HAL
open science

L'AMENAGEMENT du TEMPS de PRODUCTION pour SE FORMER au TRAVAIL par des OPERATEURS de L'INDUSTRIE

Paul Olry

To cite this version:

Paul Olry. L'AMENAGEMENT du TEMPS de PRODUCTION pour SE FORMER au TRAVAIL par des OPERATEURS de L'INDUSTRIE. Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française, Sep 1998, Paris, France. hal-01820194

HAL Id: hal-01820194

https://hal.science/hal-01820194

Submitted on 21 Jun 2018

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

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

Vergnaud G. (1996) “ Au fond de l’action, la conceptualisation ”, *Savoirs théoriques, savoirs d’action*, Barbier J.M. (dir.), PUF, Paris : pp 275-279.

Vygotski L. (1934-1985) *Pensée et langage* , Messidor/Editions sociales, Paris.

L’AMENAGEMENT du TEMPS de PRODUCTION pour SE FORMER au TRAVAIL par des OPERATEURS de L'INDUSTRIE

Paul OLRY
Conservatoire National des Arts et Métiers
Centre de Recherche sur la Formation
2, rue Conté - 75003 PARIS

01 40 27 26 31 - 01 40 27 28 43
<olry@cnam.fr>

RÉSUMÉ

Cette communication rend compte d'une recherche en cours sur l'usage des composantes temporelles de la production par les salariés pour se former. Cette recherche s'inscrit dans les conceptions de la cognition située (Lave et Wenger, 1991 ; Vion, 1994) pour analyser l’activité pour se former dans les situations de travail.

La méthode s’appuie sur les cadres méthodologique et théorique de l’intervention en ergonomie (Leplat, 1990 ; Theureau, 1992 ; Teiger, 1993, 1995 ; Falzon, 1994, 1995) et en formation (Barbier et Galatanu, 1998). Elle mêle observations de l'activité propre au travail de formation et recueil de verbalisations sur les actes du travail qui permettent de se former. Elle concerne des salariés de l’industrie, à durée indéterminée, en formation à la conduite de système industriel complexe. L’analyse des données ainsi obtenues permet de dégager des modalités d’usages du temps et de premières interprétations ouvrent la voie d’un système d’aide pour concevoir la formation.

Mots-clés : analyse du travail, activité méta-fonctionnelle, formation, alternance, cours d'action.

1. TRAVAILLER ET SE FORMER EN UN TEMPS UNIQUE : UNE PROBLEMATIQUE D'ORGANISATION APPRENANTE

1.1 LE TEMPS DE PRODUCTION COMME ENJEU POUR SE FORMER

Notre présentation concerne spécifiquement les adultes se formant le travail. Si nombre d'auteurs soulignent l'importance du temps pour se former dans leurs recherches (Brochier, 1993 ; Wittorski, 1996), peu d'études systématiques ont été conduites. Notre recherche porte sur opérateurs de l’industrie qui se forment tout en assurant la sortie de la production.

Cette recherche réfère donc aux champs de l’organisation apprenante (Mack, 1995) , de la sociologie industrielle (Zarifian et Laville, 1993 ; Pialoux, 1996), et des dimensions temporelles propres à l’activité individuelle au travail (Thiebaut, 1997 ; Teiger, 1987 ; Teiger et Falzon, 1995).

Elle s’inscrit dans le courant de l’apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991) qui postule que perceptions, actions, sentiments, apprentissage et cognition sont fondamentalement inséparables et situés dans une relation de détermination réciproque des structures internes de l’individu et des structures externes de l’environnement.

Cette dimension temporelle est très peu prise en compte dans les approches des phénomènes de formation, alors que les personnes y sont extrêmement sensibles, notamment en ce qui concerne la mobilité inter-postes et l'influence des changements d'organisation sur leurs pratiques.

Au niveau industriel, les critères de temps sont ceux du travail exprimés en délais, impératifs de rendez-vous en production, techniques de gestion en juste à temps (Zarifian, 1996). Dès lors, reste-t-il un temps pour se former dans cet ensemble de contraintes ?

