



HAL
open science

Un dispositif d'alternance dans le cadre d'une formation qualifiante : le cas d'un site de production de la société Aluminium Péchiney

Damien Brochier, Jean-Pierre Froment, Alain d'Iribarne, Jean-Jacques Silvestre

► To cite this version:

Damien Brochier, Jean-Pierre Froment, Alain d'Iribarne, Jean-Jacques Silvestre. Un dispositif d'alternance dans le cadre d'une formation qualifiante : le cas d'un site de production de la société Aluminium Péchiney. [Rapport de recherche] Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST); Institut national de la recherche pédagogique (INRP). 1989, pp.150. halshs-03727483

HAL Id: halshs-03727483

<https://shs.hal.science/halshs-03727483v1>

Submitted on 10 Oct 2022

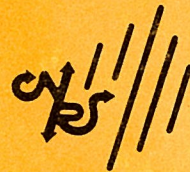
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

4-0859



Un DISPOSITIF d'ALTERNANCE dans le CADRE d'une FORMATION QUALIFIANTE

Le cas d'un site de production
de la Société Aluminium Pechiney

Damien BROCHIER
Jean-Pierre FROMENT
Alain d'IRIBARNE
Jean-Jacques SILVESTRE

inrp

INSTITUT NATIONAL
de RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 05

WEST

LABORATOIRE d'ECONOMIE
et de SOCIOLOGIE du TRAVAIL
35, avenue Jules Ferry
13626 AIX-EN-PROVENCE CEDEX
Tél. : 42 26 59 60



06045

Laboratoire d'Economie et de
Sociologie du Travail

Centre National de la Recherche Scientifique

35, Av. Jules Ferry
13626 Aix-en-Provence cédex

Institut National de la Recherche
Pédagogique

Etudes et Recherches
sur les Enseignements Technologiques

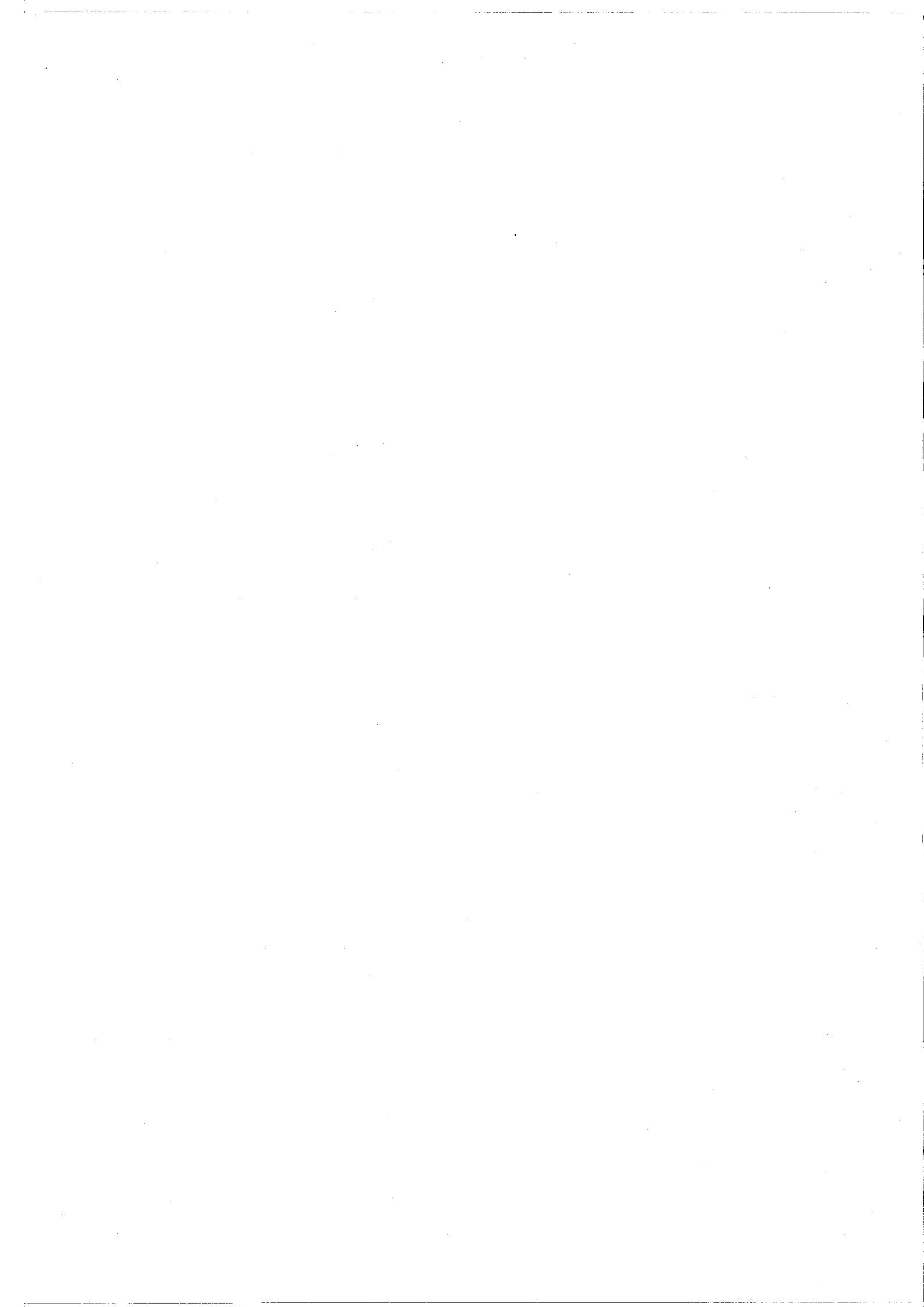
8, Av. Jules Isaac
13626 Aix-en-Provence cédex

UN DISPOSITIF D'ALTERNANCE
DANS LE CADRE D'UNE FORMATION QUALIFIANTE.
LE CAS D'UN SITE DE PRODUCTION
DE LA SOCIETE ALUMINIUM PECHINEY

Damien BROCHIER - Jean-Pierre FROMENT
Collaboration scientifique :
Alain D'IRIBARNE - Jean-Jacques SILVESTRE
Mise en page, secrétariat et documentation :
Lucile LIFFRAN - Michèle VERITE

Aix-en-Provence
Février 1989

4-0859



**ETUDE DU PROJET D'ACCUEIL ET DE FORMATION EN ALTERNANCE
DES JEUNES DANS LES SITES DE PRODUCTIONS DE LA SOCIETE
ALUMINIUM PECHINEY : LE CAS DE L'USINE DE GARDANNE**

- S O M M A I R E -

INTRODUCTION..... P. I-III

Première partie

**L'INTRODUCTION DE LA FORMATION QUALIFIANTE
A L'USINE ALUMINIUM PECHINEY DE GARDANNE**

Chapitre I - UN CADRE GLOBAL : LE PLAN DE QUALIFICATION

1 - Le plan industriel de la société..... P. 1
2 - L'Organisation du système de formation sur le site de Gardanne..... P. 2
 2.1 - Les groupes-métiers..... P. 3
 2.2 - La conduite des actions de formation..... P. 4
 §1 - Les moyens humains et matériels..... P. 4
 §2 - La démarche pédagogique..... P. 4
 - Le développement de l'autonomie.
 - L'articulation entre travail et formation.
 - La transformation des procédures d'évaluation.

**Chapitre II - LE DISPOSITIF JEUNES COMME ELEMENT DU PLAN
DE FORMATION**

1 - Des liens étroits avec le dispositif existant..... P. 7
2 - Des éléments spécifiques aux jeunes..... P. 8
 2.1 - Un contrat à durée déterminée..... P. 8
 2.2 - La responsabilité de chaque site dans la définition
 des conditions d'intégration des jeunes..... P. 8
 2.3 - Une opportunité pour les jeunes... et pour
 l'entreprise..... P. 9

Deuxième partie

**LES CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ETUDIEE ET
LES MODALITES DE SELECTION**

**Chapitre I - UNE GRANDE HETEROGENEITE D'ITINERAIRES
EDUCATIFS ET PRE-PROFESSIONNELS...**

1 - Des scolarités très diverses..... P. 11
 1.1 - Les cursus suivis..... P. 11
 §1 - Parmi les 10 jeunes, 7 ont eu une scolarité
 en L.E.P..... P. 11
 §2 - ... et 3 ont suivi d'autres filières..... P. 14

1.2 - Un rapport à l'Ecole plus ou moins fort.....	P. 14
§1 - Le rôle marquant de l'orientation par l'échec.....	P. 14
§2 - Le système scolaire, une réalité proche ou très éloignée dans le temps.....	P. 14
2 - Une expérience professionnelle marquée par la précarité.....	P. 15

Chapitre II - ...QUI CONTRASTE AVEC L'HOMOGENEITE DES CRITERES DE SELECTION

1 - Les contacts antérieurs avec l'usine.....	P. 17
2 - Des problèmes d'information préalable.....	P. 18
3 - ... qui conditionnent la sélection.....	P. 19

Troisième partie

L'INTEGRATION DES JEUNES DANS LE SITE

Chapitre I - L'INTEGRATION DES JEUNES AU SERVICE FABRICATION

1 - Les contraintes de la production en continu sur les collectifs de travail.....	P. 21
1.1 - Le travail posté.....	P. 21
1.2 - Le système de remplacement.....	P. 22
2 - Les modalités d'intégration des jeunes dans les situations professionnelles.....	P. 23
2.1 - L'intégration dans le collectif des remplaçants.....	P. 23
2.2 - Un statut hybride.....	P. 23
3 - La place de la formation qualifiante.....	P. 25
3.1 - Une séparation nette entre l'organisation de la formation et du travail.....	P. 25
3.2 - Des conceptions différentes de la qualification et du métier de fabricant.....	P. 26
3.3 - La confrontation des jeunes avec deux modèles d'apprentissage.....	P. 27

Chapitre II - L'INTEGRATION DES JEUNES DANS LES SERVICES D'ENTRETIEN ET DE MAINTENANCE.

1 - L'intégration dans les situations professionnelles.....	P. 29
1.1 - Un parcours initial aménagé.....	P. 30
1.2. - ... reposant sur l'accroissement de la responsabilité...	P. 31
2 - La place de la formation.....	P. 33
2.1 - Un milieu professionnel très impliqué dans la formation.....	P. 33
2.2 - Une articulation très forte entre formation et travail.....	P. 34

Quatrième partie

L'ANCRAGE DE LA FORMATION SUR LE TRAVAIL : UN ELEMENT CENTRAL DU DISPOSITIF

Chapitre I - LOGIQUES DE METIER ET TRANSVERSALITES DES COMPETENCES : QUELLE MEDIATION ?

1 - Un constat : des pratiques différenciées.....	P. 37
1.1 - Le travail des fabricants.....	P. 38
§1 - Une activité partagée entre le gestuel et la conduite.....	P. 38
§2 - ... qui modèle profondément les logiques d'apprentissage du métier.....	P. 39
1.2 - Le travail à l'entretien.....	P. 41
§1 - Une démarche analytique.....	P. 41
§2 - Des conditions d'apprentissage liées à la prise en compte de l'évolution technologique.....	P. 43
2 - Des conséquences sur la conception de la formation.....	P. 43
§1 - L'osmose entre formation qualifiante et situations professionnelles à l'entretien.....	P. 44
§2 - La fabrication marquée par une évolution "compartimentée" de la qualification des salariés.....	P. 46

Chapitre II - ROLES ET STRATEGIES DES ACTEURS

1 - Les acteurs en interface.....	P. 48
1.1 - Les "concepteurs-responsables" du dispositif.....	P. 48
§1 - Une conduite "bicéphale" du système.....	P. 49
§2 - Les bases de la responsabilité.....	P. 52
1.2 - Les hommes-pivots.....	P. 53
§1 - Des spécialités très marquées.....	P. 53
§2 - Des activités tournées vers le terrain.....	P. 55
- Le développement effectif des liens entre formation et travail	
- La participation à l'évaluation de terrain	
- L'assistance pédagogique aux salariés	
§3 - Un rôle plus ou moins reconnu au sein des services.....	P. 58
- Au service MUD	
- En fabrication	
- Le cas particulier du service électrique	
2 - Les acteurs "associés".....	P. 60
2.1 - L'encadrement de terrain.....	P. 60
§1 - Une catégorie professionnelle "menacée" a priori par la formation.....	P. 60

§2 - Les problèmes de participation de la maîtrise.....	P. 61
- L'obstacle du référentiel	
- Des formes de déresponsabilisation	
- Une analyse à nuancer selon les services	
2.2 - Les enseignants des domaines non-professionnels.....	P. 63
Chapitre III - <u>UNE PREMIERE APPRECIATION DE L'IMPACT DE LA DYNAMIQUE FORMATIVE SUR LE MILIEU PROFESSIONNEL</u>	
1 - Une exigence de base : la maîtrise du travail fondée sur le développement de l'autonomie professionnelle.....	P. 67
2 - Les facteurs d'ancrage et de développement de la logique qualifiante au sein des services.....	P. 69
2.1 - La formation, amorce d'une recombinaison des métiers de l'entretien.....	P. 69
2.2 - La fabrication marquée par le compromis entre deux logiques formatives.....	P. 71

Cinquième partie

L'ANALYSE PEDAGOGIQUE DU DISPOSITIF

Chapitre I - DES INTENTIONS AUX REALITES : PREMIERES QUESTIONS

1 - Que signifie rechercher la qualification à partir des activités ?.....	P. 77
2 - Dans quelle mesure le stagiaire est-il acteur de sa formation ?.....	P. 77
3 - Autonomie et capacités, une mise en oeuvre diversifiée sous une apparence de simplicité ?.....	P. 78

Chapitre II - ELABORATION ET MISE EN OEUVRE DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES

1 - Les outils de la formation du domaine professionnel, pour les métiers de fabrication.....	P. 79
1.1 - Les études techniques.....	P. 79
1.2 - Les dossiers liés aux restructurations.....	P. 80
1.3 - Les thèmes de simulation.....	P. 81
2 - Les outils de la formation du domaine professionnel pour les métiers d'entretien et de maintenance.....	P. 82
2.1 - Des dossiers spécifiques.....	P. 82
2.2 - ... adaptés à l'élargissement des tâches.....	P. 83
3 - Les outils de la formation dans les domaines non-professionnels.....	P. 84

Chapitre III - ASSISTANCE PEDAGOGIQUE ET ORGANISATION DE LA FORMATION

1 - Dans les domaines non-professionnels.....	P. 86
1.1 - En D2 et D3 (mathématiques et sciences).....	P. 87
1.2 - En D4 et D5 (Français et monde actuel).....	P. 88
2 - Dans les domaines professionnels.....	P. 90

Chapitre IV - L'EVALUATION DANS LE CADRE DE LA FORMATION QUALIFIANTE

1 - Un cadre théorique confronté aux pratiques.....	P. 91
2 - L'évaluation dans le domaine professionnel et technologique.....	P. 93
2.1 - En fabrication.....	P. 93
2.2 - Au service électrique.....	P. 95
2.3 - Au service Maintenance-Usine-Dépannage.....	P. 96
3 - L'évaluation dans les domaines non-professionnels.....	P. 97
3.1 - Dans les domaines D4 et D5 (Français et monde actuel).....	P. 97
3.2 - Dans les domaines D2 et D3 (mathématiques et sciences).....	P. 99
4 - La place du référentiel, la question des capacités.....	P. 100
5 - Le dossier de validation, le jury permanent.....	P. 102

Chapitre V - EFFETS ET LIMITES DE LA MISE EN OEUVRE DU DISPOSITIF

1 - Les effets de la formation sur la structuration du travail.....	P. 104
1.1 - Vers de nouveaux modes d'organisation du travail ?.....	P. 104
1.2 - Vers un élargissement des tâches ?.....	P. 105
2 - La portée des situations de formation et d'évaluation.....	P. 106
2.1 - La pertinence des outils de formation.....	P. 106
2.2 - La signification de l'autonomie.....	P. 107
2.3 - La place des domaines non-professionnels.....	P. 108
3 - Vers une conception renouvelée des activités ?.....	P. 108
3.1 - Le constat d'une orientation.....	P. 108
3.2 - ... et ses limites.....	P. 109
§1 - La réduction du "champ d'élargissement".....	P. 109
§2 - La prédominance du "terrain".....	P. 110
§3 - L'usage qui sera fait des nouveaux diplômés.....	P. 110

Sixième partie

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES EN ALTERNANCE ET LE DISPOSITIF DE FORMATION QUALIFIANTE

1 - Une logique d'alternance qui valorise les situations de travail.....	P. 112
1.1 - Points de repère.....	P. 113
1.2 - Fondements psycho-pédagogiques.....	P. 114
2 - Les conditions de l'alternance.....	P. 116
2.1 - Un véritable partenariat.....	P. 116
2.2 - Le stagiaire, acteur de sa formation.....	P. 117
2.3 - Des situations de formation évolutives, élaborées au fur et à mesure.....	P. 118
3 - Jeunes en recherche d'emploi et salariés de l'entreprise face à un même dispositif de formation : de quelle alternance s'agit-il ?.....	P. 119
3.1 - Pour les salariés : une formation récurrente ?.....	P. 120
3.2 - Pour les jeunes : une formation en alternance ?.....	P. 121
CONCLUSION	P. 123

SYNTHESE FINALE

1 - Des choix méthodologiques.....	p. 131
1.1 - Des choix dans le recueil et la restitution de l'information.....	p. 131
1.2 - Les problèmes rencontrés.....	p. 132
1.3 - L'émergence de thèmes transversaux.....	p. 134
2 - Principales conclusions.....	p. 135
2.1 - Nature et fondement de l'autonomie des acteurs.....	p. 135
§1 - L'hétérogénéité fait partie de la méthode.....	p. 135
§2 - Les limites de l'hétérogénéité constructive....	p. 137
§3 - Autonomie relative des acteurs et homogénéité du dispositif de formation qualifiante ?.....	p. 141
§4 - Assiste-t-on actuellement à l'émergence de nouvelles formes d'autonomie des acteurs ?.....	p. 142
2.2 - Dynamique de formation et évolution du site industriel.....	p. 142
§1 - Un atout décisif : la continuité de la démarche formative.....	p. 143
§2 - Une dynamique marquée par l'existence d'un certain nombre de ruptures.....	p. 143
§3 - Une distinction à établir entre reconnaissance et gestion des effets de la formation.....	p. 145
2.3 - Pilotage et régulation du dispositif de formation.....	p. 146
§1 - Pilotage et régulation du dispositif au niveau du site.....	p. 147
§2 - Coordination générale et régulation d'ensemble du dispositif.....	p. 148
§3 - La prise en compte des effets.....	p. 148
CONCLUSION.....	p. 149

AVANT-PROPOS

La volonté affichée par les pouvoirs publics de mettre en place un dispositif de formation en alternance en vue de permettre à des jeunes précocement sortis de l'appareil éducatif et se trouvant sur le marché du travail, de trouver un emploi par le biais de l'acquisition d'une compétence professionnelle ne peut qu'être encouragée compte tenu de son importance économique et sociale. Mais si les dispositifs institutionnels créent des opportunités, ne serait-ce qu'en dégageant des ressources qui sans cela feraient défaut, encore faut-il que dans la pratique, les opérations mises en place atteignent les objectifs attendus par le législateur.

La recherche qui fait l'objet du présent rapport, s'est donnée comme objectif d'examiner dans le détail un exemple de réalisation d'une telle opération dans un contexte a priori particulièrement favorable. Il s'agit en effet du cas d'un établissement industriel qui, déjà préoccupé par le développement de ses ressources humaines, avait mis en place en collaboration avec une équipe de l'Education nationale un dispositif de formation qualifiante à destination de ses ouvriers. L'opération "jeunes" étudiée est venue prendre place dans ce dispositif tout en gardant sa spécificité voulue par le législateur.

