responsable d'atelier d'Uplastic et le Directeur de Production de Visenplastic concevaient leur action de managers. Ne jamais apporter des réponses toutes faites aux problèmes qu'on leur soumettait mais conduire les individus à se poser les bonnes questions, telle était leur conception du rôle du manager. Chez Diverplastic le Directeur d'Usine découvrait à l'occasion du bilan de nos observations qu'il était perçu comme tel par les techniciens. Il nous confiait qu'il pensait jusqu'alors que c'était plutôt la pluralité des problèmes à résoudre qui était professionnalisante et non le fait d'amener les techniciens à adopter des postures réflexives.

Ainsi parce qu'il peut être espace d'apprentissages, l'espace de travail permet d'acquérir de l'expérience en rendant possible le développement de savoirs sur, dans et par l'action susceptible d'orienter l'action et d'être transférés à d'autres situations en dehors de leur contexte de production. Ce ne sont pas les compétences que l'on transfère, mais les ressources qui les constituent (la compétence articule des savoirs mais ces savoirs ne sont pas la compétence). A chaque nouvelle situation, il y a besoin de produire une nouvelle compétence puisque toute compétence est par nature contextualisée, finalisée, contingente et non transférable en l'état. Il faut alors en remanier la structure. Ce sont les ressources qui se transfèrent d'une situation à l'autre d'où l'importance de leur prise de conscience, de leur appropriation, de leur actualisation et de leur utilisation. Il est important, si l'on veut tendre vers des compétences de gestion de l'action, de tirer des leçons de la pratique et d'apprendre à le faire... Apprendre à s'engager et à se dégager de l'action pour élaborer et transformer ses représentations, en un mot : Apprendre. C'est sans doute ici qu'intervient la césure la plus importante entre la notion de compétence et celle d'expérience. En effet si la compétence est contextuelle, contingente et située et donc par nature non transférable et non transposable en l'état, l'expérience, elle, se forge dans l'enchaînement des situations. Elle est donc négociable ailleurs que sur son ou ses lieux de production. Elle serait éminemment transférable.

Aux yeux de certains de nos interlocuteurs, le fait d'avoir dû faire l'effort de communiquer leurs expériences a été formateur en soi. Cela les a obligés à « dire leur faire » mais aussi à le mettre à notre portée en faisant d'importants efforts de « mise à disposition ». Cette mise à disposition ayant été, de leur point de vue, apprenante parce que permettant la prise de conscience de certains éléments guidant leurs manières de faire, d'agir, d'être et d'apprendre. Un exemple plus précis sera celui d'un chargeur qui se présenta à nous en déclarant d'emblée qu'« il n'y avait pas besoin d'avoir le bac pour faire ce qu'il faisait ». Pourtant en nous décrivant ses activités quotidiennes, il découvrit qu'être chargeur ne s'improvisait pas et nécessitait des capacités de représentation de l'espace très importantes mais aussi des connaissances en arithmétique et en géométrie pour gérer cet espace. Tel un miroir, le jeu de nos questions rendait cette prise de conscience possible comme il participait sans doute à la construction d'une coproduction de sens.

1.2. L'expérience, une histoire d'événements et d'organisation du travail

Comme nous l'avons vu précédemment, l'organisation du travail, selon la forme qu'elle prend, va générer des pratiques professionnelles particulières, spécifiques. Certaines de ces pratiques, plus que d'autres, vont permettre à l'individu (ou aux collectifs de travail) de tirer des leçons de son expérience, de prendre conscience du pourquoi du comment de

ses gestes et comportements professionnels, de renforcer et corriger ses schèmes d'action ou ses représentations, et de ce fait, de développer ses compétences (voire se professionnaliser) mieux qu'ailleurs.

Pour s'en convaincre il suffit de s'intéresser, au-delà des résultats de notre travail de recherche, à la sociologie des organisations et de constater que l'expérience n'a pas toujours été valorisée au fil de la succession des modèles d'organisation du travail. Ainsi si l'expérience dans le « *modèle des métiers* »³²⁰ était considérée comme la voie royale d'un apprentissage permanent et comme directement constitutive de la maîtrise des situations professionnelles, ce ne sera plus le cas avec le modèle taylorien où le déni de l'expérience est extrêmement présent, elle n'est reconnue que pour être récupérée et confisquée. Il faudra alors attendre le modèle de la compétence pour voir cette dernière de nouveau reconnue comme source d'apprentissages et mieux, de compétitivité. Ce qui fera dire à Philippe Zarifian que le travail revient dans le travailleur (1997). Les entreprises se mettront à construire des recueils ou des référentiels de savoirs, de compétences ou de bonnes pratiques pour se préserver de certains départs ou former de nouveaux arrivants. Le Gouvernement et les branches professionnelles se lanceront, eux, dans de vastes dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience. Avec Taylor, la dynamique est celle de la « *désingularisation de l'expérience* »³²¹, avec le modèle de la compétence, au contraire, on valorise la singularité de l'expérience. Et dans les deux cas, peut-être pouvons-nous, à l'instar de C. Revuz ou S. Pene (1994) parler d'« *injonction ou de prescription de communication de l'expérience des opérateurs* »³²², l'expérience n'étant reconnue que dès lors où elle est communiquée ou rendue communicable. Nous ne nous arrêterons pas ici sur les problèmes que cela peut poser mais nous avons souligné plus en amont la différence entre théorie professée et théorie en usage.

Nous retiendrons la valorisation extrême de la notion d'expérience dans les textes et les pratiques.

On peut donc s'interroger sur la richesse des situations de travail proposées aux individus... Si la routine est trop présente, si les prescriptions sont trop fermées, si l'individu est isolé sur son poste du reste de l'entreprise, si l'individu ne peut naviguer en dehors du faire et du savoir-faire, quelles sont ses marges de manœuvres pour apprendre au travail ?

On peut affirmer que le contenu et le mode d'acquisition de l'expérience professionnelle varieront avec les situations de travail proposées et qu'elles vont définir les possibilités, les limites et donc les conditions de mise en œuvre des processus d'apprentissages. L'expression d'« apprentissage organisationnel » a d'ailleurs largement

³²⁰ Ce modèle semble s'être élaboré du moyen âge jusqu'à la révolution industrielle. Pour plus de détail, se référer à Philippe Zarifian (1997)

³²¹ ASTIER Philippe in « La communication de l'expérience professionnelle », thèse de doctorat, 2001, p26. Désingulariser l'expérience, c'est à la fois l'extraire de l'action située dans laquelle elle se manifeste et d'un sujet particulier qui l'a élaborée au fil de sa trajectoire.

³²² ASTIER Philippe, *ibid* p26

démontré, comme celles d'« organisation qualifiante » ou d'« organisation apprenante », qu'une organisation peut ou peut ne pas être favorable aux apprentissages.

Les choix et les moyens mis en œuvre pour dynamiser une organisation du travail ont un impact sur les processus de professionnalisation et donc les compétences qui en découlent. Il ne suffit pas de réfléchir à l'organisation du travail de l'entreprise (exemple : développement d'équipes autonomes) mais bien à la dynamique de cette organisation du travail (moyens mis en œuvre au sein de l'organisation du travail pour favoriser l'émergence des compétences liées au développement d'équipes autonomes) pour favoriser la maîtrise des situations professionnelles et assurer le développement de chacun. C'est bien cette dynamique qui est quasi-absente dans les entreprises où nous avons effectué notre recherche. Elles se caractérisent toutes par des grappes d'innovations organisationnelles qui visent un enrichissement des compétences *de facto* mais sans s'attacher aux conditions de mise en œuvre de ces innovations et des relations qu'elles entretiennent avec le développement des compétences. Reprenons l'exemple des rotations des chefs d'équipe et des régleurs de Diverplastic qui illustrent bien cette situation. Ceux qui travaillent de nuit sont amenés à revenir régulièrement travailler en journée afin d'accéder aux ressources de l'entreprise absentes la nuit (service méthode, maintenance, qualité ; direction de l'atelier, etc.). Ces rotations doivent donc permettre aux personnels de se sentir moins « déconnectés », de s'enrichir du savoir-faire de leurs collègues de jour, d'accéder aux informations auxquelles ils n'accèdent pas ou mal, etc. Mais il n'en est rien car ils sont très vite aspirés par la pression de la production et doivent prioriser leur « métier » plus que leur formation. Si on a décrété que les retours en journées leur seraient profitables, on a oublié de leur dégager du temps pour qu'ils le soient vraiment ou au moins partiellement. Lorsque c'est le cas, sont mis en avant la possibilité de réfléchir le travail, de prendre de la distance pour en comprendre les tenants et les aboutissants comme facteurs d'apprentissages.

L'organisation du travail exerce donc une influence sur la nature et les contenus de l'expérience selon qu'elle favorise ou non l'intelligibilisation des pratiques via les modes de management et les interactions qu'elle rend possible.

Ceci nous montre alors que tout processus de développement des compétences ne relève pas forcément d'un processus de professionnalisation et montrerait que l'organisation du travail formate des niveaux de la pratique et donc des niveaux de compétences. A trop rester du côté du faire et du savoir-faire, il paraît difficile d'entrer dans le savoir-agir... A trop rester du côté des compétences d'action, il paraît difficile d'acquérir des compétences de gestion de l'action...

Ceci nous montre également que **nous ne sommes pas tous égaux face à l'expérience** et qu'il y aurait expérience et expérience. L'une qui faciliterait l'accès aux savoirs et l'autre qui pourrait s'avérer sans effet sur les apprentissages voire dans certaines circonstances dés-apprenantes, dé-qualifiantes ou dis-qualifiantes pour paraphraser Hugues Lenoir³²³. « *Il est donc important d'être conscient que le travail n'est pas toujours formateur en soi, au moins du point de vue professionnel (Clot et al, 1999) et que la production de sens et de savoir ne dépend pas du couple emploi-individu mais*

³²³ LENOIR Hugues in « *Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale* » in *Education Permanente* n°150, 2002-1, p69

découle très largement de la qualité des situations de travail (Vincens, 2001), certaines étant contre-productives ou gênant l'apprentissage (Falzon et Teiger, 1999) »³²⁴.

Ainsi plus les situations professionnelles seront variées et différentes, plus l'individu gagnera en expérience.

Il gagnera en professionnalisme dès lors qu'il sera en capacité d'analyser et de modéliser son action, de rendre ses compétences adaptables dans des situations différentes de celles où elles ont été acquises. Pour cela bien sûr, les contextes professionnels doivent le rendre possible... Cela veut dire que cela peut prendre toute une vie de se professionnaliser, en fonction des contextes et de leur richesse... et que les différences de performance individuelles ne s'expliquent pas par des facultés possédées dès la naissance. L'expérience doit être considérée comme le résultat d'une pratique extensive et intensive d'une activité. Dans cette perspective, les différences de niveaux de compétences entre les individus s'expliquent par la nature et la fréquence des exercices théoriques et pratiques qu'ils ont effectués, et qu'ils continuent à effectuer.

Cela sous-entend également qu'il existerait des contextes professionnels qui ne permettent pas de développer ou de maintenir les compétences des individus, des contextes de travail déprofessionnalisants. Gaston Mialaret parle alors d'expérience sclérosante.

1.3.L'expérience, une histoire de formation

Les capacités d'analyse, de problématisation des situations sont des capacités qui s'acquièrent dès l'école et de ce fait deux personnes ayant la même ancienneté sur un poste de travail n'auront pas forcément la même expérience selon leur niveau de formation initiale. Gérard Vergnaud montre que le niveau de la formation initiale « *Fournit des moyens importants pour tirer le meilleur profit de l'expérience, l'interpréter, et traduire en forme prédictive la forme opératoire de la connaissance issue de l'expérience sur le tas* »³²⁵. Benoît Grasser et José Rosé, tous deux économistes, vont dans son sens. Pour eux, « *La formation initiale peut ou non créer les conditions de constitution de l'expérience. Par son niveau et son contenu, elle détermine le potentiel de l'expérience de travail. Cela est vrai à la fois pour les connaissances acquises dans les domaines particuliers et pour les capacités d'analyse des situations* »³²⁶.

Les rythmes et les possibilités d'acquisition de l'expérience ne seraient donc pas seulement dépendants des contextes de travail et des structures cognitives d'un individu, ils dépendraient également d'un « avant » (formation initiale) et sans doute d'un « pendant » (formation professionnelle continue, formelle ou informelle). Pour Gérard Vergnaud, à l'instar de la formation initiale, « *La formation continue permet d'interpréter*

³²⁴ LENOIR Hugues, ibid

³²⁵ VERGNAUD Gérard in « *Le développement cognitif des adultes* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre (1999), op. cit p190

³²⁶ Benoît GRASSER & José ROSE in « *L'expérience professionnelle : son acquisition et ses liens à la formation* », Formation Emloi n° 71, 2000 , 12

*autrement l'expérience professionnelle, d'en faire une autre lecture, de lui donner un autre statut que l'expérience brute »*³²⁷.

Il est à noter que l'accès à la formation continue n'est pas le même partout, il est largement dépendant des pratiques de formation des entreprises, voire des pratiques de gestion des ressources humaines. Ainsi deux salariés ayant la même ancienneté sur un même poste de travail n'auront pas le même potentiel d'expérience s'ils ont eu ou non la possibilité de se former en cours d'emploi...

1.4.L'expérience, une histoire d'« événement social »

Nous empruntons ici le terme à Patrick Mayen qui définit l'expérience comme « Un événement social dans lequel les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne sont en interaction »³²⁸.

La lecture des textes concernant l'apprentissage expérientiel met en exergue la place essentielle accordée au groupe, au formateur ou à la notion de médiation dans les processus de construction et de transformation de l'expérience, mais l'expérience, hors du cadre de la formation, n'est que rarement décrite dans ses caractéristiques sociales. Pourtant cette dernière ne peut s'isoler du milieu dans lequel elle prend forme et vie. L'expérience du travail, l'expérience quotidienne est une expérience qui se réalise avec les autres dans le cadre d'interactions nombreuses et souvent incontournables (prise de consignes, de renseignements, diffusion ou retours d'informations, consultation d'un avis, demande de conseil, etc.) qui forment un système technique et social auquel aucun d'entre nous ne peut échapper. Chacun vit ainsi dans un monde organisé qui participe à la construction de son propre monde (au sens philosophique du terme). A propos de ce monde organisé, Gérôme Bruner use d'une belle formule: « *La culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vient en son sein. C'est elle qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour nous adapter* »³²⁹. Ainsi certaines interactions sont de nature à transformer les situations vécues en expérience. Certaines contiennent en elles-mêmes toutes les conditions profitables à la réalisation d'apprentissages : prise de conscience, réflexion, confrontation aux formes organisées de la connaissance, mise en relation d'éléments de connaissances, reconstitution des étapes de l'action et de la pensée, conflits socio-cognitifs, etc.

Notre recherche a pu mettre en évidence l'importance des processus de décloisonnement du travail et montrer combien les interactions avec son environnement immédiat de travail ou plus éloigné est porteur d'effets d'apprentissages.

L'expérience, si elle est tournée vers l'action, la pratique, est aussi tournée vers les autres ! Elle est émotive, cognitive mais aussi sociale.