Le temps productif est pour nous la construction singulière des dimensions propres à l’environnement du travail - machines, flux de produits, organisation du travail, équipe, postes – et des dimensions individuelles –motivations, aptitudes, sentiment de compétences, etc. Chaque opérateur s’en fait donc une représentation, qui selon nous va évoluer dès lors qu’un nouvel espace –la formation- s’ouvre à lui.

Notre réflexion se propose d’investiger ce que Chabaud (1990) appelle des “ compétences pour gérer une dimension implicite, dans le cadre d’une mise en ordre temporelle des opérations ”. Hors du contenu même de la formation, l’opérateur manifesterait la maîtrise d’une activité méta-fonctionnelle (Falzon, 1994), dans l’usage qu’il fait des temporalités de production pour se former.

1.2 LA FORMATION A LA RECHERCHE DE SON TEMPS

La formation n’est pas atemporelle : elle a son propre rythme, ses propres délais inscrits dans un dispositif. Rappelons que par ce terme, on entend une forme de formation se distinguant d'autres formes par son objectif, non seulement d'acquisition de savoirs mais encore de production de savoirs peu ou pas formalisés *du fait de leur objectif de transformation conjointe des personnes et du travail* (Barbier, 1995 et 1996*)*. Pour lui, les structures et les pratiques afférentes aux dispositifs révèlent des objectifs temporels différents : anticipation, adaptation et/ou accompagnement du développement de compétences.

Le temps de formation est prévu dans son organisation par les formateurs et les directions. On crédite la personne d’un temps de formation au poste en l'outillant de ressources issues de l'environnement : référentiels, manuels de procédures, classeurs qualité, homme-ressource, assistant technique, tuteur, accompagnent ainsi les formations dans le travail. En permanence, les acteurs du dispositif devraient être en mesure de répondre aux attentes du formé, sur les moyens comme sur les contenus. Ainsi en est-il de l'interaction éventuelle avec le formateur, qui orienterait le travail de formation et lui fixerait un rythme.

En fait, invité à réaliser un véritable travail pour se former, l'individu compose avec un maillage d'espaces-temps (professionnel, formatif, technique, etc.). Il a une histoire, une horloge personnelle qui organisent aussi son temps de travail. Il a donc à gérer leur concurrence, leur complémentarité éventuelle par des stratégies lui permettant d'ajuster ces horloges dans un parcours. Inscrite dans l’activité de travail, la formation prend part à ce système complexe, aux horloges multiples, qui prises toutes ensembles ne sont pas synchrones. Néanmoins, ce système est ici finalisé par un espace et un temps finis : la date

butoir de la fin de la formation.

L'opérateur doit donc gérer ces temporalités souvent concurrentes dès avant le démarrage de sa formation, pour les rendre concourantes à l'objectif qu'il s'est fixé. C'est dans cet espace que l'individu se forme, qu'il acquière des savoirs et en produit de nouveaux.

1.3 SE FORMER ET PRODUIRE : DES TEMPS CONCOURANTS OU CONCURRENTS ?

L'enjeu global de notre recherche s'inscrit dans la vision du changement social de Touraine (1993), qui voit le projet global de la formation comme une "agence d'historicité". A l'instar de F. Cros (1996), nous posons que "le sujet, par essence créatif, construit collectivement le sens de ses actions dans des enjeux d'historicité". C'est par cette conception du sujet apprenant, que nous inscrivons notre recherche dans la ligne des travaux qui font des manifestations des " pratiques de représentation ", leur objet d'étude (Suchman, 1990).

Il nous faut donc identifier les espaces de représentations de la dimension temporelle dans l'activité :

- Le temps pour se former est une construction sociale de la personne concernée et de l'équipe de travail à laquelle elle appartient. Elle est négociée avec l'équipe dans ses modalités et contenus (Reynaud, 1988 ; Keyser, 1986).
- L'appréciation du temps nécessaire pour se former diffère selon la situation de l'individu tel qu'il se perçoit, notamment selon la perspective temporelle de promotion, de développement, dans laquelle il est pris (Thiebaut, 1997).
- Affecter un temps pour se former résulte des moments- critiques dans la maîtrise des installations, du produit dans une organisation du travail donnée, et de la signification que leur attribue la personne qui se forme (de Coninck, 1997).
- Etre "créatif", suppose pour le sujet de disposer d'un temps singulier, pour recomposer les caractéristiques du travail et/ou de l'environnement (Lubard, 1994).