Les résultats observés paraissent particulièrement intéressants au regard des objectifs assignés. Ils montrent en effet que au-delà des bonnes volontés et des efforts importants qui ont été réalisés pour réussir cette formation, la formation en alternance demeure particulièrement délicate à mettre en place dès lors que les entreprises -tout au moins les entreprises françaises- ne disposent pas de structures d'organisation susceptibles de faciliter des activités formatives. Les décalages observés dans les résultats entre ce qui a pu être réalisé en entretien et en fabrication sont de ce point de vue éclairants comme le rapport le souligne à plusieurs reprises.

Par ailleurs, une bonne combinaison d'enseignements théoriques et de pratiques professionnelles susceptibles de produire rapidement des compétences professionnelles suppose une sorte d'alchimie dont le secret est loin d'être découvert. Elle suppose en particulier des coordinations minutieuses des moments et des pratiques correspondant à chacune de ces activités qui impliquent des "savoir-faire" pédagogiques encore mal maîtrisés.

Ce document n'est qu'un rapport d'étape de recherche. Il est destiné à marquer un moment, à consigner dans une sorte de photographie ce qui a pu être fait, ce qui a pu être compris à la suite de nombreux entretiens que les différents acteurs, partie prenante à la conception et à la réalisation de cette opération, ont bien voulu nous consacrer. Il est également destiné à engager avec ces acteurs un dialogue qu'on espère le plus fructueux possible en vue de mieux comprendre les points forts et les points faibles du dispositif qui a été mis en place, en vue de dégager des pistes d'actions à partir des réflexions plus collectives qui auront pu être menées.

C'est que la formation -au même titre que nombreuses autres actions relevant de la gestion des entreprises- ne s'invente pas. Elle suppose elle aussi, tant dans sa conception que dans sa mise en oeuvre, tout un processus d'apprentissage individuel et collectif. Ceci dès lors que cette politique de formation ne veut pas se laisser enfermer dans une sorte de ghetto spécialisé, mais qu'elle se veut largement ouverte sur l'entreprise, qu'elle se veut partie intégrante du quotidien de l'entreprise. Ce n'est que dans une telle perspective que le travail accompli doit être examiné. Comme toute situation intermédiaire, il laisse apparaître des zones d'ombre et des zones de réussite. Son objectif est de contribuer à ce qu'à terme ces dernières deviennent encore plus importantes pour l'intérêt de tous.

INTRODUCTION



L'étude du projet d'accueil et de formation des jeunes sur un site industriel de la Société Aluminium Pechiney, dont le présent rapport marque l'aboutissement, constitue une première tentative de réflexion sur une opération originale de partenariat Education/Entreprise. L'objectif de cette recherche exploratoire a donc été celui de mettre en place les conditions de description, de suivi et d'évaluation d'un processus évolutif concernant à la fois l'entreprise et la recherche de nouvelles formes d'accueil et de qualification des jeunes. Dans ce cadre, les résultats obtenus doivent se comprendre d'abord comme les axes de réflexion devant permettre de repérer les éléments faisant obstacle ou au contraire facilitant la démarche formative en cours. Par extension, l'un des objectifs est aussi de tracer les contours d'une méthodologie susceptible d'être appliquée à d'autres établissements industriels. En ce sens, les analyses menées sur le terrain doivent être comprises comme l'amorce d'un travail en profondeur sur les formes de renouvellement des rapports entre le fonctionnement des entreprises et l'appareil éducatif, et non dans une optique d'évaluation sommaire de l'action engagée sur un site industriel de la société Aluminium Pechiney. La démarche de recherche peut être caractérisée par les quatre points suivants :

- . **Une étude pluridisciplinaire :** Elle se situe en effet à la convergence des préoccupations de cinq partenaires : l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), le Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST/CNRS), le réseau Formation Continue de l'Education nationale, la société Aluminium Pechiney et la Délégation Régionale à la formation professionnelle (DRFP/PACA).
- . **Une étude basée sur une connaissance approfondie du terrain :** La méthode a consisté à reconstituer les intentions et les aspects déterminants du processus par la réalisation d'interviews des personnes concernées (jeunes, formateurs, agents de maîtrise, cadres etc.), la connaissance précise du milieu de travail (visites du site, enquêtes dans les ateliers), et l'utilisation des documents disponibles.
- . **Une étude reposant sur la volonté d'informer et/ou d'associer les différents partenaires :** Les investigations ont été accompagnées de réunions fréquentes permettant de clarifier et d'explicitier les objectifs de la recherche à tous les niveaux du site étudié (Direction, chefs de service, Comité d'Etablissement, Commission Formation). De plus, un groupe de suivi associant des membres issus des institutions parties prenantes de la démarche, s'est réuni à six occasions pour discuter de la problématique générale de l'étude et affiner les questionnements par rapport au dispositif au fur et à mesure de l'avancement du travail de recherche.

Enfin, le contenu de l'étude elle-même a fait l'objet d'une évaluation par les acteurs directement impliqués dans la démarche de formation. Les principaux éléments de cette évaluation ont été synthétisés et intégrés dans le rapport d'étude, pour souligner l'importance que les partenaires scientifiques ont accordé à cette phase de confrontation de leurs réflexions avec les acteurs "de terrain".

- **Une étude de courte durée :** Au total, une durée légèrement supérieure à un an s'est écoulée entre le démarrage de l'étude sur le terrain et la livraison du rapport final.

Ces quatre points étant énoncés, il convient maintenant de **présenter succinctement les principales étapes du cheminement poursuivi.**

Nous nous intéresserons donc, en préambule, aux principaux facteurs situés à la genèse de cette opération qualifiante pour de jeunes demandeurs d'emploi, ainsi qu'à la description des principes de base structurant son contenu (**première partie**). Ce cadre global étant fixé, il nous sera alors nécessaire de caractériser avec suffisamment de précision les dix jeunes concernés par l'accord sur le site de Gardanne. Pour cela, nous analyserons de manière détaillée leurs parcours éducatifs et pré-professionnels antérieurs à l'entrée dans le dispositif, en tentant de comprendre par leurs biais, le type de recrutement opéré (**deuxième partie**). Ce n'est qu'à ce stade de la démarche que nous pourrons véritablement saisir les modalités d'intégration de ces jeunes au sein de leurs différents services d'affectation. Cette approche nous amènera en particulier à dresser le constat d'une situation fortement contrastée entre les services de fabrication et d'entretien (**troisième partie**). Aussi, tenterons-nous dans la partie suivante, de partir de cet écart pour élargir la réflexion et tenter de comprendre les fondements des rapports entre formation et travail. Dans ce cadre, la prise en compte des logiques de métier, de même que l'analyse du rôle des différents acteurs en présence viendront enrichir notre perception de la mise en oeuvre du système de formation (**quatrième partie**). Cependant, pour faire le tour des problèmes rencontrés, nous aurons besoin ensuite d'étudier la dimension pédagogique du dispositif. Celui-ci nous permettra d'aborder, au-delà du simple cas des jeunes, des questions plus globales touchant aux effets mais aussi aux limites du système actuel par rapport à ses perspectives initiales (**cinquième partie**). L'ensemble de la démarche nous conduira finalement à nous interroger, à travers les principales caractéristiques de la formation professionnelle des jeunes, sur la signification pédagogique du concept d'alternance (**sixième partie**).

En guise de conclusion, nous essaierons de **souligner l'intérêt d'une analyse dynamique des pratiques formatives, en rapport avec la gestion des mutations techniques, humaines et organisationnelles.** Dans ce cadre, nous nous appliquerons à fournir quelques pistes de réflexion plus particulièrement destinées au partenaire industriel.

Enfin, à travers une synthèse finale, nous développerons plusieurs thèmes transversaux, issus des réunions d'évaluation du contenu de l'étude, que nous avons eues avec les principaux protagonistes de l'opération. Cette ultime phase est conçue comme un élargissement de la réflexion engagée au départ autour du problème de la formation. Il s'agit finalement de resituer la formation au coeur d'une dynamique globale d'évolution dans laquelle s'est très clairement engagé le site industriel étudié.

PRESENTATION DU LIEU DE LA RECHERCHE.

L'étude qui va suivre repose sur des observations menées sur le site de Gardanne (Bouches-du-Rhône) où la société Aluminium Pechiney produit de l'alumine par décomposition de la bauxite depuis 1894 (date de la mise au point du procédé Bayer, procédé chimique permettant d'extraire l'alumine de la bauxite). Depuis cette époque, cette unité de production a connu un fort développement lui permettant d'atteindre une production journalière d'environ 2000 tonnes.

L'effectif de l'usine, à la fin de l'année 1986 (soit au milieu de notre étude) était de 473 personnes se répartissant de la façon suivante au sein des catégories professionnelles et des services :

		Répartition par catégorie professionnelle				
		Ingénieurs et cadres	Agents de maîtrise et techniciens	Employés	Ouvriers	Total par service
Répartition par service	Direction et services administratifs	11	21	18	2	52
	fabrication	2	62	6	159	229
	Entretien et services techniques dont :	6	51	18	111	186
	Electricité	1	7	2	16	26
	Mécaniq. MUD	0	7	0	36	43
	Total par catégorie	19	134	42	272	467

(+ 7 personnels détachés).

Cet effectif global est en régression constante depuis un certain nombre d'années puisque, en 1981 il se chiffrait encore à 600 salariés. L'établissement de Gardanne est donc constamment confronté à des logiques de réorganisation du travail et/ou de mutations technologiques, cette tendance s'étant développée depuis trois ans dans le cadre global d'un plan industriel de la société Aluminium Pechiney, que nous aborderons en détail plus loin.



PREMIERE PARTIE :
L'INTRODUCTION DE LA FORMATION QUALIFIANTE
A L'USINE ALUMINIUM PECHINEY DE GARDANNE
ET LA CREATION DU DISPOSITIF JEUNES.



L'analyse de la mise en oeuvre du projet d'accueil et de formation des jeunes sur un site de production de la Société Aluminium-Péchiney nous impose de débiter par un bref survol des facteurs économiques, institutionnels et humains ayant présidé à sa création et à son développement. Nous n'avons pas ici la prétention de bâtir un historique détaillé mais plutôt d'offrir une première vision globale de l'agencement des divers éléments du système actuel, sur lesquels nous nous pencherons en détail ultérieurement.

Sans remonter trop loin dans les mécanismes directement ou indirectement à l'origine du dispositif jeunes, on peut tout de même considérer que celui-ci est issu de deux démarches récentes élaborées par la société A.P., celle-ci étant confrontée à des impératifs de mutation à moyen et long terme et possédant, dans l'Education nationale, un partenaire prêt à collaborer à cette évolution.

Chapitre I - UN CADRE GLOBAL : LE PLAN DE QUALIFICATION

1. Le plan industriel de la société

Dans le contexte difficile que représente l'évolution du marché de l'aluminium, la société Aluminium-Péchiney a défini un projet pour la période 1984-1990, autour des axes suivants :

- . La nécessité de procéder à des mutations technologiques importantes des méthodes de fabrication existantes, afin de développer l'utilisation de technologies de pointe permettant d'accroître sensiblement les performances industrielles (surtout en terme de qualité et de diversification des produits fabriqués).
- . Le souci constant d'aller vers une meilleure qualité des produits, tout en mettant l'accent sur la sécurité des agents et des employés.
- . La conduite d'une véritable politique d'accroissement de la qualification du personnel, afin d'augmenter son degré d'autonomie professionnelle lui permettant d'assurer la maîtrise de situations de travail enrichies, tout en lui offrant des conditions améliorées de mobilité interne ou externe à la Société en cas de reconversion.

C'est donc dans le cadre de cette troisième logique d'évolution souhaitée qu'un plan exceptionnel de formation et de qualification du personnel a été établi pour une durée de trois ans à partir de 1984.

Son originalité majeure est constituée par la collaboration étroite établie entre la société Aluminium Péchiney et l'Education nationale dans la définition et le fonctionnement de la démarche formative menée à cette occasion.

En effet, celle-ci a reposé sur l'installation progressive dans chaque site de production d'alumine et d'aluminium, d'un véritable dispositif de formation, intégrant dans un même ensemble des objectifs de qualification propres à l'entreprise et des perspectives de valorisation externe de la formation continue par l'intermédiaire de diplômes reconnus nationalement.

Dans l'optique de notre étude, nous nous polariserons donc sur la mise en oeuvre concrète de ce système sur le site de Gardanne.

2. L'organisation du système de formation qualifiante sur le site de Gardanne.

La particularité de l'usine de Gardanne par rapport aux autres sites de la société réside dans sa **collaboration de longue date avec un LEP expérimental de la région**, le LEP d'Istres, au niveau des pratiques de formation continue.

Cette démarche n'est pas fortuite dans la mesure où elle correspond, dès le milieu des années 70, à la rencontre de ces deux partenaires qui, tout en poursuivant des objectifs spécifiques, se sont associés dans la recherche commune et l'expérimentation du système de formation basé sur la pédagogie par objectifs et la méthode des unités capitalisables.

Dans ce contexte, la phase de mise en route de la nouvelle démarche formative a été ressentie à Gardanne avant tout comme l'aboutissement d'un dialogue engagé depuis longtemps entre ces deux structures :

Entre 1974 et 1982, le LEP d'Istres fut impliqué pour plus du quart des heures de formations réalisées par l'établissement industriel. Cette collaboration a donc induit une connaissance réciproque des deux institutions par un certain nombre de partenaires de l'une ou l'autre (enseignants, agents de maîtrise, cadres), caractéristique dont on retrouvera la trace dans les motivations des acteurs impliqués dans la logique formative actuelle.

Avant de présenter les différents éléments composant concrètement le système de formation au niveau du site industriel, il convient brièvement de rappeler les objectifs globaux du plan de qualification. Ceux-ci sont définis de la manière suivante dans la Convention-cadre régissant le dispositif :

Celui-ci doit "permettre aux agents, notamment ceux de fabrication, de passer d'une situation de faible autonomie vers une situation professionnelle dans laquelle devront être développées des capacités de maîtrise des procédés de fabrication, d'identification des effets de l'automatisation et d'élévation du niveau d'autonomie dans les situations de travail."

Autrement dit, le processus vise à extraire des mentalités et des comportements

la conception d'un travail parcellisé, en lui substituant une logique plus large bâtie autour de l'exercice d'un véritable métier.

2.1 Les groupes-métiers

Dès lors, la première étape concrète indispensable pour respecter ces objectifs fondamentaux consistait à reconstituer les bases de ce métier, celui-ci ne se définissant plus par rapport à un ensemble de tâches à accomplir, mais autour d'un profil de **capacités** à maîtriser.

A cet effet, dans trois secteurs d'activité de l'usine (fabrication, entretien mécanique, électricité), se sont constitués en 1984 des Groupes-métiers, composés des membres suivants :

- des agents de maîtrise et des ouvriers qualifiés (au moins deux de chaque catégorie)
- un responsable de l'encadrement du service
- un formateur de l'Education Nationale, animateur du groupe

En se réunissant de façon régulière sur une durée de 2 à 3 mois (environ 80 heures), ces groupes ont fonctionné autour d'une double perspective :

- D'une part, la redécouverte et l'identification par les exécutants eux-mêmes des capacités humaines réellement nécessaires pour gérer l'ensemble des situations professionnelles de leur secteur ou de leur atelier.
- d'autre part, la resituation de ces capacités dans un cadre permettant à la fois leur reconnaissance externe et leur apprentissage. Le choix décisif fait à ce niveau, qui explique pour une grande part l'intervention de l'Education nationale dans la procédure, fut celui d'opérer un rapprochement avec le système des diplômes de l'enseignement technique (CAP ou BP). Pour cela, l'activité essentielle des groupes-métiers a consisté à élaborer ou "actualiser" une forme particulière d'inventaire des activités des opérateurs, le **référentiel** de capacités. Celui-ci constitue un élément central et extrêmement original du dispositif dans la mesure où il est explicité en termes d'objectifs qui dépassent la conception d'un travail décomposé en une accumulation de tâches de nature différente. Il ne s'agit plus ici de suivre un programme d'enseignement mais bien, selon le contenu de convention-cadre, de fournir aux salariés un instrument pédagogique explicitant "l'ensemble des comportements professionnels indispensables à l'exercice des métiers dans le degré d'autonomie correspondant à la qualification visée", en définissant les compétences requises "en fonction des profils de capacités exprimés en termes "d'être capable de" .

Ce document représente en fait le socle du dispositif comme on peut en juger en poursuivant la lecture de la Convention où il est stipulé que "c'est à partir de ces profils que seront conçues et réalisées les actions de formation et les conditions d'évaluation et de certification des acquis des stagiaires."

2.2 La conduite des actions de formation :

A l'issue des travaux effectués par les groupes-métiers s'est engagée la démarche de formation qualifiante proprement dite, à travers le démarrage des actions de qualification possédant les caractéristiques suivantes :

§ 1 Les moyens humains et matériels :

D'un point de vue quantitatif tout d'abord, ces actions sont structurées autour de quatre pôles distincts correspondant à quatre services de l'usine exigeant la maîtrise de métiers différents (entre parenthèses figure le nombre actuel de salariés en formation) :

- . la fabrication (40)
- . le service de maintenance-usine-dépannage, c'est-à-dire l'entretien mécanique (22)
- . le service électrique (13)
- . le service de mesure et régulation (7)

Concrètement, chacun de ces services s'est vu doté de moyens matériels et humains, prévus dans le plan de qualification, à savoir :

- **Une équipe éducative** composée d'au moins un agent de maîtrise du service concerné et de trois enseignants de l'Education nationale dont les rôles respectifs seront précisés ultérieurement.
- **Un centre de ressources éducatives**, c'est à dire une salle où les salariés en formation rencontrent les différents membres de l'équipe éducative selon un emploi du temps précis, et ont à leur disposition un ensemble de dossiers et de supports pédagogiques écrits.

§ 2 La démarche pédagogique :

Le but concret, pour chaque salarié en formation, est d'aboutir à l'obtention d'un diplôme professionnel (CAP ou BP) par unités capitalisables. Cela signifie que le candidat doit atteindre un certain niveau dans cinq domaines de formation (technologie, mathématiques, sciences, français, monde actuel). Pour cela, chaque domaine est composé d'un certain nombre d'unités qui représentent elles-mêmes un certain degré dans l'acquisition des capacités nécessaires à l'exercice du métier tel qu'il est défini dans le référentiel. On parle donc d'unités capitalisables dans la mesure où l'obtention du diplôme consiste en définitive à capitaliser un nombre suffisant d'unités.

Mais l'intérêt de ce type d'actions qualifiantes réside essentiellement dans la démarche pédagogique mise en oeuvre. En effet, celle-ci s'appuie sur trois principes qui s'intègrent pleinement dans le cadre de l'objectif global de recherche des bases d'un véritable métier.

● **Le développement de l'autonomie** : Il s'agit ici de promouvoir un comportement d'autonomie des salariés dans tous les domaines en commençant par la gestion de leur propre formation. Deux points paraissent particulièrement porteurs de cette idée :

- **Le volontariat** : la procédure de participation à ces actions est conditionnée à une démarche libre et volontaire des salariés qui s'y engagent.
- **Les procédures d'apprentissage** : la relation entre les enseignants et les salariés en formation ne s'établit pas par le biais de cours sur les différents domaines dispensés par les formateurs. Ici, chaque salarié travaille individuellement sur des dossiers relatifs à un certain nombre de thèmes touchant le domaine considéré, les membres de l'équipe éducative jouant surtout auprès de lui le rôle d'assistance pédagogique, dans leur domaine de référence respectif (chaque enseignant "supervise" en effet un ou deux domaines de formation).