³²⁷ VERGNAUD Gérard in « *Comment apprend-on ?* » in ANDCP Personnel n°430, Juin 2002, p19

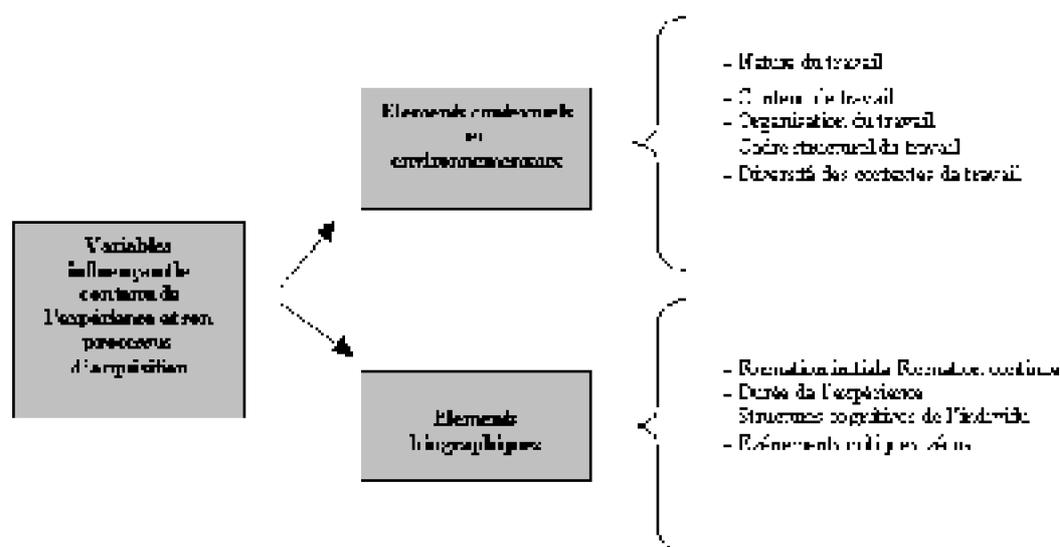
³²⁸ MAYEN Patrick in « *Expérience et formation* » in Savoirs n°1-2003, p18

³²⁹ BRUNER Jérôme in MAYEN Patrick, *ibid* p24

1.5. L'expérience, l'histoire d'une vie

« L'expérience est la vie elle-même. Elle emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » John Dewey (1934)

Ainsi nous avons pu identifier un certain nombre de facteurs influençant le contenu de l'expérience et son processus d'acquisition. Ces facteurs se déclinent en éléments relevant des contextes et environnements de travail et en éléments relevant de la biographie de l'individu que l'on peut schématiser de la manière suivante :



L'expérience est donc l'expression d'un processus et non d'une qualité intrinsèque, définitivement acquise ou absente.

Elle s'acquiert dans le temps, mais un temps qualitatif.

Ces éléments environnementaux et biographiques jouent un rôle différenciateur sur le potentiel d'expérience de chacun. L'expérience ne se développe pas à n'importe quelles conditions. Ces conditions exigeantes sont loin d'être remplies dans la pratique et c'est là un des défis que pose le développement, à l'intérieur du système éducatif ou en marge de celui-ci, de dispositifs qui, en transformant les modes d'acquisition des qualifications tentent de réarticuler travail et formation.

II. L'expérience, son acquisition et son lien à la professionnalisation

Orphée : « Les miroirs devraient réfléchir davantage » Jean Cocteau

Quelle n'est pas de nouveau notre surprise lorsque nous découvrons une nouvelle fois, après la compétence, l'organisation qualifiante et l'expérience, un terme bien polysémique... Celui de professionnalisation. Chacun y va de sa définition, les économistes, les philosophes, les sociologues, les psychologues et les pédagogues, etc.

pour caractériser la notion de professionnalisation (Roche-1999).

On peut ainsi définir la professionnalisation de différentes manières. D'un point de vue sociologique, elle est une revendication de statut et l'inscription dans un métier aux contours identifiés et socialement reconnus. Du point de vue des psychologues, elle est un mouvement d'identification des déterminants internes qui permettent à un individu de conduire son activité en lien avec les changements de l'environnement économique et social. Enfin certains pédagogues la définissent comme la construction du professionnalisme par le contact avec le réel, ses contraintes, ses problèmes et ses occasions d'apprentissages. La dimension pédagogique de la professionnalisation peut être envisagée comme l'invention de nouveaux modes de formation qui permettent l'acquisition de toutes les dimensions de la compétence, etc.

La préoccupation de professionnalisation gagne les entreprises dès la décennie 90. Cela s'explique sans doute par le fait que le professionnalisme des années 50 n'est pas celui des années 70, encore moins celui des années 2000. Il ne s'agit plus de produire le bel ouvrage ou d'avoir un sens moral (du moyen âge à la révolution industrielle), d'appliquer docilement des procédures définies par d'autres ou d'obéir (taylorisme) mais de prendre de bonnes décisions et au bon moment pour résoudre des problèmes professionnels variés et parfois complexes (néo ou post taylorisme). On retrouve la préoccupation de professionnalisation tout aussi bien dans les entreprises que dans les organisations ayant pour finalité la transformation des êtres sociaux. C'est le cas en particulier dans le monde de l'enseignement et tout particulièrement de la formation de formateurs d'enseignants comme en témoignent l'ouvrage collectif « Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ? »³³⁰ paru en 2002 où de nombreux articles de la revue Recherche et Formation de l'INRP (notamment le n° 35 - 2000). Cette préoccupation a également gagné le monde du travail social et le monde de la santé, deux mondes où les métiers sont en pleine mutation et recherche de professionnalité.

2.1. Sens et formes de la professionnalisation

On note que la professionnalisation aurait des formes, des objets et des dispositifs (Bourdoncle-2000). Elle peut prendre différentes formes selon l'objet prioritairement visé : ce peut être l'activité ou le groupe professionnel, le savoir ou la formation de leurs futurs membres ou encore les personnes elles-mêmes.

2.1.1. La professionnalisation de l'activité

Raymond Bourdoncle explique qu'on peut dire qu'« Il y a professionnalisation d'une activité lorsque de gratuite, faite par des amateurs, des bénévoles ou des militants en fonction de leurs goûts et de leurs convictions, elle devient rémunérée et exercée à titre principal »³³¹. Il est bien entendu qu'il s'agit ici des activités liées à un emploi. Il y a donc

³³⁰ ALTET Marguerite, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe in « Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation », Genève, De boeck 2002

³³¹ BOURDONCLE Raymond in « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs » in Recherche et Formation n°35, 2000, p119

ici une grande proximité entre métier et profession.

Dans une autre acception qui nous vient des nord-américains, il s'agit d'explicitier et de rationaliser les savoirs d'une branche d'activité en vue de les rendre *enseignables*, de les transmettre et de les rendre plus efficaces. On parlera dans ce cas d'« *universitarisation de la formation professionnelle* »³³² visant à rejoindre l'état envié d'une profession établie.

Aujourd'hui, on convient que la formation universitaire doit s'articuler à la pratique professionnelle et aux stages. C'est ainsi que l'on a vu, ces dernières années, la profession d'infirmière ou d'enseignant modifier (réformer) sa manière de former au métier.

2.1.2. La professionnalisation du groupe exerçant l'activité

Autant que par leurs activités, les professions se caractérisent par la communauté que forment leurs membres. La communauté joue un rôle essentiel dans le processus de professionnalisation, ne serait-ce par exemple qu'en créant des codes déontologiques, en défendant et en faisant la promotion de la profession. On voit ainsi se multiplier les associations nationales ayant cette vocation. On peut citer à titre d'exemples le GARF (Groupement des animateurs et responsables de formation) ou l'ARIAF (Association Régionale des Infirmières Anesthésistes pour la Formation). La mise en association de la profession des infirmiers anesthésistes visant par ailleurs à se distinguer des autres corps infirmiers, à se vivre comme une profession à part entière avec ses savoirs et sa culture.

Il s'agit ici de se faire reconnaître comme profession ou de valoriser une position statutaire.

Certains sociologues et économistes (Weber, Schumpeter, Collins) affirment que certaines professions réussissent à réguler les conditions du marché en limitant l'obtention des conditions favorables à un petit nombre d'élus : « *Il y a fermeture des marchés, ce qui amène quelques avantages. Les professions les plus anciennes et les plus fortunées (médecins, juristes) ne se contentent pas d'ailleurs de ce monopole. Elles se transforment en groupe statutaire, ensemble de personnes construisant leurs échanges et leur formation sur une conception commune de leur identité, de leur but et de leur honneur. [...] Elles mettent en avant le savoir, la morale et l'honneur de leurs membres* »³³³. Pour reprendre le cas des médecins, il est vrai que leur formation en cours d'emploi échappe aux circuits traditionnels de la formation hospitalière.

2.1.3. La professionnalisation des savoirs

Les savoirs jouent un rôle central dans la compréhension des professions. Raymond Bourdoncle a jadis distingué « profession » et « métier », les faisant se distinguer l'un de l'autre par le fait que les savoirs du premier se professent alors que ceux du second se transmettent surtout par la pratique, par imitation- imprégnation. Certains iront jusqu'à dire

³³² BOURDONCLE Raymond, *ibid* p121

³³³ BOURDONCLE Raymond, *ibid* p122

que « les savoirs d'une profession devront être suffisamment sophistiqués pour ne pas être aisément accessibles à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel, un certain mystère »³³⁴.

Ainsi pour l'activité enseignante, on peut distinguer les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner. Ce sont les seconds qui sont l'objet d'une professionnalisation, ceux qui portent notamment sur la pédagogie, la psychopédagogie ou la didactique. Ils caractérisent la profession. C'est aussi une manière d'affirmer qu'il ne suffit pas de savoir pour savoir enseigner.

Il s'agit ici de répertorier, recenser, rationaliser, codifier les savoirs en vue de les transmettre. Ces activités pouvant être considérées comme autant de dispositifs contribuant à la professionnalisation des enseignants. Pour s'en convaincre, il suffirait de s'intéresser aux innombrables dispositifs d'analyse des pratiques aujourd'hui en vigueur dans les IUFM.

Un autre moyen de professionnaliser les savoirs seraient de les relier aux compétences et de ce fait de les incarner dans des pratiques qui leur donnent sens et finalité. Si on prend ici l'exemple des étudiants en sciences de l'éducation, un certain nombre d'entre eux regrettent de ne pouvoir rattacher les enseignements à une pratique. Pouvoir les rattacher à une pratique, pour ceux qui en ont une, est l'occasion de pouvoir les discuter, les interroger, les bousculer.. ou de se laisser convaincre.

2.1.4. La professionnalisation des personnes exerçant une activité

Jusque là, on parle de professionnalisation d'une profession ou des savoirs liés à cette profession. Ici il s'agit de professionnaliser les personnes exerçant une profession, de les aider à se construire une identité professionnelle et d'acquérir savoirs et savoir-faire en situation réelle.

En d'autres termes, on parle de socialisation professionnelle.

Merton (1957) définissait la socialisation professionnelle, comme un « *processus par lequel des gens acquièrent sélectivement des valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membre* »³³⁵. Le produit d'une telle socialisation professionnelle étant l'identité professionnelle.

La socialisation professionnelle entretiendrait donc des rapports de proximité étroits avec la formation ou le développement professionnel. Ainsi si l'on s'en tient à la définition que Jean Marie Barbier donne du développement professionnel, à savoir « *Nous avons convenu d'appeler développement professionnel toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées et susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* »³³⁶. La synonymie est importante

³³⁴ BOURDONCLE Raymond, *ibid* p123

³³⁵ BOURDONCLE Raymond, *ibid* p125

³³⁶ BARBIER Jean Marie in « Recherche et développement professionnel » éditorial, Recherche et formation n°17, 1994, p3

et peut prêter à confusion.

La socialisation professionnelle participerait donc de la professionnalisation mais n'en serait que l'un des éléments.

S'il existe différentes formes de professionnalisation et que de toute évidence ces dernières entretiennent des « *rappports de solidarité* »³³⁷, c'est la dernière forme qui retiendra notre attention dans la suite de ce travail.

2.2. Sens et enjeux de la professionnalisation

La notion est apparue d'abord dans la sociologie des professions (notamment américaine) pour désigner « *le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, autonomes, défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice* » explique Jean Marie Barbier, en précisant qu'aujourd'hui elle est utilisée en Europe et plus particulièrement dans les domaines de la gestion et de la formation pour désigner « *le développement de différentes actions et initiatives référées à une intention d'élaboration et d'actualisation des compétences* »³³⁸.

La notion ne constitue pas pour autant un concept mais un champ de pratiques finalisées par une intention, une intention de production et de transformation de compétences ; ces compétences étant non dissociables de leur manifestation dans des activités situées.

Ces quelques précisions en appellent d'autres. En effet la manière dont nous venons de définir la notion de professionnalisation tend à laisser penser que tout processus de développement des compétences peut être qualifié de processus de professionnalisation. Tel n'est pas le cas ! L'introduction du terme n'est pas anodine dans le vocabulaire des ressources humaines et de la formation. Il n'est pas là pour se substituer à la formation mais pour tenter de qualifier de nouvelles formes de formation sur les médiations formation-travail que d'autres conviendraient sans doute d'appeler pratiques de développement professionnel. Nous soulignons ici une orientation essentielle vers la transformation qualitative des compétences et non pas quantitative. C'est pourquoi nous convenons de définir les démarches ou processus professionnalisation **de processus d'acquisition d'expérience** par lequel un individu acquiert tout à la fois savoir et identité professionnelle. Elle est liée à la construction de la compréhension de la pratique.

La question qui se pose alors est la suivante : à quel moment passe-t-on du quantitatif au qualitatif ? A quel moment acquiert-on de l'expérience ? A quel moment les personnes basculent-elles d'un faire ou d'un savoir-faire au savoir agir ? Ou quels sont les facteurs qui permettent de passer d'une simple logique de formation ou de développement des compétences à une logique de professionnalisation ?

Interrogeons-nous alors sur le groupe de travail que nous avons suivi, et cherchons à repérer ce qui peut avoir participé au développement qualitatif des compétences des

³³⁷ On ne peut en effet penser professionnalisation des savoirs sans coupler cet objectif avec celui de la professionnalisation des personnes

³³⁸ BARBIER Jean Marie in « Voies nouvelles de la professionnalisation », symposium du REF, septembre 1998, p5

pilotes y participant, à l'identification de facteurs de professionnalisation.

2.3. De l'ingénierie de formation à l'ingénierie de professionnalisation

Professionnaliser consistera donc à aider quelqu'un à acquérir de l'expérience et va nécessiter de réfléchir aux conditions d'acquisition de l'expérience, aux variables qui favorisent son acquisition, et chemin faisant aux éléments qui sont facteurs de professionnalisation. Cela veut dire que l'ingénierie de professionnalisation doit s'intéresser à la genèse des connaissances et des compétences, ainsi qu'aux conditions sociales, techniques et économiques favorisant leur émergence, leur développement et leur transfert.