C'est pourquoi **l'objet de notre recherche porte sur l'usage par les individus des composantes temporelles de la production pour se former par l'activité.**

Le cadre de lecture de nos hypothèses peut être résumé ainsi : produire et se former sont deux activités distinctes, qui s'entremêlent dans la réalité. Une formation peut exister si dans le temps particulier qui est alloué à l'action, tout ou partie de ce temps porte une signification formatrice pour l'individu.

Notre hypothèse principale est donc que l'usage qu'ils font des composantes temporelles est orienté par la signification qu'ils donnent à leur action dans le travail :

- les opérateurs construisent des représentations pour se former qui ne se réduisent pas aux instruments de formation.

- les opérateurs agencent les temps de la production pour se former dans l'activité.

- les temporalités de production sont partie intégrante de l'identité des opérateurs.

2. LA METHODE DE RECHERCHE

La recherche est à visée descriptive et exploratoire. Elle consiste dans l'exploration de plusieurs dispositifs de formation intégrée aux situations du travail. Elle s'appuie sur un travail d'observation et de recueil de verbalisations, afférentes aux séquences observées. Elle cherche à répondre aux questions suivantes :

- Quel temps y a-t-il pour se former, lorsque la formation se réalise au travail ?
- A quoi passe-t-on son temps au travail, si l'on doit aussi s'y former ?

Ce qui singularise cette investigation, c'est la situation particulière des opérateurs, dont la conduite est analysée. En effet, au moment où nous les rencontrons à leur poste, ils se forment et assurent la sortie de production dans un temps unique.

2.1 LE CADRE THEORIQUE

Pour définir la signification, nous adoptons préalablement la définition de Piaget et Garcia pour qui elle résulte de l'assimilation des objets par des schèmes, et à ce titre constituent des interprétations. Ils abordent la signification d'un objet comme :

- " ce qu'on peut en faire,
- ce qu'on peut en dire,
- ce qu'on peut en penser ".

et y associent des mécanismes de l'individu et partant du chercheur, d'interprétation, de description et de mise en relation (Piaget et Garcia, 1987).

Notre méthode doit permettre de savoir à quels objets ils s'appliquent et par quelles actions les significations apparaissent. Les unes comme les autres interagissent pour construire l'activité dans lequel l'individu est tout entier impliqué aux plans cognitif et conatif (Teiger et Falzon, 1995).

Ainsi, de nombreuses variables influent sur ce contenu, telles que l'orientation personnelle par rapport au travail (faire ses 8H et/ou s'économiser), la charge d'engagement dans le travail (quelles limites je fixe à mon intervention), la perspective temporelle de la formation (que va-t-elle m'apporter ?).

Nous savons encore qu'en milieu industriel, prendre du temps pour se former est plus ou moins facile suivant l'organisation du travail. De ce fait, l'activité de travail a un effet plus ou moins formateur (Méhaut, 1994).

Enfin, les repères du temps ne sont pas seulement ceux du sujet, ils existent à travers l'équipe de travail. Le temps, collectivement perçu est ainsi support d'images qui font signe (avant-coureur de l'avenir ou signal dans le présent) ou qui révèlent les empreintes d'un passé collectif, que le sujet en formation n'a pas toujours partagé (Ricoeur, 1993).

Un descriptif des durées, des ruptures et discontinuités fixent ainsi un *temps observé* de la situation, chargée d'aléas et d'événements. Sa mise en perspective, verbalisée par l'opérateur, en donne une *version subjective*, dans laquelle se dessine l'espace-temps du "je me forme". Encore faut-il identifier les thèmes signifiants pour les opérateurs, qui polarisent le temps de leurs actions. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le travail de Coninck et Godard (1989) qui proposent une " syntaxe des processus temporels " et mettent

en rapport formes de temporalité et formes de causalité. Au travers des discours individuels, ils proposent trois modèles producteurs de significations personnelles :

- " le modèle archéologique est centré sur le point d'origine pertinent à partir duquel d'autres événements vont se mettre en place.
- le modèle centré sur le cheminement va étudier la forme du processus lui-même et à travers cette forme, les éléments causaux à l'oeuvre.
- le modèle structurel va s'intéresser aux temporalités qui débordent une biographie particulière et la met en rapport avec ces temporalités ".