● **L'articulation entre travail et formation** : L'objectif est de **considérer le milieu industriel comme une opportunité éducative**, en tentant de rapprocher le plus possible les situations de travail et la formation. Outre le fait que les locaux de formation soient implantés directement dans l'enceinte de l'usine, ce qui constitue déjà en soi un élément important, cette perspective se réalise essentiellement à travers les modalités suivantes :

- Le contenu des thèmes, dans le domaine technologique et professionnel, est très fortement lié aux situations de travail auxquelles sont confrontés habituellement les salariés. De cette façon, l'acquisition de savoirs nouveaux apparaît connectée de façon étroite avec la réalité concrète, et permet de surcroît aux salariés d'analyser plus finement le sens de leur travail.
- Le rapport des salarié en formation avec le travail est d'ailleurs renforcé par le fait que ceux-ci, en fabrication, sont incités par les membres de l'équipe éducative à se rendre sur le terrain en cas d'interrogation sur un point précis contenu dans un thème à traiter. Cette démarche doit permettre ainsi aux formés, par le biais d'observations et de discussions avec les opérateurs en poste, de progresser dans l'analyse et la maîtrise des savoirs et des savoir-faire. A l'entretien ce rapprochement est encore plus net à travers la réalisation de "thèmes-usine" correspondant à l'analyse détaillée et consignée par écrit d'interventions de maintenance effectuées sur le site.

● **La transformation des procédures d'évaluation :** Dans la mesure où la formation est tournée vers l'acquisition d'un diplôme reconnu nationalement, elle fait bien sûr l'objet d'une évaluation externe, par l'intermédiaire d'un jury départemental, composé de professionnels appartenant à la branche de la chimie et de représentants de l'Education nationale. Cette instance procède régulièrement à l'analyse cas par cas des dossiers individuels (contenant un bilan des réalisations personnelles des stagiaires, matérialisé par un compte-rendu d'activités, plus un certain nombre de thèmes de formation) présentés par le membre de l'équipe éducative responsable du domaine concerné, et valide soit des unités, soit le diplôme dans les situations où l'ensemble des unités nécessaires est acquis. Le critère global d'évaluation retenu est celui de la mesure de l'autonomie des candidats dans la maîtrise des situations de formation et de travail, et dépend par conséquent en grande partie de l'avis des formateurs.

Aussi, antérieurement à cette évaluation qualifiée de sommative dans le sens où elle apporte la reconnaissance et la validation des acquis généraux et professionnels, les membres de l'équipe éducative procèdent, tout au long de l'année, à une évaluation dite formative. Il s'agit ici d'un suivi régulier de la progression de chaque salarié en formation par rapport aux objectifs de maîtrise des capacités contenues dans le référentiel. Dans ce cadre, les procédures pratiques utilisées par les différentes équipes éducatives sont assez diverses, tout en reposant sur le même principe d'observation de l'apprentissage de l'autonomie par le salarié aussi bien en formation (capacité à rédiger un thème sans assistance d'un membre de l'équipe éducative) qu'en situation de travail (capacité à réaliser une activité sans aide de l'agent de maîtrise).

L'organisation de la formation qualifiante sur le site de Gardanne apparaît, au bilan, très représentative du projet global élaboré conjointement par la société Aluminium-Péchiney et l'Education nationale. Il contient en effet la quasi totalité des éléments de préparation, de conduite et de gestion des actions de formation définis dans la convention-cadre signée par les deux partenaires. On peut remarquer toutefois, au plan du suivi de l'opération sur le site industriel, **l'absence d'un groupe de pilotage :** cette instance, composée "du responsable de formation, du chef des services administratifs et de personnes qualifiées dans les métiers considérés", était sensée, d'après la convention, animer et coordonner "la mise en place, le suivi et l'accompagnement des actions de formations", en étant l'interlocuteur privilégié des membres associés de l'Education nationale.

La description de cette structuration d'un "contexte formatif" nouveau pour les salariés de l'usine de Gardanne doit bien sûr être nuancée et approfondie sur de nombreux points. Nous nous y appliquerons dans la suite de notre étude, à travers l'analyse du fonctionnement du système face aux problèmes soulevés par l'intégration d'un public particulier, à savoir les dix jeunes embauchés à la fin de l'année 1985

selon une procédure dont il nous faut décrire rapidement les principales caractéristiques formelles.

Chapitre II - LE DISPOSITIF-JEUNES COMME ELEMENT DU SYSTEME DE FORMATION.

Le protocole national établi entre le Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et la société Aluminium Pechiney en avril 1985 définit les conditions précises de "mise en place et de réalisation d'un projet national d'accueil et de formation d'une centaine de jeunes en recherche d'emploi au titre des contrats de qualification et d'adaptation sur les sites de production d'aluminium et d'alumine." Nous nous intéresserons dans le présent chapitre aux principes généraux ayant présidé à l'élaboration de cet accord, afin de mieux comprendre les stratégies des divers partenaires vis-à-vis de cette population.

1. Des liens étroits avec le dispositif existant

En débutant l'analyse du protocole précité, on se rend compte que celui-ci situe d'emblée l'action vis à vis des jeunes dans un lien de dépendance étroit avec le plan triennal de qualification de la société :

En effet, selon les termes mêmes de l'accord, "cette action de formation offre une double opportunité pour de jeunes demandeurs d'emplois :

- dégager des postes de travail momentanément libérés pour des salariés en situation de formation (à raison de 8 heures par semaine)
- Bénéficiaire, à cette occasion, du dispositif de formation mis en place sur chaque site de production d'aluminium et d'alumine avec l'appui des GRETA du Ministère de l'Education nationale.

Cette double opportunité permet de réunir les conditions optimales d'obtention d'une qualification pour une centaine de jeunes en situation de contrats de travail à durée déterminée. Les qualifications préparées correspondent aux objectifs de qualification des métiers développés au travers du plan de qualification de la société (CAP, BP, BTn, BTS").

On le voit, la perspective d'acquisition de qualifications reconnues à la fois par le milieu industriel et l'Etat apparaît intégralement subordonnée à l'incorporation des jeunes dans le système de formation qualifiante dont on a développé les grandes lignes plus haut. Cela est particulièrement net à la lecture des articles de l'accord consacrés spécifiquement au dispositif de formation et à la délivrance des diplômes, qui ne font qu'exposer de nouveau les principaux traits de la démarche éducative élaborée l'année précédente, sans les agréments de modalités particulières destinées au public jeunes, hormis "l'introduction de la dimension formation dans les ateliers par les agents de maîtrise" devant jouer un "rôle de tuteurs", sur laquelle nous reviendrons plus loin.

2. Des éléments spécifiques aux jeunes

Cette remarque étant faite, il convient donc de déterminer les éléments réellement spécifiques à cette population jeune. A ce niveau, trois dimensions peuvent être repérées dans le cadre de l'accord :

2.1 Un contrat à durée déterminée

Un premier point apparaît de façon très nette : il concerne le lien entre la signature par les jeunes des contrats à durée déterminée et leur statut par rapport à la Société à l'issue de ceux-ci. A ce sujet, le texte spécifie très clairement que "ces contrats de travail à durée déterminée ne représentent pas d'obligation juridique d'embauche pour l'entreprise à leur issue."

Cette référence explicite est cependant assortie d'un certain nombre de perspectives envisagées pour les jeunes à l'expiration de leur contrat :

Ceux-ci seront ainsi considérés comme prioritaires en cas de besoins structurels d'embauche susceptibles d'émaner de la Société, s'ils possèdent, bien sûr, le profil de compétences adéquat. De plus, en cas de non recrutement par Aluminium Pechiney, est envisagé un appui de la Société en vue de faciliter l'insertion professionnelle de ce public. Il s'agit en fait pour l'entreprise de mettre ses contacts et ses relations avec le milieu industriel au service du reclassement professionnel de cette main-d'oeuvre d'un type particulier.

2.2 La responsabilité de chaque site dans la définition des conditions d'intégration des jeunes

Une deuxième donnée fait l'objet de spécifications détaillées : il s'agit des précautions à déployer pour réaliser l'insertion des jeunes à l'intérieur de sites industriels marqués par des activités de nature différente et surtout, comme on l'a vu dans le cas de Gardanne, ayant construit leur démarche formative en fonction des contextes humains et organisationnels existants.

A ce niveau, la responsabilité de chaque site apparaît très fortement sollicitée :

- Avant d'engager la procédure, la direction du site se voit confier la mission, en collaboration avec les partenaires publics, d'organiser la phase d'information et de sélection des candidats, puis de définir les conditions d'accueil et d'intégration des jeunes à la fois dans les secteurs d'activité (ateliers, services) et au sein du plan de formation.
- La responsabilité de la réalisation même de l'opération est attribuée, quant à elle, au groupe de pilotage dont on a déjà parlé.

On peut donc constater ici qu'un grand nombre de points sont finalement laissés de côté dans la définition du processus global, au profit de leur prise en compte aux niveaux décentralisés que sont les sites industriels de la société. Une marge de manoeuvre, somme toute très importante au vu de la convention, est ainsi donnée aux acteurs proches du terrain, au plan de la gestion concrète du dispositif.

2.3 Une opportunité pour les jeunes... et pour l'entreprise :

Un troisième élément singularise indéniablement le dispositif-jeunes. Nous voulons parler ici du type d'opportunité qu'offre le système de formation qualifiante pour ces jeunes demandeurs d'emploi. Sur ce plan, on peut remarquer que la gestion de la dynamique formative sur le terrain est organisée, pour les salariés, sur la base d'un emploi du temps partagé entre la participation aux situations de travail et les périodes de formation dans le centre de ressources éducatives. Elle semble réunir par conséquent les bases adéquates pour construire l'élément central des contrats de qualification, à savoir une formation en alternance. Le principe de fonctionnement choisi apparaît alors assez simple : les jeunes sont affectés aux situations de travail sur les postes des salariés, lorsque ces derniers se forment au centre de ressources. Et, à leur tour, ils bénéficient de l'assistance pédagogique des membres de l'équipe éducative quand les salariés réintègrent leur milieu de travail.

Ce problème de l'opportunité offerte par les actions de formations existantes est particulièrement intéressant car il met en relief deux problèmes sur lesquels nous aurons plusieurs fois l'occasion de revenir dans la suite de l'étude :

- On peut d'abord s'interroger sur la signification exacte de l'arrivée des jeunes au sein du dispositif de formation existant. Plus précisément, dans la mesure où cela n'apparaît pas très clairement dans le texte du protocole, on doit remarquer que "l'opportunité" mentionnée plus haut se comprend dans les deux sens : si l'on peut parler effectivement d'opportunité, pour de jeunes chômeurs, d'obtenir une qualification reconnue, on doit aussi considérer que les nouveaux arrivants représentent, pour les responsables concernés, la possibilité de mettre une certaine souplesse dans la gestion quotidienne des temps nécessaires pour la réalisation des parcours de formation des salariés dans les ateliers. Il faut ainsi garder à l'esprit le fait que **les jeunes représentent un enjeu à la fois d'ordre éducatif et organisationnel pour l'entreprise.**
- Une deuxième question se pose au sujet des modalités d'application de ce système à son niveau le plus décentralisé, c'est à dire non pas le site industriel mais les secteurs d'accueil des jeunes à l'intérieur de ce site. En effet, le protocole, dans sa formulation, semble renvoyer implicitement à des activités professionnelles sur lesquelles viendrait se calquer un mode identique de formation. Cependant, en précisant que "chaque action de formation est conduite à partir de l'analyse des activités professionnelles d'insertion des jeunes dans les ateliers et les services", cet accord pousse en fait, là encore, à la résolution

du problème sur des bases très décentralisées, c'est à dire au sein de micro-espaces fortement structurés au plan technique, humain et organisationnel, et donc susceptibles de "s'approprier" la démarche selon leurs propres critères d'analyse. Sur ce point, l'examen des disparités importantes concernant l'intégration des jeunes sur le site de Gardanne pourra, sans nul doute, nous éclairer fortement. Mais il nous appartient auparavant de cerner avec précision les caractéristiques de cette population, antérieurement à son entrée dans l'usine.

DEUXIEME PARTIE :
LES CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION ETUDIEE
ET LES MODALITES DE SELECTION

Dans le cadre de l'accord signé entre la société Aluminium Pechiney et le Ministère du travail, l'usine de production d'alumine de Gardanne a embauché durant le deuxième semestre de l'année 1985, 10 jeunes (leur âge était compris entre 20 et 23 ans) au titre des contrats de qualification. Cette population, en fonction des diplômes préparés, a été placée dans trois services différents du site, engagés activement dans le système de formation qualifiante et, à ce titre, dotés comme on l'a vu de leurs propres moyens humains (agents de maîtrise, formateurs, enseignants) et matériels (centre de ressources éducatives) :

- 7 jeunes dépendent du service de fabrication
- 2 jeunes sont rattachés au service d'entretien électrique (appelé service électrique)
- 1 jeune est affecté au service d'entretien mécanique (appelé service Maintenance-Usine-Dépannage - (M.U.D.)

Avant d'analyser en détail l'intégration de ces jeunes à l'intérieur du site, il nous a paru essentiel de reconstituer leurs parcours antérieurs, afin de mesurer le degré d'influence susceptible d'être exercé par des facteurs extérieurs à la démarche formative proprement dite. A ce niveau, l'examen des modalités d'information et de sélection relatifs à ces contrats nous fournira certains éléments de réponses.

Chapitre I - UNE GRANDE HETEROGENEITE D'ITINERAIRES EDUCATIFS ET PRE-PROFESSIONNELS...

Dans cette approche, nous avons fait le choix de scinder notre regard rétrospectif en deux parties distinctes correspondant l'une aux origines scolaires des jeunes et l'autre à leurs premières expériences professionnelles.

1. Des scolarités très diverses (voir tableau page suivante)

L'examen de la progression des dix jeunes dans le système de formation initiale laisse apparaître une grande hétérogénéité de parcours et témoigne d'abord des difficultés et des incohérences rencontrées au cours de la scolarité.

1.1 Les cursus suivis.

Ceci est particulièrement net sur le plan des filières suivies (et donc des établissements fréquentés) dont on a résumé très brièvement les principales étapes :

§ 1 Parmi les 10 jeunes, **7 ont eu une scolarité en LEP...**

C'est à dire ont fréquenté une filière d'enseignement technique, à partir d'une orientation intervenant à des moments différents de leur scolarité (au terme de la classe de 3ème pour 5 d'entre eux, à l'issue de la classe de seconde AB pour un autre et après la classe de 5ème pour le dernier).

ORIGINES SCOLAIRES DES JEUNES SOUS CONTRATS DE QUALIFICATION
(AP. GARDANNE) DIPLOMES PREPARES

Jeunes sous contrats de qualification	Scolarité au collège	Orientation	Scolarité postérieure au collège filière	diplômes	diplômes préparés
1	6e, 5e, 4e, 3e. (a redoublé la 6e)	souhaitait électromécanique orienté en CAIC	LEP + 2 ans LT : 1ère adaptation terminale F6	CAP CAIC BEP CAIC échec Bac F6	BP conducteurs d'appareils
2	6e, 5e, 4e, 3e. (a redoublé la 5e)	souhaitait électromécanique ou mécanique orienté en CAIC	LEP	CAP CAIC BEP CAIC	BP conducteurs d'appareils
3	6e, 5e, 4e, 3e.	souhaitait techniq. long orienté en 2nde AB puis en BEP agent adm. (souhait. électrotechn.)	lycée (non technique) . seconde AB LEP tertiaire (redouble la 2e année)	CAP employé de bureau BEP agent administratif	CAP Cafic Puis BP ?
4	6e, 5e, 4e, 3e. Par correspondance (résident outre-mer)	s'était orienté vers technique long abandon après la 1ère	lycée techn. (privé) . seconde . 1ère F3	non	CAP Cafic
5	6e, 5e, 4e, 3e.	s'était orienté vers sport/études puis vers terminale A	lycée (non technique) . seconde (redouble) . 1ère S (difficultés) . term A1 (redouble)	non	CAP Cafic
6	6e et 5e (a redoublé la 6e) a fréquenté deux établissements	attiré par la vie active	apprentissage (coiffure)	CAP incomplet (coiffure)	CAP Cafic
7	6e, 5e, 4e, 3e.	attiré par formation courte et vie active	LEP + 3 mois (redouble la 2e année) BT contrôle-régulation	CAP CAIC BEP CAIC non	BP conducteurs d'appareils
8	6e et 5e	attiré par : électricité orienté en mécanique puis en électrotechnique	LEP + 1 an formation par U.C.	CAP incomplet (mécanique entretien) CAP électrotechnique	BP électrotechniq.
9	6e, 5e, 4e, 3e.	orienté vers technique court	LEP + 1 an mention complémentaire	BEP : Méc. monteur CAP ajusteur attestation mention "outilleur"	BP mécanicien d'usinage
10	6e, 5e, 4e, 3e.	technique court	LEP (privé)	BEP électrotechnique	BP électrotechniq.

nota : Les 7 premiers jeunes du tableau sont affectés en fabrication, les 3 derniers dans les services maintenance et entretien.

- 3 jeunes sur ces 7 ont suivi une formation CAIC sanctionnée par le CAP et le BEP. Toutefois, l'obtention de ces diplômes ne doit pas masquer le fait que, dans deux de ces cas, cette orientation n'a pas correspondu au départ à un choix de leur part, mais souvent à une décision faisant suite à des refus de dossiers dans d'autres voies. La formation a donc été commencée sans savoir à quoi elle correspondait, et a été "acceptée" chemin faisant.

A l'issue du diplôme professionnel, l'un des jeunes est parti faire son service militaire et les deux autres ont tenté de continuer vers le technique long : l'un a intégré une première d'adaptation, puis une terminale F6, sans réussir le baccalauréat. L'autre a commencé une formation de brevet de technicien contrôle et régulation, qu'il a abandonnée au cours du premier trimestre.

Pour les autres jeunes scolarisés en LEP, l'évolution a été la suivante :

- Le jeune orienté en LEP en raison de difficultés en seconde AB, s'est retrouvé dans une formation d'agent administratif, que lui non plus n'avait pas choisie (il avait demandé électronique et électricité auto) :

"Je sais pas ce qui s'était passé dans les dossiers, enfin je me suis retrouvé agent administratif, finalement j'ai dit : bon, comme en français j'étais pas trop mauvais, je vais essayer ça, bien qu'au bout l'emploi ne soit pas évident."

Cet essai est concluant car il aboutit en 3 ans à l'obtention des diplômes poursuivis (CAP - BEP)

- Le jeune orienté vers un LEP dès la classe de 5ème s'est trouvé confronté à un choix des plus restreints ne portant que sur mécanique ou chaudronnerie. Ses motivations étant tournées vers l'électricité, il décide de suivre la formation de mécanicien d'entretien car elle contient quelques cours d'électricité. A l'examen il n'obtient que la partie pratique du CAP et décide de ne pas repasser la partie théorique, préférant se lancer dans un stage accéléré pour adultes en électricité. Celui-ci se déroule sous la forme d'une formation par U.C. en un an, à Istres, et aboutit au passage avec succès du CAP électromécanique.

- Enfin, pour les deux jeunes de LEP dont nous n'avons pas encore parlé, l'orientation s'est mieux passée. L'un a préparé et obtenu le BEP électrotechnique, après une orientation volontaire à l'issue de la classe de 3ème. L'autre a préparé et obtenu le BEP mécanicien-monteur, en l'assortissant l'année suivante d'une formation complémentaire "outilleur".

§ 2 Parmi ces 10 jeunes, **3 n'ont pas été scolarisés en LEP**, et ont suivi chacun des filières différentes :

- Pour l'un des jeunes, l'orientation s'est jouée très tôt, dès l'âge de 15 ans. Son souhait de se mettre à travailler l'a amené à se tourner vers une première expérience professionnelle dans l'hôtellerie. Mais les horaires difficiles dans ce secteur l'amènent à abandonner cette voie pour signer un contrat d'apprentissage chez un coiffeur, impliquant le suivi de cours dans un C.F.A. Au bout de deux ans, il obtient seulement la partie pratique, mais estime avoir "appris le métier par lui-même".
- Un jeune est allé dans un lycée technique privé et, pour lui, les contraintes de l'orientation ont été nettement moins marquées. Il a en effet abandonné sa scolarité au terme d'une 1ère F3 à l'occasion, semble-t-il, du déménagement de ses parents, et par "envie de changer".
- Enfin, le jeune scolarisé en lycée non technique a connu des difficultés (redoublements) et des changements d'orientation, parmi les sections d'enseignement général (seconde, première S, terminale A1). A l'issue de ce parcours, il échoue à son baccalauréat.