L'ingénierie de professionnalisation se distinguerait de l'ingénierie de formation par le fait qu'elle chercherait tout spécifiquement :

- à développer des compétences qui sont plus de l'ordre de compétences de gestion de l'action (L'ingénierie de formation vise plutôt à développer des compétences d'action, fortement contextualisées et correspondant à des besoins immédiats et spécifiques),
- à développer la capacité d'apprendre des situations (l'ingénierie de formation vise d'abord l'apprentissage de savoirs à réinvestir dans des situations),
- à développer la capacité d'apprendre à apprendre (l'ingénierie de formation vise d'abord la capacité d'apprendre),
- à faciliter le passage d'un système de développement des compétences (propre de l'ingénierie de formation) à un système de navigation professionnelle (développement de la compétence à développer ses compétences).

Les notions de pratique (d'action) et d'organisation du travail apparaissent comme centrales ; c'est dans leurs interactions et interdépendances que se situent les possibilités d'apprentissages des individus et des collectifs de travail, la possibilité de rendre l'expérience apprenante. Et plus l'expérience sera apprenante, plus le niveau de la pratique (ou de compétences) sera élevé.

Cela veut dire

- Que l'on admet que tout processus de développement des compétences ne peut s'isoler de caractéristiques contextuelles relevant de l'environnement et des situations de travail
- Que l'adaptabilité des individus ne serait pas seulement le résultat de caractéristiques individuelles mais dépendrait bien de la nature et des contenus de travail.

Et donc :

- Que le contenu et le mode d'acquisition de l'expérience professionnelle variera avec les situations de travail proposées
- Et que ces situations de travail vont déterminer les possibilités, les limites et donc les

conditions de mise en œuvre des processus d'apprentissages ; Par-là, l'efficacité au travail

Raisonné en termes de professionnalisation nous conduit-il à repenser la formation ? Ou en quoi la formation peut-elle contribuer aux processus de professionnalisation ? . Il s'agira sans doute bien plus d'élaborer un maillage astucieux entre ingénierie de formation et ingénierie de la professionnalisation, plutôt que d'exclure l'une d'elle au profit de l'autre. La question est posée.

III. Le groupe de travail comme espace de professionnalisation

Si un processus de professionnalisation peut se définir comme un processus d'acquisition d'expérience, et un processus d'acquisition d'expérience comme un processus de production de savoirs, alors repérons comment ces processus opèrent au travers du groupe de travail que nous avons observé.

3.1. Le groupe, lieu de développement de l'expérience ?

Nos observations nous conduisent à penser qu'il y a beaucoup à apprendre dans le fonctionnement des groupes à la fois sur le plan intellectuel, cognitif ou affectif.

Sur le plan intellectuel et cognitif, des démarches de raisonnement, une pensée critique, une capacité à élaborer et vérifier des hypothèses, une capacité à argumenter un point de vue, une manière de faire ou de se représenter les choses, etc.

Sur le plan affectif, apprendre à se dévoiler, à s'affirmer, à s'opposer, à oser être soi au risque de soi, développer le sens d'une écoute empathique et congruente, de la considération positive, des aptitudes de coopération, etc.

Et tout cela entre auto et hétéro-structuration, entre production et réflexion, entre critique réciproque et entraide... Le groupe oscille ainsi en permanence entre différents points d'équilibre qui lui permettent d'être, de favoriser les apprentissages à certains moments et de les inhiber à d'autres, même si ces derniers restent largement informels parce que le groupe de travail ne se confond pas avec un groupe de formation et qu'il devient difficile d'envisager un quelconque apprentissage coopératif là où le but premier n'est pas d'apprendre mais de produire.

Par ailleurs l'apprentissage coopératif suppose la poursuite d'un but commun, or nous n'avons pu mettre en évidence le fait que le bon fonctionnement du groupe suivi repose sur une cible partagée qui constituerait la raison d'être du groupe. La recherche nous dit « *Le groupe permettrait le développement de liens affectifs, l'affirmation progressive d'un sentiment d'appartenance ainsi que l'émergence de la capacité des membres de se confirmer mutuellement et de coopérer pour favoriser la satisfaction de leurs besoins respectifs. Enfin on dit que la durée de vie du groupe doit être suffisamment longue pour permettre qu'il se structure par la différenciation des rôles, par l'émergence de valeurs collectives et par le partage des normes* »³³⁹. Mais nous formulons

³³⁹ LECLERC Chantal, op. cit p23

l'hypothèse que tout cela pourrait s'avérer n'être qu'un miroir aux alouettes car aucun pilote n'a le sentiment de faire partie d'une équipe de pilote, chacun a le sentiment que l'autre ne fait pas ce qu'il faut, chacun se méfie des autres et tout est fait pour que les actions à mettre en place ne viennent perturber l'organisation quotidienne de chacun. Quant aux normes et aux valeurs collectives, nous ne sommes pas des spécialistes de la question, mais nous n'avons pas été en mesure d'en repérer.

La recherche stipule également que « *A force d'être ensemble, au fil du temps et au fil des mots, nous finissons par nous identifier à ce que nous produisons ensemble* »³⁴⁰, mais qu'en est-il lorsque le groupe n'arrive pas à produire ou a le sentiment qu'il n'a pas réussi à produire parce qu'il n'a jamais de retour sur ses actions ou tout simplement parce qu'il ne va pas au bout des actions lancées ? Lorsque chacun témoigne des actions du groupe en parlant à la première personne du singulier et non celle du pluriel ? Lorsque soudain le « nous » existe parce qu'il faut parler des autres groupes et se comparer à « eux » et ce, allant jusqu'à développer une image positive du groupe auquel on appartient ?

Par ailleurs, s'il est approprié de soutenir que le travail de groupe possède en tant que formule pédagogique des vertus évidentes, il ne faut pas perdre de vue que l'apprentissage qui en résulte est toujours, lui, un acte ou un processus individualisé et singulier. C'est donc par exemple une erreur que de penser qu'une remarque faite à l'ensemble des participants les touche chacun de la même manière et même, est comprise de la même manière. « *Dans le travail en équipe, l'effet de l'interpellation est toujours singulier même s'il conduit à une action collective* »³⁴¹. Lorsque des apprentissages ont lieu, ils n'ont pas toujours lieu au même moment et pour les mêmes personnes, ils sont d'ailleurs parfois différents en fonction « de là d'où l'on est », « de là d'où l'on vient », « de là où l'on va ». Compétences et expériences sont singulières.

Cependant, au-delà de ces quelques conclusions lapidaires, nous avons pu mettre en évidence l'existence de deux éléments favorables au développement des compétences : la possibilité de réfléchir le travail et le fait de pouvoir se retrouver entre pairs même si la parole n'est pas facile à prendre, même si les échanges ne sont pas toujours de véritables échanges. Nous soutenions d'ailleurs que le groupe de travail était un lieu de désenclavement et de décroisement du travail. Mais ces deux éléments ne caractérisent-ils pas la notion même d'expérience ? Nous avons ici les deux volets de l'expérience : son volet réflexif et son volet social sans lesquels l'expérience ne peut advenir.

On peut donc dire qu'à certaines conditions, le groupe de travail peut fonctionner comme un lieu de développement de l'expérience et donc de professionnalisation.

3.2. Le groupe, espace de professionnalisation ?

Ainsi, au travers de la question de la professionnalisation des personnes, deux idées

³⁴⁰ LECLERC Chantal in « Comprendre les groupes », Presses Universitaires de Laval et Chronique Sociale 1999, p79

³⁴¹ PROULX Jean in « Le travail en équipe », Presses Universitaires du Québec 1999, p5

distinctes se côtoient et s'interpénètrent :

- Professionnaliser quelqu'un relève d'un travail de mise à distance de la personne de l'activité qu'elle conduit ou a conduite. Le professionnel se met à distance, pense et pense sa pensée. Il fait et se regarde faire. Il comprend les ressorts de son action, ses valeurs, ses croyances, etc. Il se saisit du sens de ses activités. C'est la dimension individuelle de la professionnalisation.
- Professionnaliser quelqu'un c'est aussi l'aider à s'inscrire dans un groupe, dans une culture, à s'approprier la culture du lieu auquel il participe. Une culture qui l'aide à construire son identité personnelle et professionnelle. Cette culture d'appartenance se construit dans l'action. C'est la dimension collective de la professionnalisation.

Ces deux idées sont-elles véritablement présentes tout au long du déroulement des résultats de notre recherche concernant le groupe de travail? Nous nous proposons d'explorer à nouveau nos résultats à la lumière de ce questionnement.

3.2.1. La dimension individuelle de la professionnalisation : La mise à distance et l'implication, à quelles conditions ?

Nous avons pu lister un certain nombre d'avantages cognitifs au fonctionnement des groupes. Ces avantages avaient été exprimés par les personnes interviewées à l'occasion des enquêtes monographiques. On peut dire qu'il s'agissait d'une vision macroscopique et désincarnée des groupes de travail. Les personnes étaient amenées à formuler des généralisations concernant leur ressenti, puisant des exemples de-ci, de-là mais sans pouvoir affirmer que cela se passait ainsi à chacune des réunions des groupes auxquels elles participaient.

Pour rappel, on trouvait parmi ces avantages cognitifs : la possibilité de faire avancer sa propre réflexion, d'enrichir ses points de vue, d'aller plus loin, d'avoir une ouverture sur la vision des autres, de se questionner, d'élargir ses champs de connaissances, de faire des découvertes, de faire un travail plus élaboré car le groupe a plus d'idées, est plus riche en ressources, de s'exprimer, d'exprimer ses idées, son point de vue, d'acquérir des méthodes de travail, de développer une culture organisationnelle.

Le suivi d'un de ces groupes de travail, le PAP Pilote en l'occurrence, nous a conduit à affiner ces « ressentis ». On peut dire qu'il s'agissait là d'une vision microscopique et incarnée d'un groupe de travail. Les premiers résultats n'allèrent pas dans le sens des avantages mis en évidence à l'occasion des enquêtes monographiques. Les interviews permirent avant tout de faire verbaliser des freins au travail ou au développement cognitif.

Nous avons vu que le travail cognitif est facilité par un travail de mise à distance du travail ou des problèmes du travail, mais aussi de situations non problématiques sur lesquelles il peut parfois être utile de s'arrêter. Les situations qualifiantes que nous avons évoquées en deuxième partie ne procèdent pas toutes de situations critiques. Si les situations événementielles sont par nature problématiques, les situations formatrices ne le sont pas systématiquement, ni celles de coopération pour ne citer que celles-ci.

Ce travail cognitif est également facilité par un investissement de soi dans le travail,

un investissement affectif par l'engagement qu'il suppose. Nous avons pu le mettre en évidence à l'occasion de notre recherche monographique. De ce point de vue, nous allons dans le sens de Philippe Perrenoud (2001)³⁴² lorsqu'il déclare que le développement d'une posture et de pratiques réflexives plus étendues, constantes et instrumentées est la clé de la professionnalisation. Mais sans doute convient-il d'ajouter que la posture et la pratique réflexive ne sont pas au cœur de l'identité de nombre de métiers, même ceux de la formation... et que cela constitue un obstacle à leur développement. Rapports au savoir, à l'action, à la pensée sont à interroger, à réinterroger... Savoir réflexif, action réflexive, pensée réflexive participant de la construction d'un agir réflexif, de l'émergence d'un praticien réflexif !

· La mise à distance dans le PAP, à quelles conditions ?

Si l'on travaille de manière concrète sur des problèmes critiques, qui ont du sens pour les participants et dont la résolution les concerne directement au quotidien. Les pilotes ressentent un besoin d'instrumentation de leur pratique et sont en attente d'outils, de décisions, d'actions qui pourront donner du sens à leur travail et leur permettre d'agir avec compétence.

Si l'on fait le point sur les actions mises en œuvre ou en cours. Les participants ont besoin de situer et évaluer leurs actions et le résultat de ces dernières, d'identifier les conséquences de leurs décisions, de repérer les éléments qui ont été facteurs de succès ou qui, au contraire, ont été gênants. Les personnes construisent alors elles-mêmes des éléments de changement concernant leurs activités professionnelles par l'analyse de leur travail

Si l'on fait le point sur les actions qui n'ont pu voir le jour ou qui ont été interrompues et que l'on en explicite les causes. Ils ont besoin de donner du sens à ce qu'ils vivent, positivement et négativement.

Si l'on retient l'idée que les biais cognitifs (ou erreurs de jugement) peuvent être évités si les personnes disposent des bonnes informations et en suffisance pour résoudre les problèmes qui leur sont posés. Dans le cas contraire les personnes réduisent la complexité des problèmes et sont conduites à des erreurs d'interprétation. Les informations peuvent venir à manquer parce que l'animateur n'a pu toutes les rassembler, parce que l'un des participants n'a pas pensé à « récupérer » l'information (ou ne souhaite pas en faire part) ou parce que les informations sont détenues par d'autres personnes, absentes au moment de la réunion.

Si l'on est amené à transformer ses façons de voir et de penser le travail au travers de la description de sa façon de travailler et de sa mise en question par la confrontation à celle des autres.

Si l'on fait d'un lieu de réunion, un lieu d'action, un lieu de résolution et/ou d'anticipation des problèmes.

Elle est rendue difficile lorsque :

³⁴² PERRENOUD Philippe in « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant », Paris, ESF 2001, p200

- L'apport d'informations s'effectue de manière unilatérale, sans discussion ou bidirectionnalité, sans réciprocité que cela soit en provenance de l'animateur, d'un invité ou d'un membre du groupe
- Les points de vue s'expriment mais ne favorisent pas suffisamment leur argumentation et donc la capacité des participants à faire changer d'opinion un ou plusieurs membres du groupe.
- Les points de vue s'expriment mais ne favorisent pas des raisonnements suffisamment poussés. On reste en surface des problèmes, on ne va pas au fond des choses.
- Le style d'animation est autocratique ou expert comme nous l'avons évoqué dans notre développement et qu'il ne laisse pas de place aux échanges
- Les représentations alternatives existent autour d'un même problème. Ce qui peut sembler un véritable problème pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre, ce qui a des conséquences en termes de mobilisation des pilotes.
- L'implication, à quelles conditions ?

Si l'on s'investit réellement dans les actions, en devenant responsable de la bonne marche des choses sans toujours attribuer le fait que cela ne marche pas à un tiers

Si l'on valorise le travail effectué au sein du PAP mais aussi auprès des personnes amenées à travailler avec ou à côté des pilotes

Elle est rendue difficile lorsque :

- Les membres du groupe participent au débat mais gardent leurs positions car le changement qui leur est demandé ne leur semble pas adéquat, justifié ou répondre au problème qui se pose à eux
- Les membres du groupe participent au débat mais n'ont pas l'intention de changer parce qu'ils cherchent à préserver certaines marges de manœuvre qui renvoient à l'organisation informelle de l'atelier, ou parce que le changement aurait trop de conséquences sur leur organisation ou leurs contenus de travail
- Les échanges deviennent stériles parce de toute façon « on n'y croit plus », « on ne voit jamais la suite de ce qu'on fait », « on n'a pas de retour ».

Les situations n'ont pas de sens pour les personnes. Elles ont besoin d'avoir le sentiment, voire la conviction, que le travail du groupe va servir à quelque-chose et qu'elles ont une part de responsabilité dans les décisions prises.

3.2.2. La dimension collective de la professionnalisation : L'inscription dans un groupe et dans une organisation, à quelles conditions ?