Notre postulat méthodologique est donc que le contenu des tâches effectives (Leplat, 1986) de l'opérateur rend compte de l'usage personnel qu'il fait pour se former des composantes temporelles de production.

2.2 LA METHODE : LE CONTENU DU TEMPS ET SA SIGNIFICATION

La question méthodologique porte sur ce qui lie des dimensions du travail (actes, procédures, etc.) à une forme temporelle. Notre premier travail a été d'investiger lors d'entretiens exploratoires les représentations sur les grands thèmes que recouvre pour eux la formation ainsi que ceux qui décrivant leur travail en production.

Ils nous ont conduit à élaborer une grille de recueil de cours d'action (Theureau,1997), dans lesquels nous nous sommes efforcés d'appréhender les transformations diachroniques (Vion, 1994). Par confrontation des opérateurs aux enchaînements observés, nous avons enfin cherché à saisir les significations qu'ils leur accordent en terme de formation en référence aux thèmes évoqués.

Le matériel dont nous disposons est donc constitué de contenus d'entretiens préalables, d'énoncés produits dans et hors des situations de travail, d'observations sous forme de graphes d'activités, de descriptifs de dispositifs de formation, des installations et des traces " formatrices " des opérateurs qui ont accepté de les dupliquer.

2.2 LE RECUEIL

Notre travail a donc consisté à recueillir et analyser des données selon les modalités indiquées auprès de 8 personnes, qui ont été rencontrées à deux reprises à 3 mois d'intervalle[56]. Cette population, masculine, est composée de jeunes opérateurs qui suivent une formation continue pour accéder à un nouveau poste par mobilité interne. L'un d'entre eux suit une formation diplomate se déroulant dans le travail.

Enfin , nous avons souhaité pouvoir comparer jeunes embauchés et salariés expérimentés, pour identifier les différences de pratiques formatrices. Cinq salariés confirmés ont été vus dans le même mode de formation. Tous appartiennent aux ateliers de fabrication de la même entreprise (process continu). Des données de contexte les concernant ont été recueillies, concernant :

- la biographique professionnelle de l'opérateur;
- la description de dispositif, c'est à dire les contenus ou démarches de formation;
- le contexte de l'action et ses caractéristiques.

La présente communication rend compte d'un seul terrain de la recherche.

3. SE FORMER en PRODUCTION : QUELQUES RESULTATS

3.1 LES REPRESENTATIONS QUE SE TRANSMETTENT LES OPERATEURS SUR L'ACTIVITE (modèle structurel)

Le rapport temps / formation se construit dans le travail, autant en fonction des contraintes de variations de charge des machines, que des principes collectivement construits par l'équipe autonome. A ce titre, il obéit à un principe fondamental qui touche à l'identité même des opérateurs, au sens de conception partagée : la formation doit servir sinon à l'équipe, au moins à l'individu. Deux thèmes complémentaires émergent[57] de leurs propos.

3.1.1 Economiser et s'économiser

- *économiser son temps* ; quelle que soit l'activité concernée, l'objectif individuel est de fermer le plus rapidement possible la parenthèse ouverte par les alarmes et incidents, de retrouver des séquences et un rythme d'activité connus.
- *économiser son énergie* : qu'il s'agisse du rattrapage des dérives du procédé, ou du sens de la tournée à effectuer, les opérateurs ont le souci de se ménager, du fait des rythmes de travail auxquels il sont soumis et par volonté d'être opérationnels en cas de véritable urgence.
- *économie des tâches* : l'arbitrage entre l'ennui, découlant des routines d'actions, de la surveillance passive, et l'activité raisonnée du métier, organise la réalisation des tâches des opérateurs.