1.2 Un rapport à l'Ecole plus ou moins fort.

Cette brève évocation des cursus scolaires suivis par les 10 jeunes permet ainsi de saisir concrètement la nature de leur rapport à l'Ecole, fonction des réussites mais aussi et surtout des difficultés et des échecs rencontrés. Deux points nous semblent particulièrement importants à retenir :

§ 1 Le rôle marquant de l'orientation par l'échec

D'une part, on peut constater que, dans un grand nombre de cas, les phases d'orientation scolaire et/ou professionnelle n'ont pas procédé d'une démarche volontaire. Bien au contraire, il s'agit le plus souvent pour ces jeunes d'accepter les contraintes de tous ordres (matérielles, familiales, administratives, etc.) agissant sur la détermination de leurs itinéraires, en l'absence de toute alternative. De ces processus résulte alors bien souvent le sentiment très fortement ressenti d'une formation initiale baclée ou tout au moins inachevée, poussant un certain nombre d'entre eux à tenter une prolongation volontaire de leur scolarité, suite à l'obtention d'un diplôme professionnel de base (CAP ou BEP) dont ils doutent de la "valeur" sur le marché du travail.

§ 2 Le système scolaire, une réalité proche ou très éloignée dans le temps.

Un deuxième point doit être souligné ici. Il concerne la durée écoulée entre la sortie définitive de la formation initiale (c'est à dire de la fréquentation régulière d'un établissement de formation) et le démarrage des contrats de qualification. En effet, il apparaît assez nettement à ce sujet que la perspective d'obtenir un diplôme profes-

sionnel par le biais d'une formation en alternance sur un site industriel est vécue d'autant plus positivement par les jeunes qu'elle représente pour eux l'une de leurs premières expériences professionnelles, comme le souligne l'un d'eux :

"(...) je suis là pour apprendre pas pour gagner des sous. C'est comme si c'était l'école qui me payait un peu. On verra quand je rentrerai dans l'entreprise vraiment (...)"

A contrario, ce contrat matérialise pour d'autres une ultime tentative d'insertion stable dans la vie active et, à ce titre, est vécu très différemment et souvent plus difficilement, comme en témoigne l'un des jeunes concernés :

"(...) à mon avis, ce type de formation, c'est intéressant pour quelqu'un qui sort de l'école, ça m'aurait intéressé, quand je suis sorti de l'école, en revenant de l'armée, on m'aurait proposé ça, ça m'aurait arrangé, ça m'aurait fait démarrer dans la vie, ça m'aurait fait gagner de l'argent, ça m'aurait fait passer le diplôme. Mais là, comme je suis lancé, j'ai gagné ma vie déjà, retomber comme ça, et puis des études à reprendre comme ça, quand on a quitté depuis 4 à 5 ans, c'est dur (...)"

On le voit, l'expérience des jeunes repose donc aussi, pour une bonne part d'entre eux, sur une première participation à la vie active, faisant suite à leur sortie du système éducatif. C'est à ce deuxième volet de leurs itinéraires personnels que nous voudrions nous intéresser maintenant.

2. Une expérience professionnelle marquée par la précarité

Le tableau de la page suivante montre le parcours suivi par les jeunes au cours des 5 années antérieures à la signature du contrat de qualification. Il met clairement en évidence la diversité des voies poursuivies par les uns et les autres, et surtout la nature et la durée très variable de leur expérience que nous qualifieront de pré-professionnelle :

- Dans deux cas, le contrat de qualification a pris directement le relais de la formation initiale (le service national faisant charnière pour l'un) et constitue donc la première expérience professionnelle réelle.
- Pour trois jeunes, on peut noter l'existence d'activités professionnelles de courte durée (inférieures à un an), prenant le plus souvent la forme de remplacements de salariés durant l'été.
- Enfin, la situation des cinq autres jeunes se caractérise par une séparation de plusieurs années entre le contrat et leur sortie du système de formation initiale.

On remarque donc que, si tous ces jeunes ont comme point commun d'être en recherche d'emploi au moment de la signature de leur contrat, ils appartiennent cependant

ITINERAIRES SUIVIS PAR LES JEUNES AVANT LEURS CONTRATS DE QUALIFICATION

(A.P. GARDANNE) - PERIODE DECRITE : 1981 à 1985 -

Années		1981	1982	1983	1984	1985
Jeunes						
Fils d'agent	1		L.E.P.	L.E.P.	LYCEE TECHNIQUE	
	2	L.E.P.	SERVICE NATIONAL	PETITS BOULOTS	TRAVAIL INTERIMAIRE	
	3	LYCEE	L.E.P.	PTT	L.E.P.	PTT
	4	L. TECH.	ARMEE	CHOM. PTS BOULOTS	CHOMAGE ET PETITS BOULOTS	
	5			LYCEE		
	6	SERVICE NATIONAL	TRAVAIL CENTRALE THERM. GARDANNE	CHOM. PTS BOULOTS	A.P.	chômage
	7		L.E.P.		L.TECH	A.P.
	8		L.E.P.		FORM. U.C.	TRAVAIL CENTRALE THERM. GARDANNE
	9		L.E.P.			LEP ment.compl.
	10		L.E.P.			SERVICE NATIONAL

ENTREE DANS LA FORMATION QUALIFIANTE



Période de travail temporaire dans la société Aluminium Pechiney



Emplois temporaires autres que A.P.

à cette catégorie depuis plus ou moins longtemps. Certains d'entre eux ont ainsi une pratique aguerrie de la vie professionnelle, cette dernière prenant cependant des formes bien spécifiques :

La vie active se présente en effet sous la forme d'un processus discontinu, dans le sens où il s'agit plus, pour les jeunes qui y sont engagés, d'une succession assez désordonnée de périodes de travail, entre lesquelles viennent s'intercaler des durées variables de chômage, et caractérisées par une grande précarité : "petits boulots", travail intérimaire, remplacements d'été, etc. Ces activités, si elles sont parfois correctement rémunérées, ne semblent que très modérément porteuses du développement de savoir-faire valorisables dans la perspective de déboucher sur un emploi fixe, et contribuent à placer les jeunes dans **une instabilité permanente**. Cela explique d'ailleurs sans nul doute le fait qu'une majorité d'entre eux se situe encore en situation de dépendance étroite par rapport à leur milieu familial.

La description succincte de ces caractéristiques éducatives et professionnelles des jeunes laisse donc à penser que ceux-ci n'arrivent pas sans idées préconçues dans le dispositif créé à leur intention. Si certains, comme on l'a vu, se placent dans une perspective assez optimiste quant à la valorisation du contrat de qualification au sein de leurs projets personnels d'insertion professionnelle, pour d'autres au contraire, cette période qui s'ouvre est porteuse d'interrogations, car la coupure paraît nette entre une logique de travail dans laquelle ils essaient de rentrer depuis des années, et une logique de formation qui leur tend de nouveau les bras, mais dont ils doutent du résultat. Alors, dans ce cas, se former, oui, mais pour quoi faire ?

Chapitre II - ... QUI CONTRASTE AVEC L'HOMOGENEITE DES "CRITERES" DE SELECTION.

Comme on a pu le remarquer dans les paragraphes précédents, les expériences très diverses, au plan éducatif et professionnel, des jeunes embauchés font de chacun d'entre eux un cas particulier, et nous amènent, pour cette raison, à chercher à reconstruire le processus de sélection des candidats en posant la question suivante :

Y a-t-il eu homogénéisation à l'entrée par rapport à certains critères, et si oui, lesquels ?

1. Les contacts antérieurs avec l'usine :

Pour répondre à cette interrogation, il nous faut revenir un instant sur le tableau de la page suivante. En effet, nous avons tenu à faire ressortir de l'expérience professionnelle des jeunes les périodes effectuées au sein même de l'usine Aluminium Péchiney de Gardanne.

A ce niveau, on constate que **6 jeunes sur 10 ont déjà travaillé dans l'usine**, soit dans le cadre de stages d'été, en remplacement de salariés titulaires (pour des périodes comprises entre 2 et 4 mois), soit dans le cadre d'une agence de travail intérimaire. Pour deux d'entre eux, on constate même que cette expérience a été longue et récente, d'une durée de 18 mois pour l'un (Décembre 1983 à Juin 1985) et de 16 mois pour l'autre (Janvier 1984 à Avril 1985)

Un deuxième élément figure aussi dans le tableau. Il s'agit de ce que nous appelons l'éventuelle "filiation Péchiney" des jeunes embauchés, c'est-à-dire leur lien de parenté avec un membre du personnel de l'usine. Or on observe là aussi que la moitié des jeunes considérés possèdent la caractéristique commune d'être **des "fils d'agents"**.

En couplant ces deux caractéristiques, il apparaît ainsi que 7 jeunes sur 10 étaient déjà en contact avec l'entreprise antérieurement au contrat de qualification, soit par l'expérience professionnelle, soit par le contexte familial (voire même les deux à la fois). Or ces données ont influé, selon nous, sur 2 phases primordiales du dispositif jeunes, à savoir l'information et la sélection :

2. Des problèmes d'information préalable... :

Il est indéniable qu'un rôle très important a été joué par les amis, la famille ou les relations de travail dans la connaissance de l'existence des contrats de qualification. Un jeune résume ainsi la façon dont cela s'est passé pour lui :

"En terminant l'école, je me suis tout de suite inscrit à l'ANPE. Je suis resté un mois au chômage. Parallèlement, je m'étais inscrit à une agence de travail temporaire à Marseille, qui m'avait trouvé du travail. J'ai commencé à travailler au mois d'août au laboratoire de Péchiney, à l'usine de la Barasse. Et en travaillant là-bas, j'ai su qu'il se passait ces contrats.

(...) J'en ai eu connaissance tout à fait par hasard, en discutant avec un responsable de laboratoire, qui m'a dit qu'il allait peut-être se faire ce genre de stage. Et à partir de ce moment, je me suis vraiment renseigné, je suis venu plusieurs fois ici, parce que j'étais déjà connu ici, vu que j'avais fait des stages d'été pendant la première et la deuxième année de BEP. (...) j'ai pas été dépaysé quand je suis arrivé (...) J'ai donc vu Mr... qui s'occupe du personnel, et Mr... [un ingénieur de fabrication] que je connaissais déjà. Ils m'ont renseigné".

Ce cas apparaît très représentatif de la grande majorité des témoignages recueillis, et suggère immédiatement une autre remarque concernant les problèmes d'information : on constate en effet, durant cette phase, l'absence quasi-totale du partenaire public a priori concerné au premier chef, à savoir l'ANPE. Celle-ci ne semble avoir joué son rôle d'information et de proposition du contrat qu'après de deux jeunes sur dix. Car, pour les autres, **le passage par l'ANPE a été effectué après avoir eu connaissance**, par d'autres canaux de transmission, **de l'existence des contrats** comme l'évoque ce jeune :

"Finalement, ils [des responsables de l'usine] m'ont dit de faire une demande à l'ANPE, parce que ça passait par l'ANPE, et qu'ils verraient les candidatures..."

3. ... qui conditionnent la sélection :

Cette sorte de pré-détermination d'un certain nombre de candidatures a bien sur transformé la nature des procédures de sélection proprement dites. En effet, celles-ci s'appliquant, à une majorité de jeunes ayant déjà été "choisis" sur la base du critère central de connaissance préalable du fonctionnement des installations, ont surtout constitué une façon pour les formateurs de situer leur niveau de connaissances à la fois par rapport aux capacités à atteindre et vis-à-vis du niveau des salariés de l'usine, engagés dans le plan de qualification. Les moyens utilisés ont donc été essentiellement des **tests** simples portant sur un certain nombre de disciplines (mathématiques, physique, chimie, français, technologie, etc...) et un **entretien** mené par le responsable de formation de l'usine, éventuellement entouré d'un ou plusieurs membres de l'encadrement des services d'accueil et d'un enseignant de l'Education Nationale, visant essentiellement à renseigner le ou les jeunes sur la nature particulière des contrats.

La phase de sélection des jeunes a donc répondu de toute évidence à un impératif d'ordre interne à l'usine, dont on identifiera la nature exacte dans le chapitre suivant. On peut cependant esquisser ce problème en remarquant que le premier jeune signataire du contrat, doté d'une expérience antérieure non négligeable dans l'usine (environ 16 mois d'affilée), s'est vu affecter d'emblée à un poste de travail, en remplacement d'un autre salarié. Le fait d'être immédiatement opérationnel a joué apparemment un rôle primordial dans cette situation et cautionne bien l'idée d'un dispositif représentant une opportunité importante en terme de gestion du personnel.

Cette idée, qui semble surtout valable au sujet de la fabrication, demanderait à être nuancée dans le cas des trois jeunes embauchés dans les services d'entretien, au sein desquels le critère d'un niveau minimal de connaissances, matérialisé par

la possession d'un diplôme de niveau CAP en électricité ou en mécanique, semble avoir primé sur le reste. Néanmoins, les remarques faites précédemment restent valables ici dans le sens où deux des 3 jeunes concernés sont aussi des "fils d'agent".

C'est donc avec leurs expériences très marquées, entraînant des attentes très différenciées en terme de motivations personnelles et de projets individuels, que ces jeunes entrent donc dans un dispositif qui se propose, quant à lui, de "réunir les conditions optimales d'obtention d'une qualification en vue de leur procurer un atout supplémentaire à l'insertion professionnelle (...) et mieux les armer par rapport à la configuration générale de l'emploi". Cet objectif étant énoncé, il nous a paru pertinent de consacrer la suite de notre étude à évaluer la cohérence et la portée des moyens humains, organisationnels et pédagogiques déployés pour l'atteindre. C'est ce que nous tentons de faire dans les trois parties suivantes.

TROISIEME PARTIE
L'INTEGRATION DES JEUNES DANS LE SITE



Comme nous l'avons montré dans la partie précédente, un certain nombre d'éléments contribuent donc à accréditer l'idée d'une organisation du dispositif jeunes fortement intégrée aux pratiques de formation et de travail déjà existantes sur le site de Gardanne. Plus précisément, cette intégration semble se réaliser sur la base d'une articulation entre travail et formation conçue et mise en oeuvre de façon très différenciée au sein des trois services de l'usine impliqués dans la démarche. Cependant, la mise en évidence de parcours et de situations relativement comparables pour les jeunes affectés aux services d'entretien mécanique et d'entretien électrique nous a amené à faire le choix d'une présentation centrée sur les 2 "pôles" que représentent d'un côté la fabrication et de l'autre l'entretien.

Chapitre I - L'INTEGRATION DES JEUNES AU SERVICE FABRICATION

1. Les contraintes de la production en continu sur les collectifs de travail

Afin de dégager clairement les caractéristiques principales d'intégration des jeunes au sein du service de fabrication, il convient dans un premier temps de spécifier les contraintes importantes générées par la production en continu sur l'organisation du travail.

1.1 Le travail posté

à la base de celles-ci se trouve la nécessité de "tenir les postes", c'est-à-dire de réaliser continuellement une stricte adéquation entre le nombre de fonctions techniquement indispensables pour assurer la production et le nombre de salariés disponibles pour effectuer les tâches prescrites. Ce véritable "devoir de présence" des salariés est donc garanti à la fois d'un point de vue organisationnel par l'existence d'une structure de poste composée de 15 personnes réparties entre les 4 secteurs de l'usine, et d'un point de vue horaire par l'existence de cycles de travail assurant aux salariés une rotation régulière entre les postes de matin (5h-13h), d'après-midi (13h-21h), et de nuit (21h-5h).

Au sein de ce cadre organisationnel clairement défini, **l'entité collective de base à laquelle s'identifient les ouvriers est l'équipe de secteur**, composée de 3 salariés, dont les tâches sont définies contractuellement par des fiches de fonction fixant pour chacun d'entre eux un champ de responsabilités particulier. Cette répartition des compétences est liée de façon étroite à la hiérarchie des classifications dans la mesure où l'ouvrier possédant le coefficient le plus élevé, appelé couramment le premier d'atelier est chargé plus spécialement de la maîtrise des flux entrants et des flux sortants du secteur. A ce titre, il est considéré comme le responsable de la bonne marche de l'atelier vis-à-vis de la maîtrise. Les 2 autres membres de l'équipe, quant à eux, voient leurs activités partagées entre des opérations manuel-

les sur les installations (arrêts/démarrages de pompes, prélèvements d'échantillons, "tournées" de surveillance) et un rôle de contrôle et de réglage des indicateurs en cabine, c'est-à-dire dans la salle où sont rassemblées l'ensemble des mesures relatives au fonctionnement des installations du secteur.

Cependant, même si ce schéma d'organisation est conçu pour privilégier l'autonomie de chaque salarié par rapport à sa responsabilité d'une partie de la production du secteur, on peut noter que la hiérarchie des classifications se conjugue le plus souvent avec un partage des tâches ne laissant à l'ouvrier placé au bas de l'échelle qu'une marge de manoeuvre limitée à des activités essentiellement physiques dans l'atelier.

Pour compléter cette analyse de l'organisation du service fabrication, il convient maintenant de comprendre de quelle façon ce système de travail qui repose sur la constitution d'équipes stables, c'est-à-dire possédant pour la plupart une pratique de plusieurs années de travail en commun, prend en compte l'impératif de continuité de la production mentionnée plus haut.

1.2 Le système de remplacement

La solution à ce problème passe ici par l'existence d'un groupe de remplaçants postés chargés de compenser les absences des postés titulaires, par le biais d'un système dit de remplacement "par le bas" :

En cas d'absence d'un membre de l'équipe, c'est l'ouvrier situé au niveau hiérarchique immédiatement inférieur qui est amené à prendre sa place, cette modalité entraînant dans l'équipe concernée "la cascade", c'est-à-dire l'exercice ponctuel d'une fonction supérieure par chacun de ses membres, laissant ainsi vacant le poste le moins qualifié sur lequel est affecté d'office le remplaçant.

Ainsi, contrairement à ce qu'on pourrait penser à première vue, ce principe de remplacement, bien qu'il implique l'existence d'un collectif de salariés affectés à cette fonction précise, repose plus largement sur des processus de mobilité - certes temporaires mais réels - de la part de la plupart des postés titulaires.

Notons ici brièvement, car nous y reviendrons, que la création de cette dynamique au sein des équipes ne comporte aucun caractère d'automaticité pour tous les ouvriers. Elle est au contraire liée pour chaque salarié à la nécessité de "prouver" sa capacité à maîtriser une fonction de niveau supérieur. Cette condition, pour être satisfaite, passe par une période de formation "en double" sur le terrain, permettant de connaître, par l'intermédiaire du titulaire en poste, le contenu du travail à réaliser. Elle se termine par une validation des savoirs et surtout des savoir-faire acquis, menée par un agent de maîtrise, cette opération donnant, en cas de réussite un "droit d'entrée" dans le système des remplacements "en cascade".

2. Les modalités d'intégration des jeunes dans les situations professionnelles.

Ayant spécifié les contraintes centrales de la production en continu sur les collectifs de travail, nous sommes en mesure d'apprécier avec plus de justesse les modalités d'intégration des jeunes signataires des contrats de qualification dans l'organisation du service de fabrication de l'usine.

2.1. L'intégration dans le collectif des remplaçants

Il est d'abord primordial de mentionner que l'embauche de ces jeunes se situait au départ au carrefour des préoccupations des responsables de la formation qualifiante et du responsable du personnel : ces jeunes devaient en effet permettre de concilier la participation des salariés à la formation qualifiante durant les heures de travail avec les exigences de continuité de la production décrites plus haut. Autrement dit, il s'agissait grâce à la présence de personnel supplémentaire, d'accroître les possibilités, pour les ouvriers volontairement engagés dans la démarche d'élévation de leur qualification, de se rendre en salle de formation pour entreprendre leur démarche individualisée d'apprentissage.