Le fonctionnement en groupe de travail est souvent l'occasion de développer des avantages socio-cognitifs. Ces avantages comme les avantages cognitifs ont été exprimés par les personnes interviewées à l'occasion des enquêtes monographiques ; comme eux ils ont une forme macroscopique et désincarnée des groupes de travail.

Pour rappel, on trouvait parmi ces avantages socio-cognitifs : La possibilité d'approfondir des idées au moyen de la confrontation avec celles des autres, de mesurer la richesse des angles d'analyse, de développer son esprit critique ou ses compétences en argumentation et analyse des problèmes, de découvrir de nouvelles façons de travailler, d'autres manières de faire, de fonctionner, d'apprendre à travailler en équipe, à coopérer, à collaborer, à élaborer des consensus à se construire des représentations communes...

Le suivi du PAP Pilote nous a également conduit à affiner ces « ressentis » et les interviews ont permis avant tout d'identifier des freins au travail ou au développement socio-cognitif.

Nous avons vu que le travail socio-cognitif est facilité par les situations favorisant les interactions entre les personnes et le sentiment d'appartenir à un groupe. Un certain nombre d'éléments favorisent la constitution d'un groupe et participent à la construction d'une culture partagée, d'une culture commune ou à des apprentissages collectifs ; d'autres sont inhibiteurs. Mais s'il convient de dire que la discussion en groupe ou le travail en groupe favorise le changement des représentations et par-là, le comportement de ses membres, nous avons pu repérer un certain nombre d'obstacles pouvant venir entraver ce processus.

· L'inscription dans un groupe, à quelles conditions ?

Lorsque le groupe prend conscience de ses avancées à l'occasion d'actions collectives où chacun a le sentiment que chacun a participé positivement à leurs succès

Lorsque les actions décidées sont coordonnées et suivies permettant à chacun de se positionner et d'être impliqué

Lorsqu'il favorise la sympathie, la cohésion et non la méfiance ou l'antipathie, voire l'indifférence.

Lorsque les membres du groupe se solidarisent pour lutter contre une décision, une personne, voire un dispositif et ne laissent aucune place aux discussions

Lorsque l'on passe d'une dynamique d'autoformation à une dynamique d'hétéroformation reposant sur un processus de co-investissement, de co-mobilisation, de co-opération et de co-élaboration autour d'un projet commun durant et en dehors des temps formels du groupe de travail

Lorsqu'un référentiel commun s'élabore. Le référentiel commun peut se définir comme l'élaboration d'une représentation de référence. On parle aussi de « *Référentiel opératif commun, de vue partagée, d'environnement cognitif mutuel, d'espace d'information commun ou encore de modèle mental partagé* »³⁴³. Ce référentiel commun permet de guider l'activité au sens ergonomique des opérateurs dans la même direction et favorise la mise à disposition du groupe des compétences de chacun qui vont non pas se juxtaposer mais s'interpénétrer.

³⁴³ LEPLAT Jacques in « Compétences individuelles, compétences collectives », Communication à la journée de Psychologie du travail et d'Ergonomie en Rhône Alpes, 2001, p15

Si l'on se rend attentif à la faisabilité de toutes les actions (freins organisationnels, freins hiérarchiques) : importance de mobiliser l'ensemble des personnes concernées par les actions et desquelles peuvent dépendre la mise en œuvre ou le succès des actions (ex : cloisonnement des fonctions production et qualité, cloisonnement interne à l'atelier CE/pilotes, etc.). Certaines actions nécessitent la mobilisation d'un ensemble de personnes et donc un partage des responsabilités (la gestion des bacs bleus)...

Si l'on a des méthodes de travail qui permettent de mesurer l'avancée des résultats du groupe, d'impliquer chaque personne, et d'avoir un retour sur les propositions qui ont été faites (en termes de rejet ou d'adoption).

Si les méthodes de l'animateur privilégient les décisions « à la majorité » ou consensuelles en permettant aux pilotes d'avoir le sentiment de « sortir gagnant ». Ce sentiment de sortir gagnant favorise, semble-t-il, des attitudes coopératives ou tout du moins solidaires.

Elle est rendue difficile lorsque :

Un investissement inégal des pilotes se fait jour en fonction des problèmes traités et de l'intérêt qu'ils leur portent

Les échanges ne permettent pas la confrontation mutuelle parce que les participants préfèrent l'unanimité au débat. Cette préférence s'enracine dans des raisons qui leurs sont propres ou tout simplement parce que la réunion a commencé par « on essaie d'avoir fini dans une heure, OK ? » ou parce qu'on est là hors temps de travail et qu'on a d'autres projets pour la fin de l'après-midi.

La confiance mutuelle entre les membres du groupe n'est pas établie, que le groupe ne constitue pas un espace protégé dans lequel les choses peuvent se dire en toute sécurité.

Certains membres restent en retrait alors qu'ils sont détenteurs d'informations capitales pour participer à la résolution des problèmes posés ou au moins à leur compréhension

L'environnement relationnel ou le contexte socio-affectif n'est pas propice aux échanges parce que de nombreux abcès ne sont pas crevés, de nombreuses rancunes existent, voire de la jalousie ou des complexes d'infériorité... et ne permettent ni les interactions, ni la cohésion du groupe, ni la recherche de buts communs, ni la coopération, ni la collaboration dans l'élaboration des tâches collectives.

Le sentiment de ne pas former une équipe de pilotes est unanimement présent: le manque de confiance les uns envers les autres (se traduisant notamment par la peur de voir répéter ce que l'on dit sur son chef d'Equipe ou d'autres personnes), la difficulté à travailler ensemble en dehors des PAP, le rejet des responsabilités sur l'équipe du matin, de l'après-midi ou de la nuit, le sentiment de ne pas fournir les mêmes efforts de travail et de communication, ne militent pas en faveur de la construction d'une identité collective de groupe...

Les membres ne réussissent pas à coordonner leurs efforts vers la poursuite d'une cible commune

L'attrait de l'activité collective ou l'attrait de l'appartenance au groupe est insuffisante pour mobiliser les membres

Les échanges se réalisent de manière défensive et non fluide

Le groupe n'arrive pas à fonctionner au-delà du temps de la réunion

Les leviers d'action du groupe sont hors de sa portée

Le groupe de travail ne vise que la réalisation d'une tâche et non en simultanément le progrès individuel de chacun de ses membres. Le critère d'efficacité du groupe étant le produit final qu'il est en mesure de présenter.

Les résolutions conjointes de problèmes sont peu fréquentes. Dans la plupart des cas, le nombre de problèmes à traiter à chacune des réunions amène l'animateur à « les partager » entre les participants. Chacun devient responsable d'une action et non co-responsables.

Enfin, lorsque les pilotes ont le sentiment de « ne pas exister », de ne pas être reconnus dans leur fonction et attributions. De ce fait ils voient mal comment les actions qu'ils conduisent dans le PAP peuvent être légitimes aux yeux de leurs chefs d'équipe ou du service qualité. Ils se vivent comme des acteurs d'interface entre la qualité et les CE, la qualité et les opérateurs, le magasin et les CE, le magasin et les opérateurs, les opérateurs et les chefs d'équipe... mais ne sont pas perçus comme tels.

Le fonctionnement du groupe que nous avons suivi et observé montre que l'expérience est tout à la fois **une aventure individuelle et collective par laquelle l'individu prend forme et trouve sa forme**. Une aventure qui peut conduire l'individu ou le collectif à vivre des changements de valeurs, de croyances, de représentations, de sentiments, de connaissances, d'habiletés, etc. qui sont la preuve d'un engagement de la personne dans toutes ses dimensions : cognitives, affectives, opératives...

Une aventure qui nous conduit également à mettre en évidence combien le sentiment d'appartenance à un groupe, à un collectif de travail, est déterminant pour laisser place aux apprentissages, au développement cognitif et socio-cognitif, pour se laisser une chance de prendre forme ou trouver sa forme, pour acquérir de l'expérience.

IV. Passer de la professionnalisation à l'expérience

« Tout apprentissage est liaison et déliaison »³⁴⁴ Michel Develay (1996)

En résumé, un vécu, une expérience en elle-même, une simple saisie de l'expérience en cours ne sont pas suffisants pour générer l'apprentissage. Une activité de conceptualisation est nécessaire car l'acte d'apprendre s'organise à partir de la réflexion mais aussi du sens que l'on donne aux apprentissages. Donner du sens aux situations vécues ou à vivre est le seul moyen d'inviter l'individu à entrer dans l'apprendre : « La situation d'apprentissage ne prend de sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre »³⁴⁵.

Elle repose sur la mise en œuvre d'attitudes réflexives à l'égard des problèmes de

³⁴⁴ DEVELAY Michel in « Donner du sens à l'école », ESF 1996, p95

l'expérience : de ses dimensions concrètes mais aussi affectives et éthiques.

Ainsi, on peut dire que les notions d'expérience et de professionnalisation relèvent d'une tension méta-cognitive, méta-affective mais aussi méta-éthique et qu'elles soulèvent au moins quatre paradoxes :

L'expérience, dans ses développements théoriques n'entretient-elle pas une proximité conceptuelle troublante avec les compétences ?

Le modèle intellectuel que nous avons développé privilégie l'expérientiel. La pratique ne privilégie-t-elle pas l'expérimental ?

L'expérience est multidimensionnelle. Ses multiples dimensions (cognitives, affectives, symboliques, etc.) ne la rendent-elles pas trop complexe pour devenir objet de formation, et donc inopérationnelle pour les acteurs de la formation ou ayant à s'occuper de développement des compétences ?

Enfin les pratiques de formation, qu'elles soient ou non en situation de travail, n'ont-elles pas tendance à oublier que si l'être humain est un être psychologique, il est aussi un être social. Et cela n'est-il pas sans conséquence pour favoriser le développement de l'expérience ?

Les processus de professionnalisation sont-ils à même de répondre à ces questions et permettre ainsi à l'organisation qualifiante de Renaître ?

4.1. Premier paradoxe : Les développements théoriques autour des notions de compétence et d'expérience entretiennent d'étranges proximités conceptuelles.

L'expérience, de l'autre côté du miroir

De notre point de vue s'intéresser non plus aux compétences en soi mais à l'expérience n'est pas sans conséquence à la fois sur le plan pratique et sur le plan théorique. Notre développement a pu introduire de la confusion dans les esprits car les développements théoriques autour des notions d'expérience et de compétences sont très proches et entretiennent une certaine ambiguïté. On pourrait se demander si parler d'expérience ou de compétences ne relèverait pas de la même chose... du même objet... La question n'est pas anodine !

Qu'est-ce qui en effet distingue l'une de l'autre ?

- L'une et l'autre naissent de l'interaction entre éléments contextuels et éléments bibliographiques et aboutissent à des configurations complexes de ressources diverses et variées.
- L'une et l'autre sont contextuelles, situées.
- L'une et l'autre s'acquièrent par la pratique, se construisent dans et par l'action.
- L'une et l'autre sont singulières.

- L'une et l'autre sont polysémiques.
- Enfin l'une et l'autre trouvent sens et usage en fonction des individus et des organisations qui les utilisent.

Cette proximité conceptuelle nous amène à introduire l'idée de niveau de la pratique. Plus le niveau de compétence est élevé, plus le niveau de la pratique est élevé et nous faisons l'hypothèse que plus le niveau de compétence est élevé, plus l'expérience est riche... Le niveau le plus bas de compétence que l'on puisse considérer est celui du faire, vient ensuite le savoir-faire. Ces deux niveaux ne nécessitent pas un détour par la pensée, ils sont dans le savoir exécuter, le savoir imiter ou reproduire. Par contre, le savoir agir se situe lui du côté du savoir comprendre, du savoir conceptualiser, du savoir transférer et donc, au regard de notre développement de l'expérience. Peut-être peut-on trouver là un point de rupture entre compétence et expérience... Mais si on associe l'idée d'expérience à l'idée de pratique, le faire et le savoir-faire relèvent comme le savoir agir, de pratiques ! Nous perdons alors de vue que l'expérience pour se constituer en tant que telle nécessite un détour par la pensée, que toute expérience ne fait pas expérience. L'expérience passe donc par la prise de conscience des composants de ses compétences.

Nous prenons alors le parti que plus le savoir agir sera important, plus l'expérience sera grande (au sens qualitatif bien entendu) et plus l'expérience sera grande, plus on peut penser que les individus auront pu se professionnaliser.

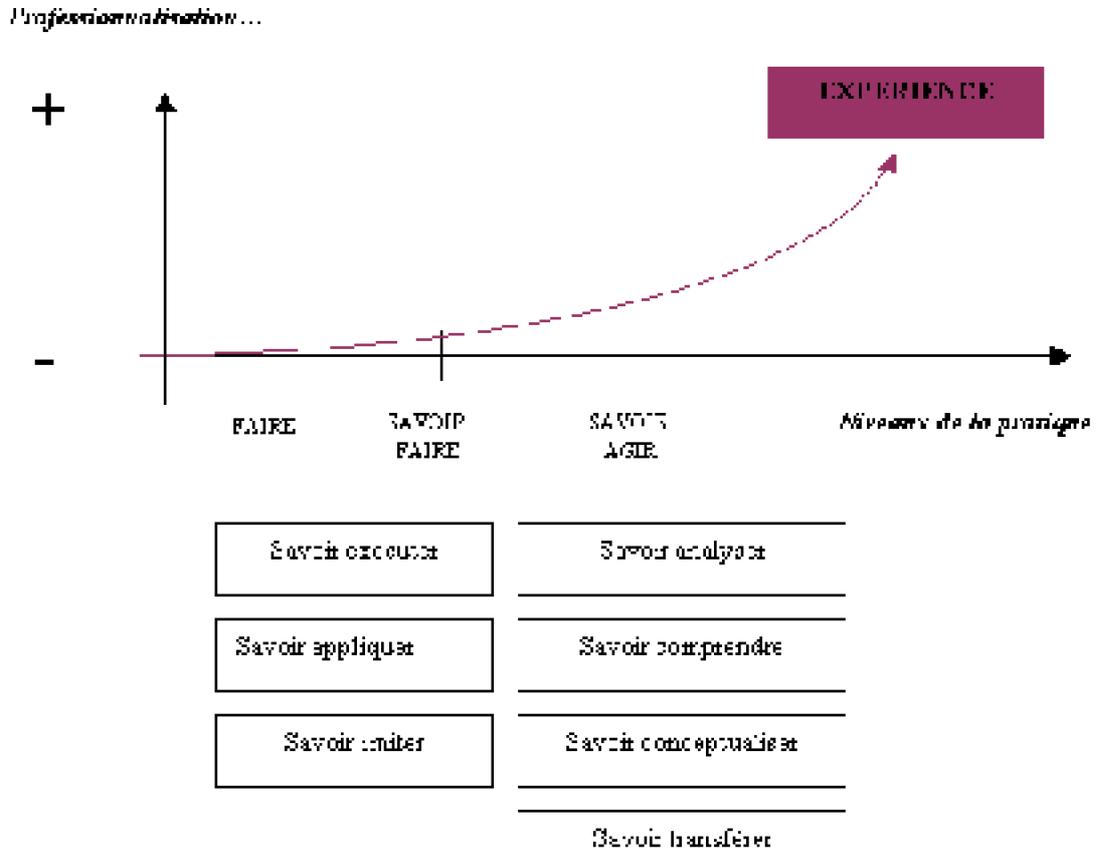


Schéma : Expérience, professionnalisation et niveaux de la pratique

La savoir agir est ici à concevoir comme une capacité:

- à développer son intelligence des situations,
- à produire du savoir et non pas seulement à l'utiliser,
- à développer sa compétence à développer ses compétences,
- à produire du savoir mais aussi à le transférer³⁴⁶ en apprenant notamment à lever les aspects conjoncturaux des situations vécues.