3.1.2 Maintenir la stabilité en production

Les représentations construites sur la formation mettent en valeur les pratiques et contenus permettant aux opérateurs d'assurer une certaine stabilité de la production, malgré des situations du travail de plus en plus complexes. Par exemple,

- *s'ajuster à la règle organisationnelle* : les opérateurs brodent leurs pratiques autour des règles fixées par l'organisation. Ils ont pour cela un raisonnement ajusté à leur vision de l'installation et issu de l'expérience.
- *rendre plus opérationnelles les communications* : les échanges nécessaires au travail couvrent les champs de l'information technique, mais sont également des opportunités de convivialité. Par son efficace, communiquer à distance et obtenir en retour le résultat renforce le sentiment de cohésion de l'équipe.
- *rendre efficiente la transposition des contenus dans les installations/procédés / conduite* : la voie pertinente pour atteindre le résultat dépend des conditions spécifiques de la situation. C'est pourquoi, se former est pour les opérateurs une opération semblable au fait de recomposer mentalement les liens entre ce qui est visible sur place (installation) et sur un synoptique.

Ces éléments constituent pour nous des objets-histoire (Vion, 1994) singuliers, qui surdéterminent l'organisation intrinsèque du cours de formation des opérateurs par l'action. Il reste aux opérateurs à se constituer des interprétants usuels (fragments de savoir-faire

constitué) pertinents leur permettant de traiter ces déterminations.

3.2 SE FORMER DANS L'ACTIVITE : USAGES ET SIGNIFICATIONS DES COMPOSANTES TEMPORELLES (modèle du cheminement)

3.2.1 Les opérateurs prennent du temps pour des actions formatrices, non immédiatement productives.

Les formations en double et au poste sont peu formalisées, alors qu'elles permettent d'acquérir une pratique. Le temps alloué à ces formations est pour les opérateurs notoirement insuffisant : ils aménagent le temps de production pour acquérir des compétences, d'autant plus si le titulaire du poste doit sortir la production et garde de ce fait le plus souvent les manettes. Une *familiarité* progressive à l'environnement du poste et ses aléas se construit dans les formations en double, par observation et mimétisme dans l'utilisation des temps d'arrêt machine par exemple.

> *C'est dommage que je ne viens pas plus souvent. Je connais les autres machines, mais c'est toujours pareil, il faut tourner pour maîtriser le métier, ...mais c'est trop irrégulier.*

Cet progressivité est menacée par le caractère normatif de la performance véhiculé et transmis par les pairs au sein du collectif et au cours du travail. En effet, la performance surtout quand elle est atteinte, fixe un but mais ne donne pas de moyens aux opérateurs pour construire un processus privilégié d'acquisition selon les thèmes de formation. L'observation révèle des *actions manifestes* du type " prendre le temps " de se former dans l'action. Elles sont confirmées en entretien pour les suivantes :

- mimétisme (*Là je me prépare…)*
- lecture de l'information disponible sur le poste : manuels qualité, de procédures, classeurs topomaintenance (*ça me permet de savoir combien de …*).
- questions (*On peut toujours demander à un ancien, il répondra facilement*)
- observation (*il faut être attentif, c'est pendant les changements que t'apprend, quand on démarre, quand on arrête*)
- notes écrites (*moi j'ai un petit carnet et je note en fonction du problème ; ça m'aide à me souvenir*)
- discussions (*il faut partir du concret en formation, que la galère soit formative*)

Ces actes constituent des tâches effectives de l'activité formatrice, qui obéissent à des représentations fonctionnelles (Leplat, 1985), dont le système de référence est issu de la culture d'équipe.

3.2.2 Les opérateurs utilisent le temps des actions productives.

Ce qui pour l'entreprise est un délai, est pour l'individu un rythme du travail. L'entreprise créé dans la formation un parcours : les individus y construisent leur itinéraire. Les opérateurs au travail ont ainsi une forte conscience de se former par l'action, dans la durée.