Dans cette perspective, **la solution mise en oeuvre a donc consisté à rendre les jeunes très rapidement opérationnels sur le terrain afin qu'ils puissent s'inclure dans le système des remplacements décrit plus haut et ainsi rendre plus aisée la gestion des horaires pour le personnel ouvrier de fabrication.**

Concrètement, ce premier pas dans l'intégration des jeunes s'est déroulé de la manière suivante : dans les semaines qui suivent la signature de son contrat, chaque jeune est affecté à l'un des 4 secteurs de l'usine et se trouve placé en situation d'apprentissage de la fonction de premier niveau (c'est-à-dire la moins qualifiée) au sein de l'équipe. Cette phase se déroule sous la responsabilité du titulaire du poste, chargé d'initier progressivement le jeune à la connaissance et à la conduite des opérations liées à cette fonction. L'issue de cette période - qui, pour la plupart des jeunes, a duré de un à deux mois - est marquée par un contrôle de l'agent de maîtrise responsable du secteur, permettant d'évaluer la capacité à tenir le poste en autonomie complète, c'est-à-dire sans assistance d'un autre ouvrier et avec un degré de sûreté suffisant pour éviter les erreurs de conduite et garantir la bonne marche du process.

L'aptitude du jeune ayant été vérifiée et validée, celui-ci possède désormais le niveau de remplaçant au sein du secteur et, à ce titre, peut s'intégrer à part entière dans la composition de son équipe. En venant s'ajouter aux remplaçants déjà existants, il contribue, à partir de ce moment, à rendre plus facile la participation des ouvriers du secteur à la formation.

2.2 Un statut hybride

La brève description de ce premier stade de l'intégration des jeunes nous amène

donc à identifier les premiers éléments du statut qui leur est conféré.

Les jeunes se retrouvent en effet assez vite dans une position qui leur donne une place reconnue au sein du collectif ouvrier, à travers leur participation effective aux situations de travail, et surtout grâce à l'utilité de leur rôle de remplaçant pour la participation des salariés de leur secteur à la formation. Mais, dans le même temps, de nombreux éléments concourent à faire de cet état, porteur d'une valorisation générale de leur fonction, une situation à part, d'autant plus difficilement ressentie qu'elle induit un sentiment de rupture par rapport aux situations que connaissent les travailleurs postés.

Ainsi, contrairement aux autres remplaçants, les jeunes ne sont autorisés à travailler que pour suppléer l'absence d'un salarié pour cause de formation et, de ce fait, ne participent ni au poste de nuit (21h-5h) ni aux postes de week-end. Cela provoque un impact immédiat au niveau de leur rémunération puisque à leur salaire de base, déjà nettement inférieur à celui d'un ouvrier titulaire, ne peut venir s'ajouter qu'un seul type de prime, la prime de poste (5,80 F/h de travail posté), alors que les primes de nuit et de week-end dont bénéficient les autres salariés sont d'une valeur nettement supérieure et leur permettent d'augmenter sensiblement leur rémunération. Cette inégalité de traitement, fortement perçue par les jeunes, est souvent justifiée par eux comme une contrepartie à la formation qu'ils reçoivent, mais entraîne néanmoins pour certains le sentiment d'un manque de confiance des responsables de la fabrication à leur égard, dans la mesure où l'absence de l'encadrement de jour fait peser sur les ouvriers en poste la nuit ou le week-end des responsabilités considérées comme plus importantes.

Cette impression est par ailleurs susceptible de se conjuguer avec d'autres conséquences liées au niveau de responsabilité exercé au sein des équipes, par les jeunes. En étant systématiquement placés aux postes les plus bas dans la hiérarchie des classifications, ceux-ci sont amenés le plus souvent à réaliser des activités subordonnées à la responsabilité du premier d'atelier ou de l'agent de maîtrise, ne nécessitant qu'un degré de réflexion et d'abstraction minimal. Or cette position au sein de l'équipe, acceptée au départ car considérée en tant que valorisation des compétences acquises durant la période d'apprentissage sur le tas, rencontre ses limites quand les jeunes ayant atteint une bonne maîtrise de leur fonction ne se voient proposer qu'une perspective restreinte de progression vers un élargissement et un approfondissement de leur champ d'action sur le terrain. Celui-ci prend en effet la forme d'une formation en double dans un autre secteur de l'usine, validée par l'obtention du statut de remplaçant, c'est-à-dire situant là encore les jeunes au premier niveau de qualification au sein de l'équipe. Ainsi, si l'agrandissement de l'étendue de leur intervention sur le process est réel, il apparaît cependant conçu de façon autonome, voire antinomique, par rapport à une logique de développement de la responsabilité

dans le travail. On se trouve donc bien en présence de situations de travail vécues dès le départ par les jeunes comme un élément central de leur intégration sur le site, leur offrant tout à la fois des **dimensions d'homogénéisation et de différenciation de leur statut par rapport à celui des autres salariés**. Le caractère particulier de leur situation apparaît donc comme un fait incontournable, mais dans une perspective qui les place en bas de la hiérarchie formelle et informelle de la catégorie ouvrière.

3. La place de la formation qualifiante.

Face à cette caractéristique prépondérante dans la mise en oeuvre du dispositif jeunes en fabrication, il semble important de saisir maintenant les fondements de la dynamique du système aux yeux des différents partenaires, c'est-à-dire de comprendre comment s'établissent ses logiques de fonctionnement et d'évolution. Dans ce cadre, le rôle joué par la formation qualifiante - dans laquelle les jeunes sont impliqués - constitue une donnée primordiale, dans la mesure où il renvoie immédiatement à la problématique de l'alternance, c'est-à-dire globalement à la construction d'un rapport particulier entre logique éducative et logique productive.

Il importe ainsi d'observer, à travers le cas de ces 7 jeunes intégrés dans le service fabrication, dans quelle mesure le contrat particulier qui les relie à l'entreprise est susceptible de donner une place accrue à la formation au sein des collectifs de travail.

Là encore, pour bien saisir toutes les dimensions du problème, il est nécessaire de passer par une brève description des mécanismes mis en place par les responsables de la formation qualifiante à l'occasion de la venue des jeunes sur le site.

3.1 Une séparation nette entre l'organisation de la formation et du travail.

En effet, en parallèle avec leur participation immédiate aux situations de travail par le biais de l'apprentissage "en double", les jeunes ont tous été regroupés pour les situations de formation "en salle" au sein d'un groupe spécifique, bénéficiant de la présence des membres de l'équipe éducative selon un emploi du temps différent des autres salariés de l'usine (Ce type de fonctionnement a -il est vrai- été abandonné au bout de quelques mois). Au sein de ce groupe, ils prennent connaissance et s'initient progressivement à la méthode de formation par unités capitalisables à travers la réalisation de dossiers de formation, portant sur les différents domaines composant les champs disciplinaires couverts par le diplôme. Au-delà des modalités pédagogiques sur lesquels nous nous pencherons en détail plus loin, on peut en premier lieu relever ici les premiers éléments contribuant à créer les conditions d'une séparation nette entre l'organisation de la formation et du travail :

La formation se met en place au départ sur la base de l'identité collective des seuls jeunes, dans des conditions les plaçant complètement hors des situations de travail,

à la fois d'un point de vue spatial (ils sont "en salle" de formation) et humain (en étant sous la responsabilité de personnes centrées sur des activités à caractère éducatif : agents de maîtrise-formateurs, professeurs de l'Education nationale).

A contrario, l'intégration dans le travail se réalise individuellement, à travers la participation de chaque jeune à des équipes de travail dans des conditions similaires à celles que rencontrent les ouvriers titulaires, et par le biais d'un apprentissage de ses fonctions identique à celui que recevrait n'importe quel ouvrier débutant sur le site.

En outre, s'ils sont bien affectés à un secteur précis, les jeunes ne sont rattachés par contre à aucune équipe particulière. Ils sont donc par là-même confrontés, suivant les postes, à des façons de mettre en oeuvre les savoirs et les savoir-faire souvent très différentes d'une personne à une autre, et d'une équipe à une autre, et reçoivent donc finalement l'image de la production à travers une grande hétérogénéité d'attitudes individuelles et collectives face aux situations de travail.

Cette **bi-polarisation des activités des jeunes** constitue donc un fait central dans la mesure où, à partir des différences dans les modalités d'organisation de la formation et du travail, elle permet de poser plus profondément le problème des écarts et même parfois des divergences existant entre les divers partenaires impliqués dans le dispositif au sujet de la conception de la qualification et du métier de fabricant.

3.2 Des conceptions différentes de la qualification et du métier de fabricant

Ainsi, dans le champ du travail, l'organisation des activités des jeunes ne semble absolument pas fondée sur la reconnaissance du caractère particulier du public embauché. C'est au contraire -comme nous l'avons montré- l'intégration rapide au sein du collectif de travail qui prime, induisant par là-même la nécessité d'une adaptation -voire même d'une certaine adhésion- des jeunes au système de valeurs et de représentations porté par les fabricants. Le personnel posté apparaît en effet imprégné très fortement d'une vision du travail qui, au-delà des savoir-faire propres à chaque individu ou à chaque équipe, se définit comme un comportement, une attitude générale face aux situations de travail, certains de nos interlocuteurs parlant même d'un véritable **"esprit fabricant"**. Bien que cette notion ne soit jamais définie très précisément par ceux qui l'évoquent, on peut tout de même tenter d'en cerner plus clairement les contours. Il s'agit pour un travailleur posté de réaliser les tâches qui lui sont demandées avec un degré de fiabilité suffisant, c'est à dire sans commettre d'erreur susceptible d'induire un risque pour la sécurité de l'installation ou le bon déroulement de la production.

Il apparaît ainsi indispensable pour n'importe quel débutant -et a fortiori pour les jeunes- d'intégrer dans un même apprentissage l'acquisition de connaissances nécessai-

res au fonctionnement du process et les conditions de leur mise en oeuvre sur le terrain. La formation au métier de fabricant se construit donc au sein même de la production, autour de deux dimensions essentielles :

- . La connaissance d'un certain nombre de gestes manuels et de modes opératoires permettant d'assurer le fonctionnement normal et le suivi de la fabrication. C'est le rôle principal assigné à la formation en double dont on a déjà parlé.
- . L'expérience professionnelle, développée à travers la maîtrise de la production liée à la résolution des dysfonctionnements, c'est à dire des phases du process nécessitant la modification des actions et des paramètres habituels afin de rétablir le déroulement normal de la fabrication.

Il apparaît clairement que ce deuxième élément, considéré comme seule possibilité réelle d'évolution professionnelle d'un salarié, n'est maîtrisable que par la durée. Autrement dit, aux yeux des fabricants, seule la confrontation réelle d'un opérateur avec une situation de production problématique peut permettre de juger valablement de ses capacités de fabricant et surtout de le faire progresser dans la connaissance de son métier.

3.3 La confrontation des jeunes avec deux modèles d'apprentissage

La mise en évidence de ces deux éléments indissociables dans la construction de la professionnalité du personnel de fabrication nous permet donc de mesurer avec plus de justesse la position des jeunes vis à vis de la formation par unités capitalisables par rapport à leur activité propre au sein de la production.

Les jeunes sont confrontés en définitive à deux modèles de référence en termes d'apprentissage du métier, appréhendés sur des plans sensiblement différents. Une sorte de déconnexion entre le travail et la formation s'opère ainsi, dans la mesure où les relations entre ces deux pôles ne sont pas définies clairement et peuvent par conséquent être perçues très différemment par les diverses parties prenantes.

Ainsi la réalisation des dossiers écrits, même si ceux-ci sont censés retranscrire fidèlement les activités professionnelles aux yeux des formateurs, n'est pas reconnue par d'autres partenaires comme un élément central de progression dans la connaissance et la maîtrise effective du travail de fabricant. Pour la plupart des membres de la hiérarchie de terrain, en particulier, la formation est considérée comme étant d'abord d'ordre "théorique", et donc difficilement utilisable pour développer des capacités de réactions appropriées face aux aléas de la production. Dans le même sens, la participation des jeunes à la production et leur progression dans la maîtrise des situations de travail n'apparaît pas liée de façon claire à l'objectif d'obtention du diplôme professionnel inscrit dans leur contrat. A cet égard, le fait que la valida-

tion des savoir-faire acquis à l'issue de la période d'apprentissage en double ne fasse pas l'objet d'une valorisation explicite, au niveau de la formation par unités capitalisables, est significatif de l'absence de liaison construite et finalisée entre la formation et le travail. Dans le même sens il est intéressant de noter que les jeunes ayant déjà travaillé dans l'usine en tant qu'intérimaires durant de longues périodes (plus d'un an pour deux d'entre eux), s'interrogent sur le lien susceptible d'exister entre leur expérience professionnelle déjà conséquente et leur progression dans l'acquisition du diplôme qu'ils préparent. Or, on peut constater là encore, que l'absence de réponse explicite à ce problème de la part des responsables du dispositif contribue à approfondir l'écart déjà mentionné.

Pour conclure, on peut donc constater qu'on se trouve bien dans une situation où l'intégration des jeunes au sein du service fabrication s'est réalisée essentiellement sur la base des activités productives. En se situant au carrefour des aspirations de départ des jeunes, essentiellement intéressés par la perspective hypothétique d'une embauche, et des contraintes de l'organisation du travail, nécessitant du personnel rapidement opérationnel, les situations de travail et l'importance accordée aux modalités d'apprentissage dépendant exclusivement des acteurs et des lieux de production (formation en double, expérience sur le tas), ont modelé très fortement le parcours des jeunes et leur perception de la formation par unités capitalisables. Celle-ci intervient dans le processus comme un élément à part, détaché de la réalité des situations rencontrées par les jeunes dans leur travail, et de ce fait considérée comme inadéquate pour ouvrir la voie à l'exercice du métier de fabricant posté.

Le type de rapport ainsi créé, entre logique éducative et logique productive, nous semble porteur, à l'issue de cette première étape, de multiples problèmes qu'il nous appartiendra de soulever dans les chapitres suivants.

Mais auparavant, il est nécessaire de confronter ces éléments concernant la place des jeunes au sein du service de fabrication avec l'analyse de la situation rencontrée dans les services d'entretien, en bien des points très différente.

Chapitre 2 L'INTEGRATION DES JEUNES DANS LES SERVICES D'ENTRETIEN ET DE MAINTENANCE

Les modalités d'accueil et d'intégration des jeunes au sein de l'usine de Gardanne nous ont semblé particulièrement intéressantes à analyser au niveau des services d'entretien électrique et mécanique. En effet, bien que n'accueillant qu'un nombre restreint de jeunes, ces services se sont néanmoins engagés dans une démarche originale, centrée sur des rapports entre travail et formation sensiblement différents de ceux développés au sein de la fabrication.

De façon globale, on peut considérer que leur approche repose sur la construction d'une **liaison interactive entre formation et travail**, bâtie autour des éléments suivants : Les jeunes sont placés dans un milieu de travail considéré à la fois comme support d'apprentissage de la réalité professionnelle et en tant que champ d'application de la formation, celle-ci devenant ainsi un véritable facteur d'enrichissement du processus. Contrairement à la situation rencontrée en fabrication, on se situe ici dans une perspective de complémentarité entre le travail et la formation, dont il nous appartient de saisir les causes principales. Dans ce cadre, il conviendra de s'interroger plus spécialement sur le poids exercé par les logiques de métier et l'organisation interne des services d'entretien sur la conception particulière du système mis en place.

Le premier point d'ancrage de notre analyse concerne le statut accordé aux jeunes par rapport aux autres membres du personnel. Le choix opéré à ce niveau se différencie en effet assez nettement de la situation observée en fabrication dans la mesure où les jeunes ont été immédiatement placés, aussi bien dans les situations de travail que dans les situations de formation théorique en salle, avec les équipes existantes. Plus précisément, dès le démarrage de leur contrat, ils ont été considérés comme des salariés "comme les autres" et intégrés sur la base d'une **fusion totale dans le collectif des ouvriers** composant leur service.

Cet écart notable dans les modalités de base d'organisation du dispositif est renforcé par le fait que cette place accordée aux jeunes nous a semblé résulter plus d'un choix déterminé par les responsables concernés au sein des services que d'une contrainte d'organisation à respecter impérativement. L'arrivée et l'installation de ces nouveaux salariés apparaît ainsi plutôt liée au souci de se servir d'un dispositif de formation existant et bien implanté pour en faire profiter un public visant une amélioration de sa qualification professionnelle.

Ces éléments ont donc contribué à placer les jeunes dans les mêmes conditions de travail et de formation que les autres salariés, tout en portant une attention accrue à leurs besoins éducatifs et professionnels spécifiques. Cette construction particulière, située au coeur de la problématique de l'alternance, doit donc être éclairée maintenant à travers ses deux dimensions essentielles, les situations professionnelles et la formation.

1. L'intégration dans les situations professionnelles :

Au niveau des situations de travail, les jeunes ont donc été intégrés, immédiatement après la signature du contrat, au sein des équipes d'entretien de l'usine. Rappelons ici brièvement que l'organisation des activités de maintenance est structurée autour de la gestion de la réparation des pannes, celle-ci étant assurée par des équipes de taille variable (de 2 à 5 personnes dans la plupart des cas) responsables des dépannages et/ou de la remise en état du matériel défectueux sur des secteurs déterminés du site.

1.1 Un parcours initial aménagé...

La principale caractéristique du dispositif jeunes à ce niveau a donc consisté à plonger ceux-ci dès le départ dans le même environnement que les autres salariés, tout en leur faisant bénéficier d'une sorte de parcours initial aménagé, répondant à l'impératif de connaissance et de maîtrise d'un certain nombre de tâches, mais s'inscrivant aussi dans une logique de décloisonnement des fonctions et d'ouverture sur la réalité globale de l'usine.

Ainsi, au service MUD, le jeune est amené à participer aux activités des équipes en fonction de l'intérêt du travail à réaliser, ou plus exactement du caractère formateur des tâches proposées. L'agent de maîtrise formateur du service évoque son cas dans ces termes :

"Il est un peu privilégié, lui, par rapport aux autres (...) chaque fois qu'il y a des mécaniques intéressantes à refaire ou des réparations intéressantes, on le met avec des adultes sur ce chantier."

Cette perspective amène ainsi le jeune à connaître à la fois plusieurs équipes et surtout plusieurs secteurs, c'est à dire à **resituer sa fonction au sein de la dynamique d'ensemble de la production**. En outre, cela lui offre la possibilité de **percevoir la multiplicité et la complexité des tâches exigées d'un mécanicien d'entretien** et donc de **mesurer** dans un délai assez bref **l'étendue des savoirs et des savoir-faire nécessaires à l'exercice du métier**.

Cette approche globale est systématisée au sein du service électrique où les deux jeunes embauchés, dès le début de leur contrat, ont été intégrés pour une semaine dans chacune des équipes ayant en charge l'un des six secteurs de l'usine, cette rotation leur permettant d'avoir un aperçu de l'ensemble du site au bout de deux mois environ.

La description de ces modalités d'organisation reflète finalement une des dimensions essentielles qui sous-tendent le dispositif dans ces services, à savoir la prise en compte dans le champ du travail des spécificités liées au type de contrat signé par les jeunes. Cela apparaît de façon particulièrement nette au niveau de la gestion du temps qui, comme nous l'avons montré, représente une forme de compromis entre l'acquisition d'une expérience professionnelle de base reconnue, qui passe par un certain temps de présence dans chaque secteur, et la nature des contrats, définie par une durée limitée à deux ans.

Ce positionnement des jeunes se confirme pleinement à travers l'analyse de l'évolution de leur contribution à la production. Il s'agit ici de comprendre comment les logiques collectives d'équipe sont porteuses à leur niveau d'un double objectif -professionnel et éducatif- sur le plan de l'intégration des jeunes.