³⁴⁶ Nous pensons que le transfert n'est possible que parce que l'expérience se forme dans l'enchaînement des situations, parce qu'elle est productive de savoirs au sens large. Le transfert est aussi un nouvel apprentissage car prenant forme dans une nouvelle combinaison de ressources. Il faut dans cette perspective que les individus soient capables d'apprendre des situations professionnelles au delà des besoins inhérents des situations rencontrées, qu'ils deviennent capables d'intervenir dans des situations plus ou moins familières, s'éloignant plus ou moins des situations habituelles.

moins en moins intéressées...

L'expérience est une voie d'élaboration et de transformation des compétences. « Elle affirme le caractère historique non seulement du sujet mais de l'apprentissage d'une double manière : en ce qu'il est situé dans le passé et en ce qu'il est affirmé comme le produit d'une histoire personnelle alors que la compétence se focalise sur la dimension pragmatique »³⁴⁷. Par ailleurs la notion d'expérience « Ne détaille pas le parcours et les moyens de construction de l'apprentissage qu'elle revendique mais en souligne la pertinence et l'efficacité »³⁴⁸.

Il ne s'agit donc plus de penser uniquement en termes d'ingénierie de formation mais en termes d'ingénierie de professionnalisation. Nous reviendrons sur ce qui peut les différencier et les rendre complémentaires.

S'agit-il de favoriser le développement d'une éthique professionnelle pouvant conduire à favoriser une évolution vers des formes organisationnelles jusqu'ici peu explorées ?

4.2. Second paradoxe : Entre logique de l'expérientiel et logique de l'expérimental. De Prométhée à Epithémée...

Parlant de Michel Strogoff, Jules Verne termine son récit sur cet aveu : « Ce n'est pas l'histoire de ses succès, c'est l'histoire de ses épreuves qui mériterait d'être racontée ». Et Michel Serres (1974) en écho : « nul ne devient homme, comme Michel, qu'en ramassant ses propres morceaux » Michel Fabre (2003)

La notion d'expérience telle que nous l'avons définie et envisagée relève d'un modèle intellectuel qui privilégie l'expérientiel au sens fort du terme. Or dans la pratique, le modèle intellectuel est bien souvent celui de l'expérimental.

Hans-Georg Gadamer (1976) proposait de distinguer dans l'expérience, l'expérientiel de l'expérimental. « *L'expérimental renvoie à la dimension rationnelle de l'expérience dans laquelle un problème est traité et si possible résolu, cette solution devenant par-là, objectivable, répétable et capitalisable* »³⁴⁹ alors que l'expérientiel relève, lui, d'une épreuve subjective et singulière qui conduit l'individu à remanier « *Ses représentations et ses identifications, voire en revenant sur ses erreurs et en faisant le deuil de ses illusions premières* »³⁵⁰

4.2.1. La place du temps ou de l'objectivation de ce dernier

Dans chacun de ces modèles, la manière de regarder le réel n'est pas la même. Dans le

³⁴⁷ ASTIER Philippe (Thèse de doctorat, 2001) op. cit p49

³⁴⁸ ASTIER Philippe, ibid p50

³⁴⁹ FABRE Michel in « *Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?* » in HOUSSAYE Jean et Al. « Manifeste pour les pédagogues » in ESF 2002, p110

³⁵⁰ FABRE Michel, ibid p110

premier, on attribue une place prépondérante au temps, à la durée par laquelle le sens se construit ; dans le second, une place prépondérante est accordée au temps objectivé, au temps limité. L'expérience n'y est pas vécue mais elle y est projetée, pensée. Il s'agit d'un modèle inspiré des sciences expérimentales de Claude Bernard. Et cela est cohérent avec le besoin qu'ont les entreprises de développer des compétences en juste à temps, cohérent avec leur souci de flexibilité et de réactivité. Cela l'est-il avec celui de disposer d'hommes adaptatifs plutôt qu'adaptables.

On peut dire que l'expérientiel épouse le temps même de l'expérience et c'est ce qui la rend difficilement formalisable et transmissible... Et l'expérimentation est, elle, limitée dans le temps. Elle épouse des objectifs précis d'acquisition dont les étapes sont repérées par avance.

Cela n'est pas sans conséquence d'un point de vue didactique. En effet cela veut dire que l'expérience n'est pas un arrêt sur image, qu'elle est toujours en question, qu'elle est en permanence en devenir... Et dans ce cadre, la formation tout au long de la vie et le concept d'éducation permanente prennent tout leur sens. L'expérience advient dans la structure feuilletée du voyage qu'elle permet d'entreprendre, non pas le voyage au sens de déplacement, mais voyage au sens d'aventure, d'apprentissage, d'initiation. L'expérience ne se construit alors non pas dans le problème mais dans l'épreuve pour faire référence au dernier ouvrage de Michel Fabre, « Le problème et l'épreuve »³⁵¹.

4.2.2. La place de la subjectivité ou de la dépersonnalisation de l'expérience

L'expérimental procède d'une conception scientifique ou technologique de l'expérience et tend à la dépouiller de tous ses éléments subjectifs. De ce fait elle s'abstrait « *De tous ses éléments d'historicité, de ce qui fait que cette expérience est toujours celle de quelqu'un, ici et maintenant, dans tel contexte* » explique Hans-Georg Gadamer (1976)³⁵². L'expérimental s'abstrait de l'« *énigme du corps* »³⁵³, de ce qui particularise et singularise l'expérience d'un individu, de ce qui fait qu'il est ce qu'il est, de ce qu'il est devenu ou en devenir. Yves Schwartz parle de « *patrimoine historique* »³⁵⁴ comme substrat avec lequel l'individu fera l'expérience d'un événement particulier et se construira une intelligence des choses. « *Dans ce qui fait expérience, il y a de l'histoire de nos échecs, de nos souffrances, de nos réussites, de nos engagements avec les uns et les autres, traversés par nos rapports aux valeurs, et notre corps porte cette histoire sans que nous le sachions très bien* »³⁵⁵. C'est tout cela qui fait expérience. L'expérimental, lui, vise un savoir désincorporé, désincarné, désingularisé, déshistoricisé. Il donne lieu à des

³⁵¹ FABRE Michel in « Le problème et l'épreuve : Formation et modernité chez Jules Verne », Paris, L'Harmattan 2003

³⁵² GADAMER Hans-Georg in FABRE Michel, *ibid* p33

³⁵³ SCHWARTZ Yves in « *L'expérience est-elle formatrice* » in *Education Permanente* n°158, 2004-1, p19

³⁵⁴ SCHWARTZ Yves, *ibid*

³⁵⁵ SCHWARTZ Yves, *ibid*

parcours et des trajectoires de formation balisés, identifiés, normalisés et standardisés.

En ce sens l'expérimental (ou l'expérimentation scientifique ou technologique pour d'autres) ne se comprend que comme une schématisation, une dépersonnalisation et une décontextualisation du vécu alors que l'expérience appartient « *A l'essence historique de l'homme* »³⁵⁶. Si l'on pousse plus loin cette réflexion, cela veut dire que penser contribuer à la construction de l'expérience des individus en organisant des parcours ou des trajectoires de formation au sein des situations de travail relève d'une gageure, non pas de l'expérientiel mais de l'expérimental.

Les travaux de Hans-Georg Gadamer sont intéressants ici pour faire la synthèse de ce que nous venons de développer. L'expérience se distingue de l'expérimental par le fait :

Qu'elle est mienne, c'est mon expérience, celle que personne ne peut faire à ma place ; et de ce fait elle s'avère ni répétable ni véritablement transmissible

Qu'elle est ouverture et non fermeture à la connaissance. Elle n'est pas une fin en soi. « *La dialectique de l'expérience trouve son achèvement propre, non dans un savoir définitif, mais dans l'ouverture à l'expérience, suscitée par l'expérience elle-même* »³⁵⁷. En ce sens ce qui caractérisera un homme d'expérience ne sera constitué par la richesse de ses expériences, mais par son ouverture à d'autres expériences.

Qu'elle est une épreuve dans le sens où elle est inévitablement doute de soi, déception, désillusion, remise en question. « *Elle implique toujours qu'on se reprenne sur une chose de laquelle, par une sorte d'aveuglement, on était prisonnier* »³⁵⁸. Par les remises en question qu'elle suscite, elle est donc au cœur de la question de l'apprentissage

L'expérience est donc bien du côté d'Épiméthée (ou de l'épreuve) et l'expérimental de celui de Prométhée (ou du défi technologique ou scientifique). L'expérience est un voyage initiatique donnant naissance à un homme nouveau au fil de seuils et de ruptures et non de progrès continus. L'expérience est dans les sursauts que la vie nous offre, elle est dans les plis mêmes de l'expérience vécue et à vivre. L'expérimental relève, lui, d'un voyage organisé.

Quelques questions restent cependant en suspens.

L'expérimental est-il à considérer comme un expérientiel stabilisé, constitué ? Immobilisé ?

L'expérience ne peut-elle advenir au sein même de l'expérimental lorsque l'acte d'apprendre prend forme ? Quoi que l'on fasse l'acte d'apprendre sera toujours singulier et échappera de ce fait à toute emprise de la part d'autrui...

L'expérience ne peut-elle advenir au sein même de l'expérimental lorsque le sujet

³⁵⁶ GADAMER Hans-Georg in FABRE Michel, *ibid* p33

³⁵⁷ GADAMER Hans-Georg in FABRE Michel, *ibid* p34

³⁵⁸ GADAMER Hans-Georg in FABRE Michel, *ibid* p34

redéfinit les tâches qui lui sont confiées. Cette redéfinition « *Signe l'activité de chacun et marque le sens qu'il lui confère, en même temps qu'elle manifeste la distance qu'il prend avec la prescription pour rendre le travail possible, efficace, voire esthétique* »³⁵⁹.

Mais alors où commence l'expérience ?

Et à trop vouloir conceptualiser l'expérientiel, ne risque-t-on pas de produire de l'expérientiel ?

La notion semble encore bien fragile.

4.3. Troisième paradoxe : L'expérience, un concept multidimensionnel insaisissable par nature mais dont la formation veut se saisir

L'expérience est constituée de dimensions nombreuses : cognitives, affectives, symboliques, etc. qui en font un concept complexe qui semble tout à la fois insaisissable par l'organisation du travail mais aussi par les formateurs. Il est alors utile de se questionner sur la transmissibilité de l'expérience... et qu'advient-il alors dans ces conditions de la validation des acquis de l'expérience (VAE) lorsque celle-ci pense pouvoir remplacer des « morceaux de formation » par des « *morceaux de savoirs investis* »³⁶⁰ ?

La question de sa transmissibilité se pose d'abord du côté de la nature des savoirs qu'elle produit : les savoirs d'expérience, les savoirs pratiques ou les savoir-faire artisans sont par définition implicites. Déjà Descartes et Platon affirmaient en leur temps que l'artisan ne pouvait rendre compte de sa réussite.

Par ailleurs comment envisager de transmettre des savoirs ayant une portée locale, comment envisager leur transférabilité ?

L'expérience est aussi au carrefour de la conscience et de l'inconscience, cela pose toute la question de son accessibilité... Le récit et l'analyse de l'expérience laissent inexorablement dans l'ombre de vastes zones non éclairées.

« Comment faire la part de ce qui, dans l'expérience, tout en étant manifestement à intégrer dans la compétence, est enfoui dans le corps, non pas définitivement, et ce qui est plus ou moins inconscient et pas directement verbalisable ? » s'interroge Yves Schwartz³⁶¹.

Effectivement il est des savoirs auxquels la conscience n'accède pas... Mais surtout peut-on réduire l'expérience à ce qui peut spontanément être mis en mots ? Si tel était le cas, sans doute passerait-on à côté de tout un pan de ce qui fait les connaissances ou les

³⁵⁹ FAITA et Al in ASTIER Philippe in « *Activité et situation dans le récit d'expérience* » in Education Permanente n°139, 1999-2, p89

³⁶⁰ Le savoir investi est une expression d'Yves Schwartz. Il s'agit de savoirs singuliers, contextualisés. Ils s'obtiennent par adhérence et capillarité aux situations, fonction d'une histoire personnelle. Les savoirs formels sont des savoirs désinvestis, ils sont définis en dehors des situations particulières, ils sont académiques.

³⁶¹ SCHWARTZ Yves in « *L'expérience est-elle formatrice* » in Education Permanente n°158, 2004-1, p17

compétences d'un individu, de ce qui le distingue d'un autre, de ce qui fait qu'il réussit là où un autre échoue... Il est des savoirs qui ne se formalisent pas, qui ne se verbalisent pas, qui se construisent dans le temps et par observation tels les savoirs des paludiers³⁶² ou des blanchisseurs³⁶³ pour lesquels on peut se demander s'ils peuvent faire l'objet d'une transmission... encore plus d'une didactisation...

N'oublions pas non plus que la mise en mots de l'expérience révèle parfois des écarts entre le discours et l'action effective qui a été conduite. Le discours n'est pas le travail. Yves Clot (2000), Yves Schwartz (2000), JacquesTheureau (2000) ou encore Pierre Vermersch (1994) ont à maintes reprises souligné la difficulté d'un sujet à rendre compte de son activité. On pourrait revenir ici sur la distinction opérée par Donald Schön et Chris Argyris entre « Théorie en usage » et « Théorie professée ». En outre, l'expérience n'est pas l'action, c'est son effet sur le sujet et sur son activité. Elle est dans les engagements et désengagements de ces derniers, dans le soi à soi, dans le soi contre soi...

Au-delà de ces savoirs « enfouis dans le corps », la question des valeurs qui animent l'individu est également importante. Les valeurs, ce sont les principes à partir desquels un individu est amené à faire des choix, ce sont ses croyances et ses convictions. C'est ce à quoi il croit, ce en quoi il croît, ce qu'il est au plus profond de lui-même qui cristallise en grande partie son expérience. Les valeurs peuvent-elles être objet de transmission ? Ce qui anime un individu peut-il animer n'importe quel autre individu ?

On a tendance à privilégier dans les approches de l'expérience les dimensions cognitives de cette dernière. La raison et la réflexion ne sont pas les seuls moteurs de formation de l'expérience, on trouve aussi des dimensions psychologiques et affectives au travers de valeurs de l'individu mais aussi de ses émotions, de ses sentiments, de ses intuitions, etc. Valeurs, émotions, sentiments, intuitions permettent à la personne de donner du sens ou une orientation à ce qu'elle vit.

On peut dire que la subjectivité de l'acteur (ce qu'il ressent, ce qu'il vit) est aussi importante que l'objectivité de la situation (ce qu'il voit, ce qu'il fait) dans la construction de l'expérience. Chacune pouvant fonctionner comme un moteur de formation de l'expérience ou tel un obstacle épistémologique.