> *ça se fait au jour le jour, avec l'expérience*

Ils ont du résultat de la formation une vision globale, qui prend en compte des domaines illégitimes en formation. L'organisation, la coordination, la communication, les relations avec les collègues, etc. échappent le plus souvent au dispositif considéré : les opérateurs y passent donc une partie importante de leur temps.

Une *formation latente* se met en place qui utilise (retourner et/ou détourner) le temps productif : en subir la contrainte ne rend pas inerte. Dans son activité, l'opérateur utilise pour se former les composantes temporelles suivantes :

- Le *rythme* du système productif, contrainte intrinsèque, recèle une dimension formatrice dans le fait de répéter une action, de mémoriser son geste.

- La personne trouve dans les *événements* courants une opportunité de constituer progressivement les données pour se former. Les opérateurs accumulent de l'information (dans les carnets par exemple) qui constitue des données dont ils ne savent par avance si elles seront utiles.

- Les *aléas* (pannes et dysfonctionnements) permettent aux opérateurs de faire le lien, de connecter les données accumulées, selon une forme personnelle entre de déroulement productif et le fonctionnement du système. L'individu opère ainsi une sélection dans les phénomènes, les pratiques.

- Les *séquences* sont l'occasion de reconnaître un outil ou une méthode, de hiérarchiser et confirmer le rôle d'un savoir pour un enchaînement d'actions par exemple et son statut dans une information structurée (élément constitutif, illustration, etc.).

- La *routine* permet des moments d'observation pour valider un geste, choisir une pratique, se construire une expérience ; c'est aussi s'assurer, se rassurer et décider (de l'abandon, validation ou modification d'une pratique par exemple).

- Une dimension d'*avènement* est produite par l'opérateur, en fin d'itinéraire ; par rapport à une classe de situations, l'opérateur fait exister un problème, une donnée comme signifiants issus de sa formation (concrétisation) en computant les informations pertinentes.

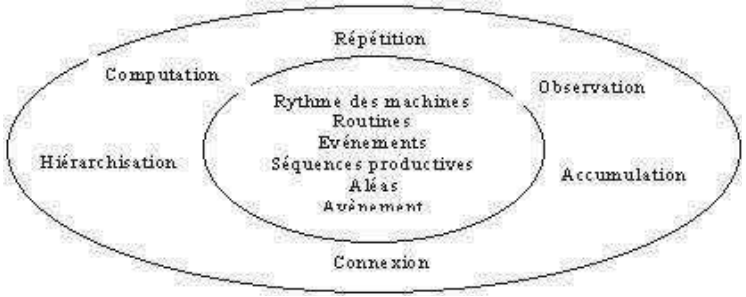

figure 1 – Opportunités temporelles et composantes de l'activité méta-fonctionnelle "se former "

Ces faits nous semblent relever de ce que Falzon (1994) dénomme des activités méta-fonctionnelles, qui ont un caractère parasitaire par rapport à l'activité. Elles peuvent se lire à différents niveaux, " comme favorisant la création de savoirs et d'outils comme les connaissances " et s'appuyant elles-mêmes sur des outils. L'usage du temps en est un.

3.3 SE FORMER : UNE SIGNIFICATION A SOI (modèle archéologique).

3.3.1 Le contenu du temps est finalisé par une motivation personnelle -"être formé"- qui structure les usages du temps en production

Se former, pour une personne, c'est mobiliser des mécanismes qui donnent une forme

nouvelle à ses actes et/ou à son comportement. La proximité aux savoirs à acquérir, le développement de l'expérience, les encouragements ou dénigrements des collègues, de la hiérarchie, contribuent à façonner un espace singulier au parcours individuel. C'est donc un objectif personnel mais changeant qui donne son temps propre à ce parcours. L'analyse des discours d'opérateurs révèle des référents personnels plus évocateur d'"être formé" que de "se former". Les énoncés des opérateurs ont tous cette dimension prospective du résultat du process de formation :

- se reconnaître la maîtrise

Le sujet est ancré dans un objectif défini par lui-même vis à vis du travail, c'est à dire des composantes de l'installation et de l'appréciation qu'il porte sur lui-même (par ex : son efficacité durant la nuit, pendant les congés d'un titulaire)

Nous ce qui nous intéresse..., on est des manuels! C'est la pratique, le comment faire...