1.2 ... reposant sur l'accroissement de la responsabilité :

Concrètement, l'intégration initiale de ces nouveaux venus au sein des équipes d'entretien s'est déroulée de façon apparemment identique à celle rencontrée en fabrication, c'est à dire sur la base d'un statut de personnel supplémentaire. Néanmoins, cette similitude entre les deux situations s'arrête là car la position des jeunes chargés de l'entretien apparaît dès le départ conçue dans une perspective plus large que le strict apprentissage de savoir-faire à caractère opérationnel. En effet, les jeunes sont ici rattachés à l'équipe dans son ensemble et surtout ne se voient pas confier de tâches définies : ils sont là d'abord pour "regarder faire" et pour tenter de comprendre la situation globale, sans se polariser sur les actes précis de tel ou tel ouvrier. Ils sont donc placés d'emblée face à une activité traitée par plusieurs individus, mais dont le résultat apparaît véritablement l'oeuvre de l'équipe entière. Ce caractère collectif des tâches joue en fait un rôle moteur dans l'évolution de la participation des jeunes au niveau du travail, dans le sens où il est fondé sur des habitudes de collaboration et de coordination étroite entre les personnes, qui minimisent très fortement le poids des différences de statut liées à la position hiérarchique.

A cet égard, les phases de recherche en commun de la nature des pannes qui s'effectuent à partir des schémas d'installation, préalablement aux réparations, semblent jouer un rôle majeur dans l'appropriation par les jeunes affectés au service électrique des éléments fondamentaux de leur qualification. Ces périodes constituent pour eux des moments privilégiés de dialogue avec les autres membres de l'équipe et contribuent à favoriser leur passage vers les actions de réparation elles-mêmes. Celles-ci ne sont vécues en effet que comme le prolongement d'un travail en commun, prenant sa source dans une démarche de réflexion plus théorique et débouchant logiquement sur une mise en pratique sur le terrain.

Le parcours des jeunes en question se déroule par conséquent sans à-coups, par le biais d'un élargissement progressif de leur champ d'action et les amène, à plus ou moins long terme, à concevoir leur fonction à égalité avec celle des autres ouvriers. Un des jeunes exprime cette idée de la façon suivante :

"Tout au début, je m'occupais de rien (...) je donnais un coup de main si le gars était embêté (...) Maintenant j'arrive à m'y retrouver, je fais pratiquement ce que fait un électricien."

Dans le cas de l'entretien mécanique, cette logique d'autonomie dans le travail est poussée à son terme, à travers la constitution d'équipes dans lesquelles le jeune est considéré comme un salarié "à part entière". Celui-ci résume la situation en ces termes :

"Maintenant, je fais comme si j'étais depuis longtemps dans l'usine (...) au début, ils me mettaient avec deux types tout le temps (...) Maintenant, je suis avec un seul type, je travaille autant que lui."

On le voit, **la participation des jeunes aux situations de travail apparaît d'autant plus active et étendue que ceux-ci se sentent impliqués au niveau de leur responsabilité propre.** Cette impression se confirme pleinement à travers leurs demandes répétées pour se voir confier des tâches auxquelles l'organisation ne leur donne pas accès :

Ainsi, l'un d'entre eux s'est vu refuser la possibilité d'être d'astreinte, c'est à dire de se voir confier la responsabilité complète d'un secteur hors des jours ouvrables. De même, un jeune du service électrique, qui dispose d'une habilitation électrique de premier niveau (c'est à dire d'un droit d'accès aux installations électriques, mais en étant toujours accompagné) souhaite passer rapidement les habilitations lui permettant d'obtenir personnellement la clé d'accès aux lieux en question, pour ne plus être limité dans ses capacités.

Dans ces deux cas, on remarque que la hiérarchie possède des raisons précises, liées d'un côté à la nature du contrat signé (qui limite le niveau de rémunération) et de l'autre à l'apprentissage de règles de sécurité (chaque habilitation correspondant à la maîtrise de risques nouveaux), pour justifier son refus. Cependant, comme en fabrication, l'absence d'explications claires donne à ce niveau le sentiment aux jeunes de subir une certaine dévalorisation de leur fonction liée à un manque de confiance dans leur capacités professionnelles.

Mais, là encore, la ressemblance entre les situations de la fabrication et de l'entretien ne peut être poussée plus loin, dans la mesure où les équipes d'entretien paraissent accorder une attention nettement plus forte qu'en fabrication à l'émergence de la responsabilité des jeunes dans leur travail quotidien. Autrement dit, même si les jeunes ne peuvent pas tout faire, il s'agit de les amener à assumer vraiment les actions et décisions prises par eux sur le site. Cela signifie plus concrètement que la plupart des ouvriers jouent vis à vis des jeunes un rôle de tuteur qui dépasse largement le cadre d'un simple apprentissage des tâches nouvelles à effectuer, en s'élargissant vers une démarche de formation globale incluant réflexion, compréhension et action. Un des jeunes évoque ainsi le cas d'un ouvrier qui, connaissant l'origine d'une panne, lui a demandé d'abord de chercher à résoudre le problème à partir des plans et schémas existants, avant de lui donner des explications complémentaires lui permettant d'y arriver seul la fois suivante.

Cette situation, tout à fait représentative de l'état d'esprit des ouvriers d'entretien par rapport aux jeunes, est d'ailleurs perçue clairement par ces derniers. L'un d'eux résume la façon dont cette pratique est répandue couramment :

"L'intérêt des gens qui sont embauchés ici, c'est d'essayer d'apprendre aux autres (...) ils le font tous."

Ce premier regard porté sur l'intégration des jeunes dans la sphère du travail nous renvoie finalement l'image d'un système posant ses premiers jalons dans la définition d'un mode de relations original entre des approches, a priori différentes, des réalités professionnelles. On peut parler dans ce cadre d'une participation constructive des jeunes aux situations de travail, c'est à dire d'un **apprentissage vécu comme un processus continu** débouchant logiquement sur la réalisation effective de tâches au sein d'une équipe. La période de formation de base sur le terrain par l'intermédiaire du personnel en poste donne ainsi aux jeunes la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle réellement profitable, sans pour autant se couper des perspectives complémentaires dans le développement de leurs capacités qu'est susceptible de leur offrir le diplôme. On peut même parler, comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, d'une véritable articulation de la formation avec les pratiques professionnelles. Ce type de liaison constituera par conséquent le fil directeur de l'analyse du dispositif de formation qualifiante que nous nous proposons de mener maintenant.

2. La place de la formation :

2.1 Un milieu professionnel très impliqué dans la formation

Le dispositif de formation dans lequel ont été intégrés les jeunes s'inscrit donc dans un rapport très synergique avec le travail. Pour bien percevoir la nature des liens unissant ces deux dimensions de l'activité, il est important de garder présent à l'esprit le fait que l'intérêt pour la formation est très important dans les deux services d'entretien concernés. Cela est particulièrement sensible quand on observe le nombre de salariés engagés dans la démarche d'élévation de leurs qualifications, par le biais de la formation par unités capitalisables. Cette forte participation ouvrière à la formation donne au milieu professionnel de l'entretien une tonalité particulière sur au moins deux points :

- Au plan des relations de travail, tout d'abord, le fait de se former ne constitue absolument pas un signe distinctif, facteur de méfiance ou de rejet de la part des autres salariés. Tout au contraire, la formation représente une sorte d'étape nécessaire dans la maîtrise du métier, face à l'évolution des techniques. Comme on l'a montré plus haut cette conception explique pour une bonne part l'atmosphère favorable au dialogue et au questionnement collectif que les jeunes ont pu rencontrer sur ce terrain.
- La diffusion de la formation à une majorité d'ouvriers du service entraîne pour les responsables de la structure concernée la prise en compte d'éléments nécessitant une organisation spécifique. Dans les

services d'entretien, ne subissant pas les contraintes du travail posté, la solution a consisté à intégrer la formation dans l'emploi du temps hebdomadaire des salariés : ceux-ci doivent ainsi se rendre un jour par semaine en salle de formation pour y réaliser les dossiers écrits et avoir la possibilité d'y rencontrer les différents membres de l'équipe éducative.

L'organisation formelle et informelle des services d'entretien se révèle donc déjà porteuse en elle-même d'une imbrication forte de la formation et du travail. Comme nous l'avons déjà mentionné, les jeunes de par leur statut, font pleinement partie du système et donc ressentent immédiatement cette liaison en se rendant hebdomadairement, comme les autres salariés en formation, au centre de ressources éducatives. Mais au-delà de ces modalités d'organisation, c'est surtout à travers le fonctionnement et le contenu de la formation que l'on peut le mieux comprendre la façon dont elle se construit comme un véritable prolongement du travail.

2.2 Une articulation très forte entre formation et travail

On remarque tout d'abord que la formation en salle sur des dossiers écrits, dans des disciplines qui ne relèvent pas directement du domaine professionnel, ne modifie pas les rapports entre salariés observés dans les situations de travail. Plus précisément, les personnes concernées ne semblent pas déterminer leur position au sein du groupe en fonction d'un système de valeurs spécifique à la formation, lié à l'aptitude à réaliser des thèmes par écrit et à maîtriser les concepts abstraits. Autrement dit, les groupes de formation paraissent fonctionner sur le même mode de relations que les équipes de travail, à savoir une qualité d'entraide et d'échange permettant à chacun de trouver sa place au sein du collectif, tout en progressant à son rythme vers l'évolution du diplôme.

Dans ce contexte, les jeunes, a priori plus à l'aise dans la maîtrise de l'expression écrite et au niveau de certaines disciplines car sortant depuis peu de la formation initiale, n'engendrent pas de réaction de jalousie de la part de leurs collègues. Tout au contraire, ils sont souvent considérés, de ce fait, comme pouvant apporter leur contribution à la formation en se plaçant en situation d'aide et d'explication par rapport à des salariés en difficulté.

Un formateur du MUD, ayant noté le bon niveau en mathématiques du jeune embauché dans ce service, fait la constatation suivante :

"Les autres le remarquent. Mais c'est pas gênant. Mais, même lui, il se met en situation de formateur par rapport aux autres. Quand il y en a un qui comprend pas, il lui dit "viens ici, je t'explique, moi", on le laisse faire (...) les autres ils en demandent."

Cette attitude apparaît très révélatrice de l'état d'esprit qui règne par rapport aux connaissances acquises par les uns et les autres dans la formation ou dans le travail. **Les savoir-faire font partie intégrante du développement de la compétence des membres des services d'entretien et, à ce titre, sont véhiculés par de nombreux canaux de transmission qui en assurent la diffusion et le transfert.** Dès lors, il n'est pas étonnant de constater que la formation, en tant qu'outil privilégié de cette démarche, constitue un pôle reconnu par tous et surtout perçu réellement comme l'ancrage de la réalité du travail sur un socle assurant sa cohérence et permettant son approfondissement.

Pour bien saisir cette forme de symbiose entre les actions de formation et l'exercice du métier, on insistera ici sur l'existence, parmi les différents outils de formation utilisés par les salariés (qui seront abordés de manière exhaustive plus loin), des dossiers d'apprentissage particuliers que sont les "thèmes-usine". Il s'agit ici, à partir d'un accord de départ entre le formateur et le formé, de se saisir d'une opération d'entretien à laquelle participe ce dernier en tant qu'opportunité éducative, c'est-à-dire en la prolongeant à travers la rédaction d'un document écrit, qui correspond à une sorte d'étude technique de l'action effectuée (détermination des différentes opérations, description du démontage pièce par pièce, réalisation du dessin d'une pièce, etc...)

L'intérêt de cette approche est de créer un véritable entrelacement des finalités à caractère strictement professionnel et des perspectives éducatives plus générales, c'est à dire finalement de **contribuer à une certaine transformation du rapport des salariés à leur activité sur le terrain.** Celle-ci se révèle en effet comme un véritable support d'apprentissage et de maîtrise d'une qualification renouvelée, par rapport à deux dimensions de base :

- Sur le plan des savoirs toute opération apparaît porteuse, à travers la réalisation des dossiers, d'un approfondissement potentiel permettant d'accéder à une compréhension et une maîtrise élargie des éléments rentrant en compte dans l'appréciation et la résolution des situations professionnelles.
- Au niveau des savoir-faire, la réalisation des thèmes-usine se caractérise très souvent par la prise en compte de compétences situées hors du champ d'activité ordinaire des salariés. Le meilleur exemple en est fourni par le dispositif mis en place au service MUD : pour permettre aux salariés en formation d'apprécier l'activité de réparation d'un matériel défectueux, confiée habituellement au personnel de l'ajustage, les responsables de la formation ont obtenu que certaines résolutions de pannes soient prises en compte dans leur intégralité par les mécani-

ciens. Cela signifie que, outre les opérations de remplacement du matériel en panne sur le lieu de production, ceux-ci puissent se rendre aussi à l'atelier d'ajustage pour y effectuer eux-mêmes la réparation, (Cf. annexe 2).

On assiste donc clairement, à travers l'évolution des deux dimensions précitées, à la recherche d'un élargissement de l'espace d'autonomie des salariés dans leurs situations de travail, grâce à la formation.

Cette dynamique de base s'avère particulièrement fructueuse dans le cas des jeunes pour qui cette conception très ouverte de la formation apparaît liée de manière étroite à des pratiques professionnelles demandant une mobilisation importante de leur capacités de réflexion. Ces situations complexes leur donnent ainsi l'occasion, dès les premiers pas dans leur vie professionnelle de considérer le travail sous l'angle d'une activité dont le contenu est analysable à plusieurs niveaux. Dès lors, la réalisation des tâches plus monotones et techniquement moins difficiles à résoudre - qui constitue encore une partie importante de l'activité des services d'entretien - apparaît rapidement en décalage avec les opérations prises en compte pour la formation, et rend les jeunes d'autant plus sensibles au problème de l'évolution du contenu de leur travail.

A l'issue de cette analyse, on peut tenter de caractériser brièvement le type d'intégration dans les services d'entretien de l'usine auquel ont été confrontés les jeunes. Les nombreux éléments décrits tout au long de ce chapitre montrent que les pratiques professionnelles et les savoirs acquis par la formation s'imbriquent étroitement pour parvenir à atteindre une pluralité d'objectifs, dépassant le cadre restreint du simple bon fonctionnement du site industriel. L'organisation des services considérés apparaît ainsi porteuse d'effets de synergie importants entre des dimensions auparavant identifiées sur des plans différents.

L'intégration des jeunes s'inscrit finalement à part entière dans le développement de cette articulation nouvelle entre formation et travail : à travers la mise en oeuvre d'un dispositif basé sur l'alternance, sont mis en évidence les mécanismes d'élaboration et de reconnaissance d'un statut spécifique qui permet à des jeunes salariés de bénéficier des atouts liés à leur "immersion" complète au sein d'un site industriel, tout en y associant, par le biais de la formation, la construction d'un projet éducatif (le diplôme) et professionnel (l'expérience), valorisable à l'issue de leur contrat.

QUATRIEME PARTIE
L'ANCRAGE DE LA FORMATION SUR LE TRAVAIL.
UN ELEMENT CENTRAL DU DISPOSITIF

Avant de passer à l'analyse du fonctionnement pédagogique du dispositif de formation qualifiante, il nous semble nécessaire de revenir sur le chapitre précédent pour tenter de déterminer et de comprendre les sources de l'écart notable constaté entre les situations de la fabrication et de l'entretien. Celles-ci peuvent en effet nous permettre d'apporter les premiers éléments concernant les facteurs d'ancrage et de développement de la formation qualifiante au sein d'une structure industrielle engagée dans une démarche volontariste à ce niveau. Il s'agit en fait d'**évaluer la force d'impact de la dynamique formative sur le milieu professionnel**, à travers deux dimensions plus particulièrement atteintes dans le déroulement du processus :

- La prise en compte de la nature du travail effectué et de la logique de métier qui lui est sous-jacente peut d'abord nous éclairer sur les conditions -plus ou moins évidentes- de mise en oeuvre d'un dispositif pédagogique fondé sur la construction de compétences transversales.
- L'analyse de la composante humaine du système, à travers les rôles et les stratégies des différents acteurs concernés à titre principal par sa mise en oeuvre, nous permettra ensuite d'appréhender avec plus de justesse la manière dont les perspectives de départ se sont positionnées par rapport à la réalité professionnelle et sociale préexistante.

Chapitre I - LOGIQUES DE METIER ET TRANSVERSALITE DES COMPETENCES : QUELLE MEDIATION ?

Le contraste dans les logiques d'intégration des jeunes mis en évidence dans la partie précédente, est fondé pour une bonne part, comme nous l'avons montré, sur la construction particulière des milieux technico-professionnels dans lesquels ils ont été insérés. Notre but, à travers les lignes qui vont suivre, sera d'explicitier cette relation, en tentant d'en cerner les différents niveaux d'interprétation. Notre cheminement nous amènera ainsi à revenir sur les différences sensibles dans la nature du travail entre la fabrication et l'entretien, pour en détailler les conséquences du point de vue de l'approche du métier, en particulier au niveau de ses conditions d'apprentissage. Ces dernières pourront être confrontées aux exigences véhiculées par le système de la pédagogie par objectifs, permettant ainsi de mieux rendre compte des modalités d'articulation entre formation et travail.

1. Un constat : des pratiques très différenciées.

Le point de départ de notre réflexion se situe donc dans une analyse approfondie de la nature du travail effectué par le personnel d'exécution des ateliers et services sur lesquels s'est polarisée notre étude. Au préalable, nous devons faire remarquer que notre démarche s'est essentiellement centrée sur les caractéristiques individuelles de la qualification, en terme de rapports entre des outils techniques ou des situations

professionnelles et des savoirs accumulés, dans la mesure où les éléments porteurs d'une qualification collective ont déjà été largement abordés dans le chapitre précédent.

1.1 Le travail des fabricants :

Il est impératif de noter, en premier lieu, que la nature du travail exercé au sein du service de fabrication de l'usine de Gardanne ne peut être étudiée qu'en référence au contexte technique et organisationnel très structurant que représente une industrie de process, fonctionnant en continu, sur la base d'un cycle de fabrication du produit reposant sur un procédé chimique de transformation progressive de la matière première.

§ 1 Une activité partagée entre le gestuel et la conduite...

Cette mise en situation générale étant faite, on peut rentrer dans le détail des activités des fabricants en tentant tout d'abord de clarifier leur rapport avec "les machines", c'est à dire plus largement avec les objets techniques composant le processus de fabrication. A ce niveau on peut établir une coupure très nette entre deux types d'actions :

- Les tâches des ouvriers comprennent systématiquement une part de **gestuel**, c'est à dire d'actions manuelles exercées dans l'atelier, hors de la salle de contrôle où sont centralisées les informations. Ces activités sont très variées et se composent d'une succession plus ou moins importante de gestes simples (comme l'ouverture d'une vanne par exemple). Dans cette catégorie, les opérations d'arrêt ou de démarrage de pompes semblent les plus fréquentes. On peut noter aussi que certaines interventions, comme le démarrage des filtres par exemple, demandent un certain "doigté", défini comme un tour de main particulier, donnant à celui qui le possède la reconnaissance de ses pairs au niveau de la maîtrise des tâches manuelles.
- Le deuxième pôle d'activité des salariés, cette fois lié de façon indissociable à leur présence en salle de contrôle, concerne **la conduite**, c'est à dire la surveillance du bon déroulement de la production, à partir d'un ensemble d'indications relatives au fonctionnement des divers appareils de fabrication du secteur (débits, niveaux, températures, alarmes etc.). Dans ce cadre, le travail réside essentiellement dans l'observation de ces nombreux paramètres, leur réglage et leur ajustement pour atteindre un régime de production correct, et enfin dans la détection d'anomalies éventuelles impliquant la mise en oeuvre de mécanismes de retour à une situation maîtrisée.