Pour citer Jean Guy Nadeau³⁶⁴, nous pouvons dire que « *L'expérience est aussi bien reçue qu'élaborée* », nous y ajouterions : elle se reçoit et s'élabore dans un monde de l'expérience.

Penser la transmissibilité de l'expérience passe sans doute par sa déshistorisation et sa désingularisation. Cela veut dire s'extraire des conditions de sa production et s'en séparer pour la mettre à disposition d'autrui. Ne perd-elle alors pas son sens ? Son essence ? Ce qui la fait advenir expérience ? Ce qui fait qu'en définitive, à un moment

³⁶² Cf. Delbos G. Jorion P in « Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme1984

³⁶³ Cf. Thèse de doctorat de ASTIER Philippe, op. cit.

³⁶⁴ NADEAU Jean Guy in « Un modèle praxéologique de formation expérientielle » in Education Permanente n°100/101, p98

donné, nous pouvons parler d'expérience formatrice ? En cherchant à la transmettre, en la transformant en protocoles, procédures ou règles d'action, ne risque-t-on pas de quitter l'expérientiel au profit de l'expérimentation, de l'expérimental ?

4.4. Quatrième paradoxe : L'expérience ne peut advenir sans un « monde de l'expérience » or elle est pensée le plus souvent indépendamment de ce « monde »

« Le tout social n'est ni la réunion d'éléments antérieurs, ni une entité nouvelle, mais un système de rapports dont chacun engendre, en tant que rapport même, une transformation des termes qu'il relie » Jean Piaget (1965)³⁶⁵ « Le tout continue à résulter de la composition des éléments, mais ceux-ci dépendent simultanément du tout. Il n'y a plus de relation de déduction, mais de détermination circulaire » Jean Pierre Dupuy (1988)³⁶⁶

La notion d'expérience est intéressante parce qu'elle permet de souligner le fait qu'un praticien en action est une personne unique dans une situation unique mais qui pourtant agit dans un monde dont elle dépend profondément. De ce fait si l'être humain est un être psychologique et cognitif, il est aussi profondément un être sociologique. Il ne peut donc y avoir d'expérience sans monde de l'expérience.

L'expérience entre intériorisation de l'extérieur et extériorisation de l'intérieur...

Ce qui nous intéresse dans l'expérience, c'est ce quelque-chose de singulier, d'individualisé, dans une trajectoire faite de rencontres sociales, humaines et techniques. Il ne nous faut pas oublier ici les enseignements de la sociologie : l'individu est un être profondément social. Il ne s'agit pas de valoriser le collectif dans lequel s'inscrit l'individu comme le fit Emile Durkheim, ni d'exacerber l'individualisme méthodologique qui intervint en réaction à la sociologie durkheimienne, mais d'abandonner l'opposition rituelle entre le collectif et l'individuel pour prendre à la fois en compte ces deux dimensions inséparables, telles les deux faces d'une médaille. On peut illustrer nos propos par la notion d'« interdépendance » chère à Norbert Elias. Il expliquait celle-ci par une analogie avec le jeu d'échecs : « *Comme au jeu d'échecs, toute action accomplie dans une relative indépendance représente un coup sur l'échiquier social, qui déclenche infailliblement un contrecoup d'un autre individu (sur l'échiquier social, il s'agit en réalité de beaucoup de contrecoups exécutés par beaucoup d'individus) limitant la liberté d'action du premier joueur* »³⁶⁷. Ces interdépendances donnent lieu à de nombreuses configurations qu'il est impossible d'ignorer lorsque l'on aborde la notion d'expérience. En effet ces interdépendances ne consistent pas uniquement en des contraintes extérieures, elles participent à la formation des structures intérieures des personnalités : « *L'individu va ainsi devoir s'insérer tout au long de sa vie dans nombre de réseaux de relations qui lui préexistent (famille, groupe social, nation, etc., qui sont souvent le produit d'une longue*

³⁶⁵ PIAGET Jean in CORCUFF Philippe in « Les nouvelles sociologies », Paris, Nathan 128, 1995, p16

³⁶⁶ DUPUY Jean Pierre in CORCUFF Philippe, *ibid*

³⁶⁷ ELIAS Norbert in CORCUFF Philippe, *ibid* p25

*histoire et qui vont contribuer à modeler ses formes de sensibilité et de pensée »*³⁶⁸. L'habitus³⁶⁹ de Bourdieu est pour Norbert Elias, tel une empreinte sociale sur la personnalité, un produit des différentes configurations au sein desquelles un individu agit. Si l'habitus est singulier, il résulte d'un ensemble d'expériences sociales. C'est « *Etre au monde avec le monde* »³⁷⁰. L'expérience pourrait-elle être qualifiée d'opération culturelle ?

Peut-on alors articuler développement personnel et adaptation sociale ?

Yves Bertrand use d'une jolie métaphore lorsqu'il parle d'être au monde avec le monde, il parle de « tisser un habitat ». Il note que « Cette expérience de l'habitat n'est pas cognitive au sens strict du mot. [...] Par exemple pour maintes personnes, habiter la terre est une expérience fondamentalement émotive souvent parsemée de plaisirs, de joies, de bonheurs. [...] Voilà un phénomène que l'on a tendance à oublier : l'expérience est à la base, émotive (Whitehead, 1929 ; May, 1950 ; Nesse et Williams, 1994) »³⁷¹.

V.L'expérience entre épreuve, quête et oeuvre

« L'expérience n'est pas seulement le fruit de ce qu'il nous a été donné d'apercevoir : elle est fille de notre capacité de comprendre, de notre réflexion, de notre initiative : là où ces qualités font défauts, elle semble s'évanouir »
Ferdinand Alquié (1996)³⁷²

On peut dire que l'expérience recouvre trois moments clés : l'épreuve, la quête et l'œuvre³⁷³. L'épreuve est ce par quoi l'expérience peut advenir ; sans épreuve, pas de formation. On renverra ici le lecteur à l'ouvrage de Michel Favre « Le problème et l'épreuve »³⁷⁴. L'épreuve constitue le moment où le réel va résister à l'individu, où la rupture va se

³⁶⁸ ELIAS Norbert, in CORCUFF Philippe, *ibid* p28

³⁶⁹ Pierre Bourdieu définit l'habitus comme « un système de dispositions durables et transposables. Dispositions, c'est à dire inclinaisons à percevoir, sentir, faire et penser d'une certaine manière, intériorisées et incorporées, le plus souvent de manière non consciente, par chaque individu, du fait de ses conditions objectives d'existence et de sa trajectoire sociale. Durables, car si ces dispositions peuvent se modifier dans le cours de nos expériences, elles sont fortement enracinées en nous et tendent de ce fait à résister au changement marquant ainsi une certaine continuité dans la vie d'une personne. Transposables, car ces dispositions acquises dans le cours de certaines expériences (familiales par exemple) ont des effets sur d'autres sphères d'expériences (professionnelles par exemple) ». BOURDIEU Pierre in CORCUFF Philippe, *ibid* p33

³⁷⁰ BERTRAND Yves in « *Expérience et éducation* » in Collectif HOUSSAYE Jean in « Education et Philosophie », ESF 1999, p55

³⁷¹ BERTRAND Yves, *ibid* p56

³⁷² ALQUIE Ferdinand in « *Le désir d'éternité* », Paris, PUF 1999, p2

³⁷³ Ce triptyque est emprunté à Nicole Roelens. Cf. ROELENIS Nicole in « *La quête, l'épreuve et l'œuvre : la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience* » in *Education Permanente* n° 100/101, 1990, pp67-77

³⁷⁴ op. cit.

produire entre ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore. La quête est la condition *sine qua non* qui va permettre à l'individu de vivre une expérience formatrice. La quête est son envie de comprendre, d'apprendre, d'agir, de dépasser ce qui résiste, « de tordre le bâton de l'autre côté » pour reprendre une expression célèbre ou encore « *une nécessité intérieure d'existence* »³⁷⁵. Elle est donc une condition pour que l'œuvre puisse prendre forme. L'œuvre est l'aboutissement de la formation expérientielle, elle en est la trace, voire la preuve... et parfois le prétexte aux transformations identitaires qui s'imposent.

Cela veut dire que pour qu'il y ait expérience, « *Il ne suffit pas que le sujet ait l'occasion de se trouver dans une situation qui requerrait de nouveaux comportements et de nouvelles représentations. Encore faut-il qu'il évite l'évitement ; sans quoi il n'aura pas l'occasion d'éprouver l'inadéquation de ses représentations* »³⁷⁶.

Entre quête, épreuve et œuvre, on peut se demander s'il n'y aurait pas là de quoi former un cinquième paradoxe autour de l'idée de médiation expérientielle. En effet, l'expérience est profondément singulière tout comme l'apprentissage et pourtant sans médiation entre l'apprenant et l'objet de l'apprentissage, il ne peut y avoir apprentissage... et donc pas d'acquisition d'expérience... La médiation est à entendre ici comme l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. Vygotski, Bruner ou Wallon ont particulièrement mis en évidence la médiation comme facteur décisif du développement cognitif. On peut parler aussi de guidance, d'interaction de tutelle, de tutorat, d'étaillage et parfois de socialisation.

Alors pourquoi les modes de transmission des compétences que l'on peut observer dans les organisations favorisent-ils majoritairement les apprentissages par imitation, vicariance ou imprégnation et non l'exploration guidée, quitte à emprunter des chemins de traverse?

Un sixième paradoxe mériterait sans doute d'être développé... Puisque l'expérience est en partie le fruit de la réflexion que l'on a conduite à propos de son activité professionnelle, on peut en déduire que l'individu qui a appris à apprendre, à réfléchir sur ses erreurs et sur leurs causes, sur les conséquences de ses actes, etc. sera préparé à adopter la même attitude dans son travail. Mais l'école apprend-elle à apprendre ? Au-delà, apprend-elle à apprendre à se connaître ? La connaissance de soi peut paraître déterminante dans l'apprentissage au niveau affectif, émotionnel, sensible et cognitif... Il y a là une tension méta-cognitive, méta-affective et méta-éthique à explorer...

« La connaissance du monde réel se conquiert par l'action mentale, l'action se définissant elle-même par un changement que l'individu provoque soit dans son environnement, soit dans sa relation avec lui. L'homme doit donc soit transformer le monde extérieur pour le rendre compatible avec son système cognitif (assimilation), soit transformer son propre système pour le rendre compatible avec son expérience du monde extérieur (accommodation). La

³⁷⁵ ROELENS Nicole in « *La quête, l'épreuve et l'œuvre : la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience* » in Education Permanente n°100/101, 1990,p71

³⁷⁶ ROELENS Nicole, *ibid* p70

connaissance progresse grâce aux processus d'adaptation. Il y a équilibre entre l'assimilation et l'accommodation »³⁷⁷. Michel Develay(1992)

« L'expérience, une activité à propos d'une autre activité » Philippe Astier (2001)

L'expérience comme nous venons de le voir est d'une fragilité théorique certaine.

Fragilité car elle s'incarne dans un certain nombre de paradoxes que nous venons d'aborder.

Fragilité parce qu'autour du développement théorique dont elle fait l'objet, on constate que la dimension développement professionnel est toujours présente mais que celle du développement personnel est souvent absente.

Fragilité parce que l'expérientiel participe à la construction de l'identité des personnes, il relève d'une ouverture sur le monde, l'expérimental relève d'un formatage.

L'organisation qualifiante nécessite donc une réflexion qui n'est pas encore aboutie sur la notion d'expérience... On voit que si la philosophie (Platon, Descartes, Diderot, Kant, Hegel, etc.) a donné un rôle majeur au concept d'expérience, ce patrimoine nous mène aujourd'hui plus ou moins dans des impasses. Il nous faut sans doute penser autre chose que ce qui a été pensé par « expérience » pour pouvoir donner un sens à la question de l'expérience formatrice et par-là, à la professionnalisation et aux effets didactiques des environnements de travail... Une porte s'entrouvre peut-être sur ce que nous conviendrons d'appeler des pratiques managériales d'apprenance... Il s'agit alors de passer de l'expérience à la production de l'expérience, du développement des compétences au développement de la compétence à développer des compétences...

³⁷⁷ DEVELAY Michel in « De l'apprentissage à l'enseignement », ESF 1992, p105

Conclusion

« La pratique est un piège tendu dans l'espoir que la théorie soit assez naïve pour s'y laisser prendre » Michel Develay (2001)³⁷⁸

Beaucoup d'auteurs, parmi lesquels Philippe Carré, s'accordent à dire que nous sommes entrés dans l'ère d'une société cognitive, du travailleur de la connaissance, ou encore de l'économie des savoirs.

Ainsi dans le sillage de Joffre Dumazedier (1978) ou de Jacky Beillerot (1982) qui entrevoyaient dans les années 70 l'émergence de sociétés dites « pédagogiques » ou « éducatives », le relais semble bel et bien transmis. La société des années 2000 devra être « *Celle de la connaissance, de l'information, elle sera apprenante, cognitive* »³⁷⁹.

Qu'est-ce qui caractériserait cette société cognitive ?

Ce serait une société prenant les moyens de devenir « *Porteuse des conditions d'efficience des apprentissages permanents des sujets sociaux* »³⁸⁰. Dans les entreprises il s'agirait d'investir non plus dans le capital mais dans la connaissance, dans l'immatériel, dans l'« intellectuel », c'est à dire dans la recherche et développement, la

³⁷⁸ DEVELAY Michel in *Colloque DESS CRF 2001, op. cit*

³⁷⁹ CARRE Philippe in « *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive* » in BLANCHARD LAVILLE Claudine et Al. in « *Formes et formation du rapport au savoir* », Paris, L'Harmattan 2000, p3

³⁸⁰ CARRE Philippe in « *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive* », p3

formation, le marketing, les logiciels, le développement commercial, l'innovation, la communication, l'organisation, etc. mais aussi dans les hommes, leurs talents, leurs savoirs, leurs compétences. Pourtant à en croire les statistiques, ne serait-ce que sur le volet formation, les dépenses se réduisent de plus en plus depuis un certain nombre d'années... et côté gestion des ressources humaines, les difficultés de recrutement dans certains secteurs ne donnent guère le choix aux entreprises quant aux compétences qu'elles acquièrent, etc.

Ce discours laisse à penser que nous assisterions aujourd'hui à une véritable rupture épistémique. Pourtant, cette dernière nous apparaît comme quelque peu paradoxale car elle va à l'encontre des définitions mêmes de compétence, d'expérience et d'organisation qualifiante, du moins de celles que nous avons proposées. A moins que là aussi, un basculement s'opère après tant d'hésitations et d'errances théoriques autour de ces notions, qui tenderait à démontrer leur fragilité.