Je m'en fous de la machine..., c'est la maîtrise pendant les pannes ou les changements!

- se projeter dans un processus

Le sujet se perçoit, sinon comme moteur, du moins comme engagé dans une démarche, une progression qu'il croit ouverte, mais dont il ne connaît pas l'aboutissement.

(a) Je sais qu'on me demandera un jour de faire conducteur, alors, j'essaie de prendre un peu d'avance

- être légitimé (dans et hors).

C'est au niveau de la justice qu'on se situe ici, dans et hors l'équipe, qui va déterminer ou non l'engagement du sujet. Le récit de l'histoire personnelle en rapport à la formation conditionne le jeu du *se former*, qui est alors dramatisé

ce qu'il faudrait, c'est que celui qui est en double ne soit pas l'esclave, mais qu'on lui montre des choses...Mais pour ça, il faudrait pouvoir faire des erreurs et ne pas avoir peur que ça casse.

j'avais fait telle formation, on ne l'a pas prise en compte !

- s'assurer

Il s'agit ici de faire fructifier la possibilité d'aller en formation, de s'assurer de ses compétences ou connaissances pour assurer son avenir proche.

Il y a le problème spécifique des remplacements. Parfois, il y a un glissement de l'ensemble de l'équipe ; alors, ce n'est pas évident !

Il y a ainsi discordance entre l'espace fini, créé et borné par l'entreprise pour la formation, qui offre à chacun un itinéraire type dans le temps imparti, et l'inscription de cet espace dans le temps individuel. Chacun connaît les impératifs de production pour l'entreprise (objectifs, résultats, effets attendus,...) qui impliquent des cadences temporelles (délais, séquences, etc) construites à cette fin. L'individu, acteur de ce temps imposé, impulse dans sa formation son propre rythme, en affectant des durées aux différents thèmes qui tiennent à ses propres critères. La posture adoptée par l'opérateur, dépend moins du dispositif, que d'un espace de représentations qui a son temps propre, construit autour de déterminants (justice, assurance, ...) qui délimitent le territoire réel de la formation.

3.3.3 Des processus d'actions pour se former.

Concevoir le temps

L'activité des opérateurs bâtit un autre référentiel de la formation utile. Le temps pour se former dans l'activité, déborde donc le cadre strict de la formation. Sa représentation contribue à recomposer l'aménagement des savoirs et savoir-faire dans la complexité des rythmes du quotidien. En d'autres termes, le contenu de l'activité est surdéterminé par une exigence : trouver un rythme, un ordonnancement temporel efficace ; la priorité donnée par exemple aux rouages et acteurs, organisera la façon d'aborder les procédures, la pratique des processus de l'organisation. L'opérateur conçoit selon son objectif un agencement temporel efficace et singulier pour se former. Il réalise pour ce faire un compromis entre son objectif personnel de formation et les moyens pour se former par l'action.

Ce moment critique qui structure l'itinéraire pour se former est plus défini par la temporalité inscrite dans leurs représentations du travail, que du dispositif prescrit.

Projeter le temps de se former

Les opérateurs projettent dans le temps pour produire, un temps pour se former. Leur expérience antérieure de formation (scolaire ou professionnelle) organise parfois leurs pratiques d'aménagement du temps. Soumis à l'injonction de se former, de passer d'un état à un autre, l'opérateur se construit un chemin. La production bouscule l'espace intime et suscite un agencement des temporalités qui se réalise selon un mode préférentiel proche de l'habitus (Coninck et Godard, 1989). L'individu projette en production le temps de sa formation, qui en retour, oriente le temps de son activité vers la réalisation du but.

Néanmoins, les parcours professionnels ouverts par la formation, restent l'apanage des choix de direction et ne reflètent pas toujours les hiérarchies professionnelles construites dans l'atelier. Or, progresser en compétence, c'est d'abord et avant tout à ses propres yeux que l'opérateur le veut. C'est pourquoi, en formation dans le travail, les critères temporels dépassent par leurs conséquences, les exigences de contenu.