Au-delà de la nature même des tâches exigées des opérateurs de fabrication, cette partition témoigne plus profondément, selon nous, d'une certaine conception du métier de fabricant, centrée autour du primat de continuité de la production, induisant un impératif de haute fiabilité professionnelle dans la conduite des installations. Dans cette perspective, il apparaît assez clairement que si l'exercice du métier de fabricant nécessite la maîtrise d'un nombre important d'actions liées à la production, celles-ci sont d'ordre très différent et surtout ne sont pas placées au même niveau dans l'échelle des valeurs formelle et informelle situant les membres du personnel les uns par rapport aux autres.

On se trouve finalement dans une situation où la conduite des installations "coiffe" l'ensemble des activités exigées des opérateurs, assurant en quelque sorte l'homogénéité du travail et certifiant un certain degré d'autonomie professionnelle. Les tâches manuelles, tout en étant considérées comme représentatives dans certains cas de savoir-faire importants, sont ainsi subordonnées à un objectif qui leur est supérieur. A ce sujet, on peut rappeler ici que les définitions contractuelles des fonctions se réfèrent fortement à ces principes, en augmentant la part de travail consacrée au contrôle en cabine au fur et à mesure de la montée dans la grille hiérarchique.

§ 2 ... qui modèle profondément les logiques d'apprentissage du métier

Cette situation apparaît porteuse d'un nombre de conséquences majeures, influençant fortement les comportements des uns et des autres face à la formation :

Pour revenir brièvement sur ce que nous avons déjà dit, on doit d'abord rappeler que cette vision du travail représente un facteur primordial dans la logique d'intégration de toute personne nouvelle au sein du collectif de fabrication. A travers la notion d'esprit fabricant, dont nous avons déjà mentionné l'importance plus haut, c'est en fait à un véritable critère d'évaluation et de jugement que nous avons affaire. Il s'agit bien de s'imprégner d'un mode d'actions et de relations donnant la priorité à certains aspects du travail, en mettant en quelque sorte entre parenthèses d'autres manières d'aborder l'activité provenant de "l'extérieur" et véhiculées, par exemple, par de nouveaux arrivants dans le service.

Ce choix conduit ainsi tout naturellement à favoriser et même à imposer une démarche d'apprentissage dont les bases se construisent selon une logique très aléatoire, comme nous allons le montrer maintenant :

En effet, en analysant de plus près les deux grandes catégories de tâches auxquelles sont confrontées les ouvriers, on se rend compte qu'elles placent en définitive ces derniers à une distance -à la fois physique et mentale- plus ou moins importante des appareils de production eux-mêmes :

Ainsi, par exemple, le fait de démarrer une pompe implique à la fois une présence physique sur le lieu de l'action et l'application d'un mode opératoire relativement facile à comprendre et à mémoriser.

A contrario, une opération de conduite s'effectue depuis la salle de contrôle, à partir de données fournies par divers canaux d'information, et surtout sans que cela suppose nécessairement pour l'opérateur une compréhension réelle du processus qu'il est en train de mettre en oeuvre. Le système de production fonctionne ainsi comme une "boîte noire", c'est à dire en ne donnant de la complexité des phénomènes qu'il met en jeu qu'une traduction ultra-simplifiée en terme de "points de consigne" à respecter par le conducteur. Dans cette situation, l'opérationnalité des fabricants réside alors essentiellement dans leur capacité à faire fonctionner le segment de process dont ils ont la responsabilité, sans que pour autant cela n'implique le développement d'une démarche analytique des phénomènes mis en oeuvre. A cet égard, la création récente dans chaque secteur d'équipes de maintenance chargées de l'entretien courant des appareils (nettoyages avec des "liqueurs" chimiques, vidanges, vérifications, etc.) hors du flux normal de la fabrication, contribue à favoriser cette tendance à l'appréhension synthétique des supports techniques et des procédés de fabrication par les salariés chargés spécifiquement de la conduite.

Le travail de fabrication apparaît finalement ancré de manière très forte sur une logique de fonctionnement global, déterminante sur la manière "d'être au travail" de chaque salarié, dans la mesure où elle implique un type d'apprentissage très particulier des conditions de fabrication : l'objectif étant de s'assurer que le système ne dérive pas de sa trajectoire normale, c'est à dire qu'il n'aboutisse pas à un dysfonctionnement, il est absolument nécessaire pour les fabricants de ne pas se trouver démunis face à n'importe quelle configuration de l'installation en marche. Or ce "savoir-réagir" implique, pour un conducteur découvrant le process, d'accorder une grande attention à chaque problème nouveau se présentant sous ses yeux et surtout à la manière dont les "anciens" vont le résoudre. Car il est indéniable que l'expérience professionnelle constitue ici un facteur décisif dans l'acquisition de cette capacité à faire fonctionner. Seule la mémorisation progressive et continue de la manière de traiter chaque "incident", aussi minime soit-il, semble en mesure de forger l'identité professionnelle d'un fabricant. Cela est particulièrement évident sur le site de Gardanne, où la coexistence de plusieurs "générations" d'équipements et d'appareils de production engendre une relative complexité dans la résolution des aléas du process. Pour faire le tour de la question, il faut insister ici sur le fait que ce transfert de connaissances des "anciens" aux "nouveaux", dans les conditions décrites ci-dessus, est lié de façon inéluctable à une certaine durée, mais sans que celle-ci puisse être définie avec précision. Un agent de maîtrise évoque en ces termes ce problème :

"En fabrication, je peux prendre un gars, le mettre en poste, sans formation, sans rien. Une légère formation pour qu'il sache faire les grandes manoeuvres, et puis il peut passer deux mois sans que rien n'arrive et que je dise que ce gars il est bon, parce que son poste, il est tenu

et que le produit sort bien. Mais ça voudra pas dire qu'il est bon. Ça voudra dire que pendant une certaine période, il s'est rien passé qui a demandé à ce qu'il ait une intervention. Alors c'est là où c'est beaucoup plus difficile (...) et je suis persuadé que, après trois semaines de formation, quand on me dit que quelqu'un, il sait tenir le poste, il sait le tenir. Mais il faut pas qu'il arrive de gros pépin. Parce que si il y a un gros pépin, il manque d'expérience (...) Il faut du temps."

La fabrication possède donc, en son sein, des conditions d'apprentissage fondées sur des priorités partagées par l'ensemble du collectif de travail. Mais avant d'analyser leurs rapports avec les conceptions issues de la formation qualifiante, analysons brièvement la situation telle qu'elle se présente à l'entretien.

1.2 Le travail à l'entretien

§ 1 Une démarche analytique :

Comme on l'a déjà mentionné, la nature du travail d'entretien (électrique ou mécanique) diffère fortement des activités exercées en fabrication. Elle repose en effet sur une succession de tâches plus ou moins complexes, toujours centrées sur un objectif précis -la remise en fonctionnement d'un matériel défaillant- et empruntant invariablement la même logique de traitement :

A partir d'une panne signalée par les équipe de fabrication, se déroule une première phase de recherche de la nature exacte du problème, et/ou de localisation du ou des appareils à démonter et à réparer. La réparation proprement dite -qui se déroule suivant les cas soit sur le site, soit dans les ateliers d'entretien- constitue le deuxième volet de l'opération. Enfin, la remise en place du matériel dans des conditions lui permettant d'être réutilisé par les fabricants cloture l'action de dépannage.

A travers cet énoncé d'un déroulement type d'une tâche d'entretien, on perçoit donc immédiatement que celle-ci implique qu'un ensemble de savoirs et de savoir-faire soit mis en oeuvre dans une perspective clairement identifiable et aisément évaluable : la remise en route d'un objet ou d'un processus technique. De plus, les activités de maintenance se définissent d'emblée comme des situations dans lesquelles les salariés ont les moyens de saisir à leur niveau la complexité des phénomènes mis en jeu. En effet, outre le fait que la qualification -comme on l'a montré avec les jeunes- soit assumée et développée collectivement, on peut noter qu'elle nécessite, au plan de chaque individu, la maîtrise d'un certain nombre de connaissances de base dans le champ d'activité propre à son service (ici, l'électricité d'un côté et la mécanique de l'autre). Autrement dit, contrairement à ce qui se passe en fabrication, la participation aux travaux d'entretien requiert impérativement un certain nombre d'acquis théoriques préalables.

L'importance de ces savoirs technologiques considérés comme absolument nécessaires pour exercer les métiers de l'entretien doit cependant être immédiatement replacée dans le contexte des situations de travail telles qu'elles se présentent aujourd'hui dans l'usine, mais aussi telles que tentent de les concevoir certains formateurs. A titre d'exemple, il est intéressant de relever la manière dont le travail de dépannage effectué au service MUD est décrit par les différentes personnes que nous avons rencontrés : les travaux dits "d'échange-standard" consistant à remplacer un appareil en panne (par exemple une pompe) par un appareil neuf sans réaliser la réparation (celle-ci étant alors effectuée au sein du service d'ajustage), représentent une bonne part des activités actuelles du service. Ils sont cependant considérés comme représentatifs de pratiques professionnelles liées à une période passée de l'histoire de l'usine, durant laquelle les positions étaient clairement délimitées, comme l'exprime un ingénieur, entre "des gens qui remettaient en état sans connaître le contexte de production et des gens qui démontraient les appareils sans connaître l'intérieur de la machine." La formation ayant récemment débloqué cette situation en créant -comme on l'a déjà évoqué- des "ponts" entre mécaniciens et ajusteurs, l'activité de référence devient désormais la gestion élargie -voire complète- d'une panne, exigeant une mobilisation des capacités de réflexion des salariés, sans commune mesure avec la simple répétition des mêmes gestes ultra simplifiés (vissages et dévissages des boulons maintenant les appareils) jusqu'à présent suffisante pour effectuer des "échanges standards".

L'examen de la nature du travail d'entretien nous révèle donc l'existence -réelle ou potentielle- d'une démarche analytique par rapport aux objets techniques avec lesquels les salariés sont en contact. Ceux-ci voient leur participation aux activités de maintenance définie -comme en fabrication- à la fois par certaines activités manuelles et par d'autres tâches nécessitant une certaine "prise de distance" avec la technique. Mais la grande différence entre ces services réside dans le fait que la nature des problèmes posés à l'entretien ne porte pas immédiatement à la globalité, c'est-à-dire à l'appréhension synthétique du process, qui semble s'imposer dans le cas de la fabrication. Ainsi, le travail d'entretien peut plus facilement, au plan technologique, se construire selon une logique de complémentarité entre les diverses actions entreprises. Le salarié se trouve alors confronté, pour chaque opération, à un véritable système constitué non seulement de l'objet technique en lui-même mais aussi des parties qui le composent et de leur type de fonctionnement. Et c'est en maîtrisant l'ensemble de ces données qu'il va parvenir -en étroite collaboration avec ses collègues- à exercer son métier d'agent de maintenance. Une bonne illustration de ce que nous venons de dire est fourni par la réaction d'un jeune, titulaire d'un BEP d'électrotechnique mais ne possédant aucune expérience du milieu industriel, lors

de ses débuts dans le service électrique de l'usine : il fait part en effet de sa surprise devant les plans des circuits électriques des installations, du point de vue de leur complexité et des notations particulières qu'ils contiennent, et donc de la nécessité pour lui, en plus de son diplôme, d'apprendre progressivement à comprendre le fonctionnement électrique de chaque secteur en utilisant ses connaissances initiales dans un contexte et selon des normes spécifiques.

§ 2 Des conditions d'apprentissage liées à la prise en compte de l'évolution technologique :

A travers cet exemple est donc abordé le problème des conditions d'apprentissage de ces métiers de l'entretien. A ce niveau, il apparaît assez clairement que le développement des connaissances technologiques de base constitue le moteur essentiel de l'évolution d'un salarié dans la maîtrise de son travail. Face à l'évolution technologique constante et ses conséquences concrètes sur les transformations des outils de production et de leur mode de fonctionnement, il est en effet impératif d'aborder de nouveaux champs d'analyse permettant d'avoir une action valorisante sur le terrain, face à n'importe quel cas de figure. Ainsi, plus que le contexte dans lequel s'enracinent les savoirs acquis (type de machine, configuration des installations, etc.) c'est d'abord l'évolution au sein d'une certaine culture technologique générale qui prime, comme en témoigne par exemple l'itinéraire professionnel d'un agent de maîtrise du service MUD, bâti sur l'élargissement progressif de sa formation initiale (un CAP de mécanicien automobile) à une série d'autres domaines (hydraulique, pneumatique, etc.) lui permettant de maîtriser aujourd'hui l'ensemble des problèmes liés à la mécanique dans l'usine.

Pour continuer à situer les deux services en parallèle, on peut finalement noter que l'expérience professionnelle en entretien ne repose pas du tout sur les mêmes bases que celles mises en évidence en fabrication : il s'agit ici essentiellement d'une prise en compte de l'évolution et de l'innovation technique par ouverture sur de nouveaux champs du savoir, considérée à juste titre comme indispensable pour assurer l'exercice d'un véritable métier d'entretien tout au long de la vie professionnelle. Dès lors, on perçoit bien que la formation qualifiante représente l'instrument adéquat dont les salariés sont susceptibles de se servir dans leur progression individuelle. C'est ce que nous voudrions montrer maintenant, en tentant de synthétiser les observations faites à propos de l'entretien et de la fabrication autour d'une interrogation commune sur les rapports formation-travail.

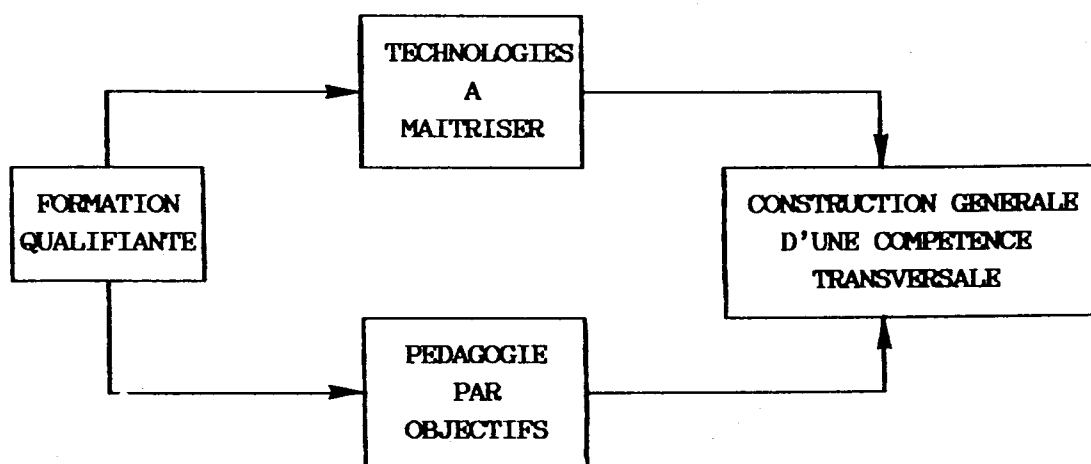
2. Des conséquences sur la conception de la formation.

A partir de situations professionnelles contrastées induisant des métiers fondés sur des critères d'opérationnalité et d'évolution très différents, on peut donc maintenant se poser le problème crucial de l'ancrage de la formation sur le travail, en cherchant à répondre à l'interrogation suivante :

Comment, dans un tel projet, s'articulent les objectifs professionnels fondés sur la maîtrise d'un métier et les objectifs pédagogiques visant à diplômer un salarié, c'est-à-dire à lui reconnaître des capacités dotées d'une certaine généralité par rapport à son milieu de travail spécifique ?

Il s'agit pour nous de comprendre ici, au-delà des observations que nous avons menées, **comment s'opère ce passage du particulier au général**, et surtout quelle place y tient la formation. Cette première synthèse peut ainsi nous donner l'occasion d'aborder, à travers un cas concret, la notion de transférabilité des acquis et des compétences qui constitue le moteur premier de l'action éducative. Il nous semble en effet qu'un certain nombre d'éléments tirés de notre étude peuvent contribuer à enrichir le débat sur cette question.

Afin d'offrir une vision synthétique du problème posé, il nous semble d'abord important d'appréhender la dynamique formative mise en place par la société Aluminium Péchiney à travers son plan de qualification comme un processus composé de deux dimensions centrales, à savoir la pédagogie dite "par objectifs" et le contenu défini en terme de technologie à maîtriser, l'ensemble de la démarche étant finalisé vers la construction générale d'une compétence transversale pour les personnels formés.

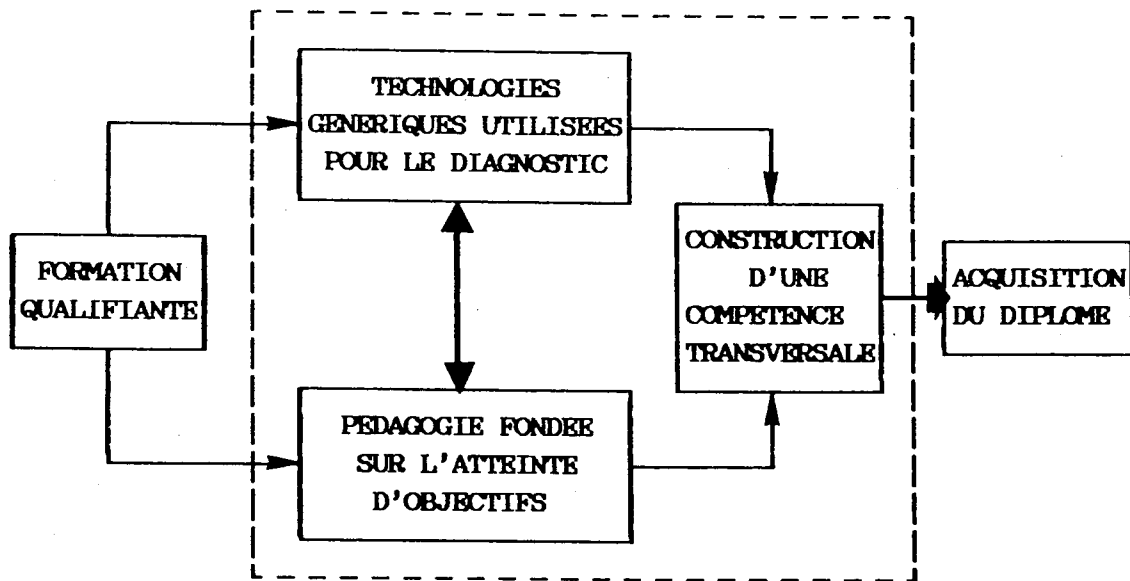


Par rapport à ce schéma, notre but est ici de déterminer le type de construction particulière de la compétence des salariés qui s'établit selon les services, compte tenu des formes spécifiques qu'y prennent les deux dimensions précitées et surtout des relations qu'elles nouent entre elles.

§ 1 - L'osmose entre formation qualifiante et situations professionnelles à l'entretien :

Comme nous l'avons noté à plusieurs reprises, il est clair que la formation qualifiante trouve, dans les services d'entretien, un terrain "d'épanouissement" beaucoup plus favorable qu'en fabrication au niveau de la reconnaissance d'un certain degré de généralité dans la maîtrise des savoirs et des savoir-faire. On se trouve en effet dans ces services en prise avec une réalité professionnelle qui possède les caractéristiques suivantes :

- Elle est fondée sur l'apprentissage, l'acquisition et le nécessaire développement de technologies génériques (la mécanique, l'électricité) perçues comme directement transférables sur d'autres sites industriels par les salariés et plus spécialement par les jeunes, n'ayant pas encore établi d'attaches jugées comme quasi-définitives avec cette usine.
- Elle est constituée d'actes porteurs d'une logique de raisonnement par objectifs : chaque opération procède d'une même méthode, pouvant permettre une "réappropriation" des objets techniques par les salariés, à travers la combinaison efficace des phases d'élaboration d'un diagnostic et de mise en oeuvre de savoir-faire strictement manuels.