En effet si les sociétés pédagogiques et éducatives telles qu'elles ont été décrites par leurs promoteurs insistent sur le rôle de l'action de la société dans le développement des connaissances, « *C'est aujourd'hui le rôle premier de l'apprentissage par les sujets sociaux qui est affirmé* »³⁸¹. L'individu devient responsable de son développement. Cette manière d'envisager la société cognitive remet en question la compétence comme co-responsabilité partagée entre individus et milieux de travail (ou environnement de manière plus générique). De plus, elle conçoit la compétence comme relevant essentiellement du « cognitif » oubliant au passage l'« affectif », le « social », etc. Elle remet également en question l'« intelligence distribuée » que nous évoquions à l'endroit des organisations qualifiantes... et de l'expérience... En effet, dans beaucoup de cas, « *Notre capacité à effectuer une tâche donnée dépend de l'environnement et des possibilités ou opportunités d'action qu'il nous offre. Nous agissons sur l'environnement pour l'organiser, et en retour, cet environnement nous offre un ensemble de ressources pour la structuration et l'exécution de nos actions* »³⁸². L'action ne peut donc être séparée de l'environnement dans lequel elle s'inscrit, s'enracine, et dont elle porte l'empreinte. Hutchins (1995) parle d'« *intelligence distribuée* »³⁸³. Sans doute trouvons-nous ici la trace de l'absence des théories des approches situées (ou théories de l'action)³⁸⁴ tout à la fois dans le discours de la compétence et dans celui des

³⁸¹ CARRE Philippe, *ibid* p5 ; En 1996, Jacques Delors dans un rapport à l'UNESCO précisait qu'« il ne suffit plus que chaque individu accumule au début de sa vie un stock de connaissances où il pourrait puiser indéfiniment. Il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première et de s'adapter à un monde changeant » (p6). En 1997, la Communauté Européenne avance qu'« il est clair désormais que les potentialités offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là » (p7)

³⁸² Propos tenus par Norman (1993a) et Lave (1988) in ASTIER Philippe *et Al.* in « *Autour des mots : les approches situées de l'action* » in *Recherche et Formation* n°42, 2003, p119

³⁸³ HUTCHINS in ASTIER Philippe, *ibid* p120

³⁸⁴ Pour un plus ample développement, Cf. *Recherche et Formation* « L'analyse de l'activité : approches situées », n°42, 2003

organisations qualifiantes... Absence sans doute à l'origine de notre incapacité à inventer une manière de faire exister les organisations qualifiantes. Cette absence semble se perpétuer avec le discours sur l'émergence d'une société cognitive.

Il est certain qu'une part de la population aura toujours plus de facilités à développer son capital d'expérience ou sa compétence à développer des compétences mais il est utile de souligner les dérives idéologiques possibles d'une société qui se voudrait cognitive :

Qu'advient-il des salariés qui sont enfermés dans des situations de travail sclérosantes ou imperméables à l'apprentissage, et n'offrant aucune ouverture vers un accroissement de leurs savoirs, de leurs compétences, ou de leur patrimoine expérientiel ?

Qu'advient-il de toutes ces personnes dont les encadrants sont hermétiques à toute idée de développement professionnel ?

Cette logique d'éducation permanente, de formation tout au long de la vie peut devenir très vite idéologique et véhiculer un certain nombre de mythes si elle ne tient pas compte du fait que les apprentissages ne peuvent avoir lieu que dans des conditions propices, favorables à ces derniers... La crise économique et celle de l'emploi ne permettent pas aux uns et aux autres d'aller d'une entreprise à l'autre pour préserver ou développer leur capital de compétences ou d'expérience, et les situations professionnelles n'offrent pas systématiquement toutes les occasions d'apprendre. Nous l'avons vu et revu tout au long de notre développement. On peut également se demander si chacun est à même d'identifier ses besoins de formation et de professionnalisation... C'est pourquoi, nous allons assurément dans le sens de Philippe Carré lorsqu'il énonce l'idée d'une menace de « *sélectivité sociale accrue* »³⁸⁵ car c'est la position de chacun dans l'espace du savoir et de la compétence qui sera décisive, modifiant alors de manière radicale le « *Rapport cognitif des sujets sociaux au travail, à la culture, à la vie quotidienne* »³⁸⁶, l'individu devenant « *Auteur encore plus qu'acteur de la transaction cognitive, à la fois moteur et foyer de l'apprentissage* »³⁸⁷.

Ce nouveau rapport au savoir « *De type pro-actif, anticipateur et quasi existentiel* »³⁸⁸ se traduit par le terme d'« apprenance ». On voit là un certain décalage avec la manière dont nous avons envisagé de l'utiliser...

Une première définition de l'apprenance pourrait dès lors se formuler comme « *Un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes ses dimensions formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou non* »³⁸⁹.

³⁸⁵ CARRE Philippe, ibid p7

³⁸⁶ CARRE Philippe, ibid p8

³⁸⁷ CARRE Philippe, ibid

³⁸⁸ CARRE Philippe, ibid p9

Quant à nous et au regard de nos doutes et interrogations, nous serions tentés de la définir comme « *Une culture managériale propice au développement de l'expérience* » qui prend en compte l'entièreté de l'individu (dispositions affectives, cognitives, conatives) mais aussi l'environnement dans lequel ce dernier évolue pour lui permettre de développer sa compétence à développer ses compétences.

En tout état de cause cette logique ou culture de l'apprenance aurait l'immense avantage de reconnaître de multiples modalités de formation et voies de développement des compétences. Cependant, on peut se demander pourquoi la réforme de la loi de 1971 sur la formation continue s'est abstenue de tenir compte de la pluralité des modes de formation. Elle n'a pas envisagé de modifier la non-imputabilité de certaines dépenses de formation... La plupart des situations de formation par, dans et sur les situations de travail restent non imputables et donc non encouragées. Ou au contraire, l'Etat reste peut-être très cohérent avec lui-même puisque l'entrée dans une société cognitive repose sur des postures pro-actives de la part des apprenants !... Cela n'est pas sans poser de questions éthiques et sans questionner le devenir des acteurs de la formation !

En attendant laissons-nous enseigner par les situations et par l'organisation qualifiante.

Laissons-nous surprendre...

Laissons-nous bousculer...

Il s'agit sans doute moins de rassembler et de stocker du savoir que d'identifier la nature des pratiques de travail qui ont permis leur élaboration afin de pouvoir les encourager et les assister de manière formative.

Empêchons alors qu'expérience et organisation qualifiante ne deviennent des concepts *bulldozers*³⁹⁰ aplanissant tout sur leur chemin !

Redonnons-leur la spécificité locale et contextuelle qui est la leur !

Permettons-leur de valoriser les aspérités du terrain sur lequel elles ont à œuvrer !

Ne les utilisons plus comme des termes génériques et englobants, mais au contraire comme des termes régionaux et locaux...

Comment en définitive construire des « régimes d'action »³⁹¹ ?

L' **organisation du travail** joue ici un rôle central puisqu'elle détermine les **pratiques** professionnelles et les **apprentissages** issus de ces dernières. Trois éléments sont à distinguer: organisation du travail, pratiques et apprentissages (= savoirs au sens large). De leurs interactions dépendent la sédimentation de l'expérience, le développement de la compétence à développer des compétences. C'est ce que nous avons montré tout au long de notre développement. Leur interaction relève d'une intelligence distribuée.

³⁸⁹ CARRE Philippe , ibid p9

³⁹⁰ Le terme est emprunté à Philippe Corcuff qui parle de sociologies bulldozers. Ces sociologies bulldozers appréhendent, selon lui, le monde social avec un vocabulaire uniforme de description, d'interprétation et d'explicitation, valable en toute situation. Elles tendent ainsi à rabattre sur le même plan des situations très disparates. CORCUFF Philippe, op. cit p112

Est-il envisageable que cette intelligence distribuée puisse être le centre même des préoccupations des futurs promoteurs d'une organisation qualifiante réinventée, réinterrogée au regard des notions de professionnalisation et d'expérience ? Peut-on à l'instar de Jean Houssaye³⁹² dessiner un triangle, non pas définissant l'école, mais définissant une entreprise qualifiante. Quel serait alors le triangle qui pourrait définir la relation ternaire des organisations qualifiantes ? Ne se trouve-t-elle pas autour du triptyque PRATIQUE/SAVOIR/ORGANISATION ?

Nous supposerons alors qu'il ne s'agit plus de penser la relation organisation du travail et développement des compétences mais bel et bien la liaison organisation du travail et développement de l'expérience pour être en phase avec l'organisation qualifiante autour du triptyque PRATIQUE / SAVOIR / ORGANISATION selon lequel :

La pratique, l'action peut donner lieu au développement des compétences, et sous certaines conditions au développement de la compétence à développer des compétences

La pratique, l'action peut donner lieu au développement d'un certain nombre de savoirs : d'action, pour l'action, sur l'action, et ce toujours à certaines conditions

L'organisation du travail influence le degré de maîtrise de ces savoirs et donc de maîtrise des situations professionnelles. Les organisations génèrent un certain nombre de demandes, de contraintes ou de ressources qui viennent offrir à l'individu des possibilités d'action particulières. Un individu qui se trouve dans des situations de travail routinières et fortement prescrites ne va pas développer le même type de compétences ou d'apprentissages en situation de travail qu'une personne qui est amenée à gérer de l'imprévu, de l'événement

La pratique, l'action, est indissociable de ce dont l'individu est porteur (son expérience, son histoire, ses connaissances, aptitudes, habileté, motivation, valeurs, schèmes, etc.). C'est dans cette combinaison de ressources, celles de son environnement et les siennes, que naissent ses manières de faire, d'agir et d'apprendre, conséquemment la nature et la qualité de ses expériences de travail.

Les processus de professionnalisation selon cette logique viseraient à organiser et structurer les relations pouvant exister entre ces trois dimensions interagissantes et donner lieu à des organisations qualifiantes repensées, réinventées où action et

³⁹¹ La sociologie des régimes d'action s'amorce aujourd'hui avec les travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot. Il s'agit d'une nouvelle forme de sociologie moins applanissante, moins gommante, qui retrouve les aspérités du terrain et propose des ensembles conceptuels différents des sociologies traditionnelles, en fonction des types de situations. Elle reconstruit une approche globale en partant de l'élaboration de modèles régionaux. Philippe Corcuff précise que « Chaque régime d'action va essayer de rendre compte de l'action dans certaines situations à travers l'équipement mental et gestuel des personnes, dans la dynamique d'ajustement des personnes entre elles et avec les choses, en recourant donc à des appuis préconstitués tout à la fois internes et externes aux personnes », telle une science de la science des acteurs, telle une opération de mise en ordre de la diversité. CORCUFF Philippe, ibid

³⁹² Jean Houssaye (1993) conçoit la pédagogie comme un jeu à trois entre le maître, l'élève et le savoir. On parle du triangle pédagogique. Ce triangle définit l'école.

environnement (ici l'organisation du travail) se définissent mutuellement.

L'organisation qualifiante ne relèverait plus d'une méthode, d'une technique, d'une recette mais d'une philosophie de management des hommes et des organisations (une culture) fondée sur une logique de l'apprenance, où pannes, aléas, processus itératifs d'essais et d'erreurs, concertation, communication, projets, etc. acquièrent un statut heuristique et épistémique dans les processus de production. Nous entrerions alors dans la « société cognitive » qui nous est annoncée... mais sous une forme sans doute moins idéologique... Et si l'on parle de management de l'apprenance, sans doute peut-on également parler de posture d'apprenance ! Ici, s'ouvre un autre débat... comme s'ouvre celui de la transmission de l'expérience et non plus seulement celui de son acquisition, comme s'ouvre celui de la spécificité d'une expérience professionnelle au regard d'une expérience de vie.

Bibliographie thématique

Apprentissage informel, autoformation

CARRE Philippe et CHARBONNIER Vincent « Les apprentissages professionnels informels », Paris, Harmattan 2004

FOUCHER Roland in « *L'autoformation reliée au travail : Jalons pour un état de la question* » in FOUCHER Roland et Al. « L'autoformation reliée au travail », Montréal, Editions nouvelles 2000

MOISAN André in « *Autoformation et situations de travail* » in Education Permanente n° 112, 1992

Apprentissage Organisationnel, Knowledge management

ARGYRIS Chris et SCHON Donald « Savoir pour agir : surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel », Paris, Interéditions 1995

ARGYRIS Chris et SCHON Donald « Organisational learning : a theory of action perspective », Reading, Addison Wesley, 1978

MOIGEON Bertrand in « *L'apprentissage organisationnel* » in RUANO BORBALAN Jean Claude « Eduquer et Former », Paris, Editions Sciences Humaines 2001

NONAKA Ikujiro et HIROTAKA Takeuchi in « La connaissance créatrice », Bruxelles, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

SCHON Donald « Le praticien réflexif », 1^{ère} édition, Paris, Editions Logiques 1991

LEVITT B. et MARCH JG in « *Organizational learning* », *Annual Review of sociology* n°14, 1988

Compétence

AUBRET Jacques, GILBERT Patrick et PIGEYRE Frédérique « Management des compétences : Réalisations, concepts, analyses », Paris, Dunod 2002

AUBREY Jacques et alii « Savoir et pouvoir », Paris, PUF 93

BELLIER Sandra « *La compétence* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « Traité des Sciences et Techniques de formation », Paris, Dunod 1999

DE WITTE Serge in MINET Francis « La compétence, mythe, construction ou réalité », Paris, L'Harmattan 1997

D'IRIBARNE Alain in OIRY Ewan « De la qualification à la compétence : entre rupture et continuité », Paris, L'Harmattan 2003

LE BOTERF Guy « Construire des compétences individuelles et collectives », Paris, Editions de l'organisation 2000

LE BOTERF Guy « De la compétence : essai pour un attracteur étrange », Paris, Editions de l'Organisation 1997

LEPLAT Jacques et DE MONTMOLLIN Maurice « Les compétences en ergonomie », Octares 2001

LEPLAT Jacques in « *Compétences et ergonomie* » in LEPLAT Jacques et DE MONTMOLLIN Maurice « Les compétences en ergonomie », Paris, Octarès 2001

LEVY LEBOYER Claude « La gestion des compétences », Paris, Editions de l'organisation 1996

MALGLAIVE Gérard in « *Compétences et Ingénierie de formation* » in MINET Francis et Al. « La compétence, mythe, construction ou réalité », Paris, L'Harmattan 1994

MANDON Nicole « La méthode ETED », Marseille, CEREQ 1990

MINET Francis « *L'analyse de l'activité et la formation des compétences* » in MINET Francis et Al. « La compétence, mythe, construction ou réalité », Paris, L'Harmattan,

1994

- OIRY Ewan** « De la qualification à la compétence : rupture et continuité », Paris, L'Harmattan 2003
- PARLIER Michel** in « La compétence au service d'objectifs de gestion » in MINET Francis et Al. « La compétence, mythe, construction ou réalité », Paris, L'Harmattan 1994
- PERRENOUD Philippe** « Construire les compétences dès l'école », 4^{ème} édition, Paris, ESF 2004
- PIOTET Françoise** « *Compétence et ordre social* » in DUPRAY Arnaud, GUITTON Christophe et MONCHATRE Sylvie « Réfléchir la compétence », Paris, Octarès 2003
- ZARIFIAN Philippe** « Objectif Compétence », Paris, Editions Liaisons, 1999
- ZARIFIAN Philippe** « Le modèle de la compétence », Paris, Editions Liaisons 2001
- DURAND Jean Pierre** in « *Les enjeux de la logique compétence* » in Gérer et comprendre, Revue Annale des Mines, Décembre 2000.
- FERNAGU OUDET Solveig** in « *Voyage au cœur de la compétence* » in Actualité de la Formation Permanente n° 170, Janvier – Février 2001
- GAUDART Corinne & WEIL FASSINA Annie** in « *L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle: u ne approche ergonomique* » in Formation emploi n° 67, 1999
- GILBERT Patrick et PIGEYRE Frédéric** in « *Peut-on réellement manager les compétences ?* » in L'Expansion Management Review, septembre 2002
- LEPLAT Jacques** in « *Compétences individuelles, compétences collectives* », Communication à la journée de Psychologie du travail et d'Ergonomie en Rhône Alpes, 2001
- LICHTENBERGER Yves** in « *Compétence, organisation du travail et confrontation sociale* » in Formation Emploi n°67, 1999
- MEDEF** Cahier n°8 « *Acquisition et transmission des compétences* »
- STROOBANTS Marcelle** in « *la production flexible des aptitudes* », in Education permanente n°135, 1994
- STROOBANT Marcelle** in « Travail et compétence : récapitulation critique » in Formation Emploi n°33, 1991
- TUPIN Louis** in « *La compétence comme matière, énergie et sens* », Education Permanente n°135, 1994
- WITORSKY Richard** in « *De la fabrication des compétences* », Education permanente n°135, 1994
- ZARIFIAN Philippe** in « *Sur la question de la compétence* » in Gérer et comprendre, Revue Annale des Mines, Décembre 2000.