Si le délai, le rythme sont respectés, c'est que le contenu est suffisamment maîtrisé.

Au cours même de son parcours, l'apport de l'opérateur à la performance collective est évalué par ses pairs. Dans la distance aux problèmes à traiter, aux connaissances à acquérir, c'est le rapport à son identité, c'est sa stratégie qui structure le temps de l'activité.

Conclusion

Les premiers résultats de la présente recherche s'inscrivent dans un programme de recherche technologique sur la connaissance de l'activité formatrice en contexte de travail chez l'adulte. Le traitement des données complémentaires devrait permettre :

- d'un point de vue théorique, de préciser notre réflexion

  sur la notion d'activité méta-fonctionnelle spécifique à la formation,

  sur les rapports entre organisation temporelle de l'activité et identité.
- d'un point de vue méthodologique, de systématiser les éléments exploratoires de comparaison entre individus, dans les mêmes situations du travail.
- d'un point de vue technique, de participer avec les formateurs à la conception de dispositifs qui favorisent l'analyse et la compréhension des rythmes productifs.

L'enjeu réside dans la nature de l'engagement des personnes en formation et non dans la production ponctuelle de compétence. Au contraire, en allant au delà du développement prévu de ses compétences, l'individu poursuit un objectif global d'efficience, qui ne se réduit pas aux modèles de performance et d'efficacité qui lui sont proposés.

Références

Barbier, J-M., Berton, F. & Boru, J-J.(1995). *Situations de travail, situations de formation*. Paris : L'harmattan. – Galatanu, O.(1998). *Actions, affects et transformations de soi*. Paris : PUF.

Brochier, D. (1993). *L'entreprise formatrice*. Thèse de doctorat, LEST, Université d'Aix en Provence.

Clôt, Y. (1996). *Le travail sans l'homme ?* Paris : PUF.

Coninck (de), F. & Godard, F. (1989). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue Française de Sociologie*, XXXI, 23-53.

Cros, F. & alii (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck Universités.

Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le travail humain*, 57, 1, 1-23.

Hutchins, E. (1996). Quand le cockpit se souvient de ses vitesses. *Sociologie du travail*, XXXVI, n° spécial Travail et cognition, 4, 451-473.

Lave, J. & Wenger, E.(1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.

Lubard, T.I (1994). Creativity. In R.J Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving*. New York : Academic Press, pp 289-332.

Mehaut, P. (1990). Les temps de l'entreprise et de la formation. *Education Permanente,* 104, 57-64.

Piaget, J. & Garcia, R. (1987). *Vers une logique de significations*. Genève : Murionde.

Pialoux, M.(1996). L'ouvrière et le chef d'équipe ou comment parler du travail. *Travail et emploi* n°62, 4-39.

Reynaud, J-D. (1988). La négociation de la qualification. *Archives européennes de sociologie*, XXIX, 78-101.

Ricoeur, P. (1986). *Temps et récit*. Paris : Seuil.

Suchman, L. (1990). Plans d'action. In P. Pharo & L. Quéré (Eds), *Les formes de l'action*. Paris : E.H.E.S.S, pp 149-170.

Teiger, C. (1993). Représentations du travail. Travail de la représentation. In P. Dubois et A. Weill-Fassina (Eds), *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octares, pp 311-344.

- & P. Falzon (1995). Construire l'activité. *Performances humaines et techniques*, n° spécial, 34-40.

Theureau, J. (1990). Les raisonnements dans le travail. In R. Amalberti et J. Theureau (Eds), *Modèles en analyse du travail*, Liège : Mardaga, pp 159-190.

Thiebaut, E.(1996). La mesure du concept de perspective temporelle : approche par la validité de contenu. In J. Juel, T. Marivain et G. Rouxel (Eds), *Psychologie et différences individuelles*. Rennes : PU, pp 301-304.

Vion, M. (1994). L'apprentissage situé. In *Actes du 1er colloque des jeunes chercheurs en sciences cognitives*, Document ronéo, La Motte d'Aveillans, pp 1-10.

Zarifian, P. (1996). *Le travail et l'événement*. Paris : L'harmattan.