Didactique

PASTRE Pierre in « *L'analyse du travail en didactique professionnelle* », Revue Française de pédagogie n°138, mars 2002

PASTRE Pierre in « *L'ingénierie didactique professionnelle* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des sciences et techniques de la formation* », Dunod 1999

PERRENOUD Philippe « *La transposition didactique à partir de pratiques* » article à paraître dans la Revue des Sciences de l'Education

RAISKY Claude in « *Complexité et didactique* » in Education Permanente n°139, 1999-2

Expérience

ASTIER Philippe in « *La communication de l'expérience professionnelle* », Thèse de doctorat, Paris, 2001

BERTRAND Yves in « *Expérience et éducation* » in Collectif HOUSSAYE Jean in « *Education et Philosophie* », Paris, ESF 1999

BOURASSA Bruno et Al. in « *Apprendre de son expérience* », Québec, PUQ 2000

COURTOIS Bernadette et PINEAU Gaston in « *La formation expérientielle des adultes* », La documentation française 1991

MEZIROU Jack « *Penser son expérience : développer l'autoformation* », Lyon, Chronique Sociale 2001

PERRENOUD Philippe « *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* », Paris, ESF 2001

GRASSER Benoît et ROSE José in « *L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation* » in Formation Emploi n°71, 2000

LENOIR Hugues in « *Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale* » in Education Permanente n°150, 2002-1

MAYEN Patrick in « *Expérience et formation* » in Savoirs n°1-2003

NADEAU Jean Guy in « *Un modèle praxéologique de formation expérientielle* » in Education Permanente n°100/101, 1989

ROELENS Nicole in « *La quête, l'épreuve et l'œuvre : la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience* » in Education Permanente n°100/101, 1989

SCHWARTZ Yves in « *L'expérience est-elle formatrice* » in Education Permanente n°158, 2004-1,

VINCENS Jean in « *Expérience professionnelle et formation* » in Les notes du LIHRE, Note n°347, octobre 2001

Formation et Travail

- BOURGEOIS Etienne** in « *La formation en situation de travail* » in GUYOT Jean Luc et al. « La formation Professionnelle Continue : L'individu au cœur des dispositifs », Bruxelles, De Boeck Université 2003
- CARRE Philippe** in « *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive* », in BLANCHARD LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole et BEILLEROT Jacky in « Formes et formation du rapport au savoir », Paris, L'Harmattan 2000
- LEPLAT Jacques** « L'analyse du travail en psychoergonomie », Paris, Octarès 1992
- BARBIER Jean Marie** in « *Recherche et développement professionnel* » éditorial, Recherche et formation n°17, 1994
- BAUDOIN Jean Marie** in « *Les formation diplômantes en entreprise* » in Education permanente n°112, 1992
- BRICAUD Michel** in « *Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA* » in Education permanente n°112, 1992
- FALZON Pierre** et TEIGER Catherine in « Ergonomie et formation » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des sciences et techniques de la formation* », Dunod 1999
- JOBERT Guy** in « L'intelligence au travail » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des sciences et techniques de la formation* », Dunod 1999
- LACOSTE Michèle** in « *Changement dans l'entreprise et collectif informels d'apprentissage* » in Education permanente n°112, 1992
- MAYEN Partick** in « *Les situations potentielles de développement* », Education Permanente n°139, 1999-2
- OLRY Paul** in « *Entreprise et formation, quelles pratiques développer ?* », Actualité de la formation permanente n°154, mais juin 1998
- OLRY Paul** in « *Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail* », Revue Française de pédagogie n°138, mars 2002
- PEYRARD Catherine** in « *Technologies de conduite et technologies intellectuelles : la production de connaissances dans les activités de travail* » in Education permanente n°112, 1992

Groupe, Groupe de travail

- BARLOW Michel** « Le travail en groupe des élèves », 2^{ème} édition, Paris, Bordas 2000

BEILLEROT Jacky « *Le groupe en formation des adultes ou groupe et formation des adultes* », in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des sciences et techniques de formation* », 2^{ème} édition, Paris, Dunod 2004

BOURGEOIS Etienne in « *Apprendre en groupe* » in SOLAR Claudie « *Le groupe en formation des adultes* », Bruxelles, De Boeck Université 2001

COAT Françoise « *Le travail en groupe à l'âge des réseaux* », Paris, Economica 1998

LECLERC Chantal « *Comprendre les groupes* », Laval - Presses Universitaires de Laval et Lyon - Chronique Sociale, 1999

MUCCHIELLI Roger « *La dynamique des groupes* », 16^{ème} édition, Paris, ESF 2002

PROULX Jean « *Le travail en équipe* », Québec, Presses Universitaires du Québec 1999

Mythes, idéologies

BARTHES Roland « *Mythologies* » (1957), Paris, Seuil 1970

LAGARDE Alain « *Le mythe, la science et la philosophie* », Paris, Editions Ellipses 2001

PERROT Marie Dominique et Al. « *La mythologie programmée* », PUF 1992

SIMON Michel « *Comprendre les idéologies* », Chronique Sociale 1978

MARCH G James in « *Les mythes du management* » in *Annales des Mines Gérer et Comprendre*, 1999

Organisation du travail

CHATZIS Konstantinos et Al. « *L'autonomie dans les organisations : quoi de neuf ?* », Paris, L'Harmattan 1999

LE GOFF Jean Pierre « *Les illusions du management* », Paris, Editions de la Découverte, 2000

LINHART Danièle « *La modernisation des entreprises* », 2^{ème} édition, Paris, La Découverte, 2004

MURRAY et Al. « *L'organisation de la production et du travail* », Laval, PUL 2004

PETIT François et DUBOIS Michel « *Introduction à la psychosociologie des organisations* », Paris, Dunod 1998

POTOCKI MALICET Danièle « *Eléments de sociologie du travail et de l'organisation* », Paris, Economica 97

- RIBOUD Antoine** « Modernisation, mode d'emploi », Paris, Editions Christian Bourgeois 1987
- VERNE Antoine** « Changer les organisations du travail », Paris, Insep Consulting 1994
- APPLEBAUM Eileen** in « *Les incidences des nouvelles formes d'organisation sur les travailleurs* » in MURRAY *et Al.* « L'organisation de la production et du travail », Laval, PUL 2004
- COMBES Monique** in « *Quatre modèles de représentation des organisations* » in Revue Internationale de Systémique , vol. 11, n°3

Organisation Qualifiante, Apprenante

- BEAUJOLIN François** « Vers une organisation apprenante », Paris, Editions Liaisons 2001
- BELET Daniel** « Devenir une entreprise apprenante », Paris, Editions de l'organisation 2002
- COMBES Monique** in « *L'organisation qualifiante : idéal type et conditions d'émergence. Les enseignements d'une recherche dans l'aéronautique* », Thèse de doctorat, Paris, 1995
- MARIE GIRAULT Sophie** « Organisation qualifiante », Paris, L'Harmattan 2001
- MOISAN André** in « *L'organisation apprenante* », Thèse de Doctorat, Paris, 1994
- ROPERT Gérard et HASPEL Régine** « Construire des organisations qualifiantes », Paris, Editions de l'organisation 1996
- SENGE Peter** « La cinquième discipline », Paris, First Editions 2000
- BELET Daniel** in « *La révolution de l'entreprise apprenante* » in L'Expansion Management Review, septembre 2003
- CHOAIN Laurent** in « *L'organisation apprenante* » in Personnel ANDCP n°375, décembre 1996
- DE BONNAFOS Géraldine** in « *L'organisation qualifiante, théories et réalisations* », Rapport Entreprise et Personnel, Boulogne, Mars 1994
- GRIMAND Amaury** in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle* » in Revue Française de Gestion n°32, juillet-août 1999
- GRIMAND Amaury & VANDANGEON DERUMEZ Isabelle** in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement* » in Revue de Gestion des Ressources Humaines n° 32, 1999
- MADÉLIN Philippe** in « *Les organisations qualifiantes aujourd'hui* » in Bulletin Développement et Emploi, Clichy, n°34, juillet 1992
- MAROY Christian** in GRIMAND Amaury in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle* » in Revue Française de Gestion n°32, juillet-août 1999

MINVIELLE Yvon in « *Les organisations qualifiantes : les conditions de mise en œuvre* », Perspective n°84, 1992

MINVIELLE Yvon in « *Les organisations qualifiantes, notes de travail n°2* » in Perspective n°83, 1992

PARLIER Michel & PERRIEN Christian & THIERRY Dominique in « *L'organisation qualifiante et ses enjeux dix ans après* » in Revue Française de Gestion novembre-décembre 1997

PARLIER Michel in « *Apprentissage et organisation* », in Actualité de La Formation Permanente n°154, mai juin 1998

PARLIER Michel in « *Une organisation peut-elle être apprenante?* », conférence du 12 mars 1997

Pôle productique Rhône Alpes, n°46, janvier 1997

SAURET Christian in « *les organisations qualifiantes : processus de développement des compétences* », Rapport Entreprise et Personnel, Boulogne, Avril 1989

THIERRY Dominique in « *Organisations qualifiantes : quelle définition et quelle méthode d'évaluation ?* » in Education Permanente n°112, 1992

ZARIFIAN Philippe in « *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante* », Education Permanente n°112, 1992

ZARIFIAN Philippe in « *Du travail formateur aux organisations qualifiantes* », Actualité de la formation Permanente n°133, 1994

ZARIFIAN Philippe in « *Organisation apprenante et formes de l'expérience* », Colloque « *Constructivismes : usages et perspectives en éducation* », Genève, 8 septembre 2000

Métacognition

CHARTIER J. et LAUTREY J. in « *Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?* » in L'orientation scolaire et professionnelle n° 21, 1992

FALZON Pierre in « *Les activités métafonctionnelles et leur assistance* » in Travail Humain n°57, 1994

Pédagogie, éducation, formation

BEAUDOIN Jean Michel et FRIEDRICH Janette « *Théories de l'action et Education* », Bruxelles, De Boeck 2001

- DENIS Michel** « Image et cognition », Paris, PUF 1989
- DEVELAY Michel** « De l'apprentissage à l'enseignement », ESF 1992
- DEVELAY Michel** « Donner du sens à l'école », ESF 1996
- FABRE Michel** « Le problème et l'épreuve : Formation et modernité chez Jules Verne », Harmattan 2003
- FABRE Michel** « Penser la formation », Paris, PUF 1994
- FABRE Michel** in « *Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?* » in HOUSSAYE Jean et Al. « Manifeste pour les pédagogues », Paris, ESF 2002
- FALZON Pierre** in « *L'apprentissage opportuniste* » in WEILL FASSINA Annie « Le travail collectif », Paris, Octarès 2000
- LAOTS F. Françoise** « 40 ans de recherche en formation des adultes », Paris, L'Harmattan 2002
- MALGLAIVE Gérard** « Enseigner à des adultes », Paris, PUF 1992
- MEIGNANT Alain** « Manager la formation », 5^{ème} édition, Paris, Editions Liaisons 2001
- MINVIELLE Yvon** in « *L'ingénierie de formation* », module 7, DESS Formation/CNED 1997
- PERRET CLERMONT Anne Nelly** « Interagir et connaître », Paris, L'Harmattan 2001
- RAYNAL François et RIEUNIER Alain** « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés », Paris, ESF 1998
- VERGNAUD Gérard** in « *Le développement cognitif des adultes* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre, « *Traité des sciences et techniques de la formation* », Dunod 1999

Philosophie

- ALQUIE Ferdinand** « Le désir d'éternité », Paris, PUF 1999
- GADAMER Hans Georg** « Vérité et Méthode », Paris, Seuil 1976
- KERLAN Alain** « Philosophie pour l'éducation », Paris, ESF 2003

Professionnalisation

- ALTET Marguerite, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe** « Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation », Bruxelles, De boeck 2002
- BARBIER Jean Mariein** « *La constitution de champs de pratiques en champs de*

recherche » in Recherche et Formation n°42, 2003

BARBIER Jean Marie in « *Voies nouvelles de la professionnalisation* », symposium du REF, septembre 1998

BOURDONCLE Raymond in « *Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs* » in Recherche et Formation n°35, 2000

CHARTIER Anne Marie in « *L'expertise enseignante, entre savoirs pratiques et savoirs théoriques* », Recherche et Formation n°27, 1998

DEVELAY Michel in Colloque « *Les enjeux de l'ingénierie de professionnalisation* » du 16 mai 2001 à Lyon organisé par le DESS Concepteur Réalisateur de Formation

KERLAN Alain in Colloque « *Les enjeux de l'ingénierie de professionnalisation* » du 16 mai 2001 à Lyon organisé par le DESS Concepteur Réalisateur de Formation.

ROCHE Janine in « *Que faut-il entendre par professionnalisation ?* », Education Permanente n°140, 1999

Sociologie

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Eve « *Le nouvel esprit du capitalisme* », Paris, Gallimard 2000

BOLTANSKI Luc et THEVENOT Laurent « *De la justification* », Paris, Gallimard 1991

BOUDON Raymond et BOURRICAUD François « *Dictionnaire critique de la sociologie* », Paris, PUF1982

CORCUFF Philippe « *Les nouvelles sociologies* », Paris, Nathan 128, 1995

MORIN Pierre et DEVALLEE Eric « *Le manager à l'écoute du sociologue* », Paris, Editions de l'organisation 2004

Travail

CLOT Yves « *La fonction psychologique du travail* », Paris, PUF 2002

DE MONTMOLLIN Maurice « *Intelligence de la tâche* », Paris, Editions Peter Lang 1986

DE TERSSAC Gilbert « *L'autonomie dans le travail* », PUF 92

Annexes

I. Description synthétique des entreprises

[fernagu_s_annexe1.pdf](#)

II. Les monographies

[fernagu_s_annexe2.pdf](#)

III. Les questionnaires d'enquête

[fernagu_s_annexe3.pdf](#)

IV. Le groupe de travail «PAP Pilotes»

[fernagu_s_annexe4.pdf](#)

Les témoignages circonstanciés

[fernagu_s_annexe5.pdf](#)