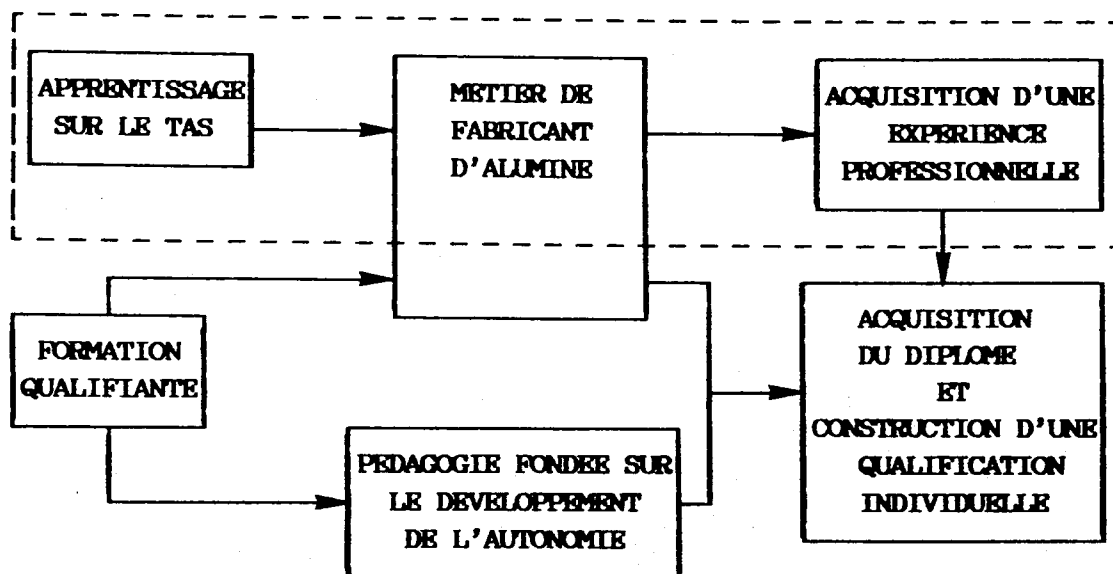
Légende: [- - -] Dynamique de formation
reconnue par
le milieu professionnel

Au vu de ces données, la formation qualifiante s'avère donc dans ses deux axes essentiels, être en osmose avec la situation professionnelle évolutive telle que nous avons pu la décrire par exemple au niveau des activités du service MUD. Dans ce cas, en effet, la formation ne s'accommode pas de l'organisation existante. Au contraire, elle contribue nettement à l'enrichir, en particulier en poussant à l'extrême les interactions entre le contenu technologique global qui fonde l'homogénéité de chaque métier d'entretien et la pédagogie par objectifs qui permet de raisonner sur la complexité, en vue d'améliorer et d'élargir l'autonomie d'action de chacun. Dès lors, l'acquisition d'une compétence transversale se situe au carrefour de l'évolution au sein d'une certaine culture générale et d'une démarche analytique de plus en plus poussée des objets techniques sur lesquels travaillent les ouvriers. Un formateur résume bien cette perspective en parlant d'une "réalité technologique sur laquelle on réduit les difficultés petit à petit", grâce à la formation et à ses conséquences sur l'organisation du travail en terme de décloisonnement entre services et de développement du dialogue à propos du travail.

§ 2 La fabrication marquée par une évolution "compartimentée" de la qualification des salariés :

Par rapport à l'élaboration de la dynamique formative en termes de pédagogie et de contenu, la fabrication se trouve doublement mise en défaut :

- Au plan des technologies, tout d'abord, la production d'alumine n'est pas du tout perçue comme de portée générale, mais se caractérise au contraire par ses aspects spécifiques : Pour les collectifs de travail, l'activité de conduite repose sur la connaissance et la maîtrise d'un ensemble d'éléments rattachés à un contexte précis et poursuivant un but très particulier : la transformation de la bauxite en alumine.
- Le métier de fabricant, quant à lui, ne paraît pas reposer sur l'atteinte d'objectifs détaillés et explicites. En effet, si la progression dans la grille des classifications semble fondée surtout sur la maîtrise de savoir-faire directement perceptibles "sur le terrain", elle est en définitive tributaire de l'expérience professionnelle de chaque salarié que l'on peut caractériser de la manière suivante : il s'agit ici de la capacité à résoudre les dysfonctionnements de tous ordres générés par le process, en exerçant la responsabilité des opérations, c'est à dire en prenant part à l'action de manière autonome, sans être subordonné aux ordres de la hiérarchie. La maîtrise de cette capacité nécessite dès lors une présence constante dans le service fabrication et correspond de facto à une certaine durée qui fait le plus souvent des "anciens" les principaux détenteurs de cette expérience professionnelle.



Légende: [- - -] Dynamique de formation
[- - -] reconnue par
[- - -] le milieu professionnel

La situation, telle qu'elle se présente en fabrication, se caractérise donc, au regard de l'entretien, par une difficulté conceptuelle plus grande dans la mise en oeuvre de modalités d'intégration des aspects technologiques et formatifs des situations professionnelles. Autrement dit, l'écart avec les principes de base de la formation qualifiante s'avère ici particulièrement important à combler, et cela d'autant plus que les stratégies des différents acteurs concernés par le problème semblent a priori difficilement conciliables :

- D'une part, les fabricants envisagent leur métier sous l'angle d'une accumulation d'acquis professionnels sur un lieu donné, par rapport à des matériels, des produits et un état de la technologie donné, c'est-à-dire sans se situer dans une perspective d'évolution par étapes vers des objectifs de plus en plus complexes.
- D'autre part, les responsables pédagogiques, préoccupés essentiellement par les aspects de compréhension des situations professionnelles par les salariés, construisent un processus éducatif en définissant leurs propres critères d'évolution vers l'appropriation d'une compétence transversale.

La situation en fabrication apparaît donc porteuse de problèmes importants d'articulation entre formation et travail. Ceux-ci sont générateurs d'une évolution "compartimentée" de la qualification des salariés, fondée sur la coexistence d'instruments de référence développant chacun une vision particulière du type de compétences nécessaires pour l'exercice du métier.

A l'issue de cette analyse, on peut donc mesurer avec plus de précision le poids exercé par le milieu de travail sur la dynamique d'intégration des jeunes décrite dans la partie précédente. A ce niveau, il est clair que le statut accordé à la formation qualifiante au sein des différents services a joué un rôle majeur. Plus profondément, la mise en place du dispositif jeunes révèle le caractère primordial des logiques de métier dans un contexte professionnel pourtant marqué par de multiples mutations. Nous avons ainsi cherché à montrer que c'est à partir des divergences ou des convergences entre les principes constitutifs des actions de formation et des éléments moteurs de la réalité professionnelle que pouvait vraiment se mesurer la portée globale du projet engagé. Or, nous nous trouvons face à une situation où, à partir d'un objectif global assigné à la formation, c'est une même méthode qui a été impliquée sur des milieux professionnels très contrastés.

Aussi, dans le droit fil de l'analyse menée jusqu'à maintenant, il nous apparaît très pertinent de chercher à comprendre maintenant comment l'écart plus ou moins important constaté entre les intentions et les réalités a été géré par les hommes ayant en charge la mise en oeuvre du dispositif.

Chapitre II - ROLES ET STRATEGIES DES ACTEURS.

Le système de formation qualifiante, au plan conventionnel, a contribué à distribuer les responsabilités des actions de formations sur un certain nombre de partenaires, regroupés au sein d'équipes pédagogiques "Entreprise-Education Nationale". La distinction est ainsi clairement établie entre les agents de maîtrise-formateurs, chargés de participer à la formation du personnel dans le domaine technologique et professionnel, et les enseignants de l'Education nationale chargés de suivre les salariés dans tous les domaines couverts par le diplôme. Le protocole d'accord concernant les jeunes fait quant à lui référence, en plus de l'équipe éducative, à "l'introduction de la dimension formation dans les ateliers par les agents de maîtrise", à travers le développement du rôle de tuteurs.

Cette catégorisation des personnes impliquées dans le dispositif, telle que nous venons brièvement de l'esquisser, n'a d'intérêt que par rapport à la perspective institutionnelle de construction d'une démarche associant les deux structures que sont la société Aluminium Pechiney et l'Education nationale. Cependant, elle ne permet en aucune façon de déterminer le degré d'implication réel des différents protagonistes dans la démarche engagée. Aussi, pour clarifier le sens de notre approche de la dimension humaine du système de formation, nous proposons une répartition des acteurs parties prenantes du système fondée sur leur position vis à vis de la dynamique entre formation et travail. Dans cette optique, nous serons amenés à distinguer deux sortes d'acteurs :

- Les acteurs situés réellement au carrefour des dimensions pédagogiques et professionnelles du dispositif, et à ce titre confrontés à des problèmes de médiation très importants.
- Les acteurs qui, tout en exerçant une action dans le cadre du système, sont marqués d'abord par leur milieu d'appartenance "naturel" et jouent un rôle qu'on peut qualifier d'indirect sur la conduite des opérations.

1. Les acteurs en interface.

Avant de commencer notre analyse, il est important de noter que les personnes regroupées sous cette appellation sont très peu nombreuses sur le site étudié. Elles composent en fait l'ossature du dispositif de formation et se caractérisent par une activité centrée presque entièrement autour de cette préoccupation. Cependant, dans le souci de différencier clairement les motivations et les pratiques individuelles, nous avons défini là encore deux types de comportements spécifiques.

1.1 - Les "concepteurs responsables" du dispositif :

Notre réflexion nous porte d'abord à privilégier ceux par qui le plan de qualification de la société, défini au niveau national, est devenu une réalité tangible sur le site

de Gardanne. Il est en effet nécessaire de rappeler ici que le système de formation qualifiante s'est appuyé dès le départ sur la mise en oeuvre de procédures "exceptionnelles", visant à déconnecter ce dispositif, aux yeux du personnel, des conceptions habituelles en matière de formation fondées essentiellement sur la notion de stages souvent extérieurs au site industriel. Ce projet a donc impliqué à la source un certain nombre de personnes qui, par la suite, ont été amenées à accroître leurs responsabilités pour finalement devenir les véritables moteurs de l'action formative dans son ensemble. C'est à ce noyau que nous voudrions faire référence ici, tout en rappelant immédiatement que, dans la pratique, le système a été géré de façon totalement décentralisée par les différents services, c'est à dire qu'aucune concertation formelle n'a eu lieu concernant la définition d'un statut commun pour ces individus placés au centre de l'action. Notre "regroupement" procède donc avant tout d'une proximité d'attitudes et de réactions face à la démarche mise en oeuvre.

Dès lors, il n'est pas étonnant que notre échantillon comprenne à la fois des membres de la société Aluminium Pechiney et des hommes issus de l'Education nationale. Car, hormis au service électrique, qui constitue un cas un peu particulier, il est frappant de constater que **la direction et la conduite des opérations de formation reposent sur la collaboration étroite d'un agent de maîtrise-formateur avec l'enseignant de l'Education nationale chargé du domaine technologique et professionnel.** Au vu de la dynamique pédagogique existante, cette association est en effet indispensable pour assumer la complexité des tâches issues des procédures pédagogiques employées :

Globalement, il s'agit pour cette mini-équipe de créer puis d'assurer ensuite l'interface entre les objectifs d'acquisition de capacités définis par le référentiel et le fonctionnement du système au jour le jour, à travers le suivi individuel des salariés en formation. Comme l'exprime très simplement l'un de ces responsables, on peut ainsi distinguer deux facettes dans leur activité :

- Une partie "méthodologique", qui consiste à concevoir et à construire les principales étapes du processus.

- Une partie consacrée à la "formation pure", c'est à dire à l'instauration d'un rapport pédagogique à travers la présence effective, en tant que formateur, avec les salariés en formation.

Cependant, si ces deux dimensions font effectivement partie des attributions de ces individus, il est indéniable que leur position contribue à les entraîner assez nettement vers la première, en les polarisant autour d'une fonction de médiation entre plusieurs démarches a priori distinctes, et souvent difficilement conciliables.

§ 1 Une conduite "bicéphale" du système :

Un des aspects essentiels de leur activité a consisté -et consiste encore- à construire des dossiers de formation qui soient représentatifs des activités de travail, tout

en rentrant dans le cadre pré-défini du référentiel du métier, qui constitue le passage obligé vers le diplôme. Un des formateurs concernés note qu'il s'agit pour lui, "à partir des tâches de travail, de voir ce que l'on peut évaluer dans le comportement des gens, que ce soit sur des savoirs ou des savoir-faire." Cette brève description nous permet de cerner le caractère complémentaire des profils des deux personnes habilitées à bâtir ces outils indispensables au bon fonctionnement du système.

- Le représentant de l'Education nationale joue ainsi un rôle de "méthodologue" primordial au démarrage du processus, dans la mesure où il est alors seul détenteur du "savoir pédagogique" à travers sa connaissance et sa pratique des formations par unités capitalisables. Aux dires d'un enseignant placé dans cette situation, le pas à faire franchir aux agents de maîtrise-formateurs est très important et se matérialise en particulier par l'apprentissage d'un "langage" spécifique aux U.C. : "Il fallait former les gens du terrain aux unités capitalisables, à la notion de capacité, à la notion d'évaluation, d'apprentissage, etc."
- Pour sa part, l'agent de maîtrise-formateur permet au dispositif de s'ancrer sur la réalité du travail en cherchant, à partir du cadre pédagogique défini par son partenaire de l'Education Nationale, des situations analysables et évaluables, c'est à dire véritablement porteuses de capacités. Son rôle s'avère donc tout aussi essentiel dans la mesure où lui seul peut intégrer les données matérielles et organisationnelles du terrain dans le schéma pédagogique global que constitue le système des U.C. Il joue en outre, lui aussi, un rôle "d'éclaireur" vis à vis de son collègue, au niveau de la découverte par ce dernier du procédé de production et des termes et actions spécifiques à l'exercice du métier.

Cette spécialisation de chacun des deux hommes autour d'une base de connaissances bien maîtrisée, loin de constituer un obstacle dans la définition d'une logique formative renouvelée, favorise en fait l'émergence d'une recombinaison de leurs modes de pensée et d'action qui s'avère décisive pour la dynamique d'ensemble : à travers le dialogue qui s'instaure, on assiste véritablement à la construction d'une réflexion originale sur la dimension éducative du travail et les voies et moyens autorisant son développement. Il n'est d'ailleurs absolument pas fortuit que tous les individus dont nous évoquons le cas ici aient participé activement aux groupes-métiers qui marquaient l'initialisation du processus de formation sur chaque site de la société. Cette première étape leur a en effet servi d'espace de rencontre et d'échange à propos de leurs structures et de leurs finalités respectives. Elle a, de ce fait, permis aux uns et aux autres de relativiser la portée de leurs projets -pédagogiques ou profes-

sionnels- de départ, au vu des difficultés causées par l'interprétation de leurs propres objectifs par l'autre partie. A l'instar d'un de nos interlocuteurs, on peut ainsi considérer que ces groupes-métiers ont été de véritables "actes formatifs pour tous les partenaires" qu'ils ont impliqués. De plus, en choisissant de confier la mise en oeuvre des modalités concrètes du plan de formation qualifiante à d'anciens membres de ces groupes, les instigateurs du dispositif ont établi, à travers ces personnes, une continuité temporelle dans l'appréhension du processus, notion dont on pourra mesurer plus loin l'importance.

Pour revenir sur le fonctionnement courant du dispositif, on peut donc remarquer que celui-ci se déroule sous la forme d'un travail en commun entre les deux personnes attachées à la définition des conditions de faisabilité de l'opération. Un des agents de maîtrise concernés voit les choses de la façon suivante :

"En fait, on travaille ensemble (...) quand on fait un thème, on regarde avec lui [l'enseignant chargé du domaine technologique et professionnel] les capacités qu'il contient. On discute beaucoup. Souvent, on n'est pas d'accord sur le référentiel. Moi, je le connais bien parce que j'y ai participé. Je défends ce que je crois sur le référentiel."

On voit donc que la relation qui s'établit est, en fin de compte, assez équilibrée, et n'exclut pas les situations d'opposition sur la démarche à suivre. Il en résulte néanmoins au plan de l'organisation, une cohérence très forte et un appui réciproque dans la justification des décisions prises. C'est précisément pour cette raison que, selon nous, il est très difficile de séparer les responsabilités des deux hommes, même si, dans la pratique, leurs actions ne sont pas strictement identiques.

Cela est particulièrement net au plan de l'évaluation de la progression des salariés dans le domaine technologique et professionnel. Sans rentrer dans les détails, on peut remarquer que celle-ci fait l'objet d'un accord permanent entre les deux hommes, que ce soit au niveau de la "détection" des capacités que contiennent les thèmes ou par rapport aux critères d'évaluation retenus pour juger de la "solidité" des connaissances acquises par les salariés en formation.

A partir de ce consensus explicite mais, comme on l'a vu plus haut, non exempt de remises en causes fréquentes, chacun des deux partenaires va définir lui-même sa façon de réaliser concrètement cette évaluation, et surtout se polariser à nouveau sur son espace de référence : Généralement, l'agent de maîtrise s'intéressera à la dimension professionnelle du thème, en cherchant à savoir si le salarié a progressé réellement dans sa compréhension du milieu de travail. Il aura ainsi tendance à faire une analyse assez transversale, finalisée autour des choix effectués pour résoudre le problème posé.

L'enseignant, quant à lui, sera plutôt tourné vers les aspects strictement technologiques de l'analyse effectuée et à ce titre, se révélera souvent plus précis quant à la "décortication" des situations professionnelles en terme de capacités sous-jacentes.

On retrouve donc ici, très grossièrement, une certaine séparation entre des perspectives plus pratiques d'un côté et plus théoriques de l'autre. Mais en même temps, on ne peut que remarquer là encore, l'intérêt de cette conduite bicéphale du processus de formation. En restant braqués sur des pôles d'attraction assez disjoints, tout en se servant de leur homologue comme garde-fou dans le domaine qui n'est pas "historiquement" le leur, les deux formateurs parviennent finalement à entrecroiser leurs objectifs pour aboutir à un projet dont la cohérence s'affirme avec le temps.

§ 2 Les bases de la responsabilité

Un dernier aspect nous paraît important à développer au sujet de ce que nous avons appelé les "concepteurs-responsables" du dispositif. Il concerne précisément la signification exacte que nous donnons à cette notion de responsabilité. Comme nous l'avons évoqué, ces personnes sont amenées, à travers leurs nombreuses activités, à jouer un rôle particulier dans le domaine de la formulation et de l'évaluation de la démarche. Et, selon nous, c'est justement parce que leur action est absolument indispensable à ce niveau que leur degré de responsabilité est d'autant plus élevé. Expliquons-nous brièvement sur ce point :

En étant placées à des phases charnières situées en amont et en aval de l'élaboration du parcours individuel de formation de chaque salarié, ces personnes se retrouvent nanties d'un certain nombre d'informations à transmettre et, à ce titre, sont amenées à se porter garantes de la "fiabilité" du message qu'elles délivrent. Et c'est en cherchant à atteindre une certaine perfection à ce niveau qu'elles en arrivent à se sentir véritablement investies d'une responsabilité spécifique que leurs divers interlocuteurs ne sont pas jugés aptes d'exercer, faute de disposer d'atouts suffisants.

Pour être clairs sur ce point, considérons un instant les deux situations concrètes à l'origine de notre remarque :

Au niveau de la construction des dossiers d'apprentissage, qui représente une phase indispensable au déroulement normal des opérations, on remarque que l'agent de maîtrise-formateur et son homologue enseignant sont les seuls à utiliser le référentiel du métier comme base de départ de leur raisonnement. Plus précisément, c'est uniquement par leur intermédiaire que s'effectue le passage explicite des activités réalisées par les salariés en formation aux capacités contenues dans le référentiel. A ce stade, il est intéressant de remarquer comment leur attachement à cette position apparaît lié au sentiment d'avoir mis du temps à l'atteindre. Là encore, on peut insister ici rétrospectivement sur leur participation aux groupes-métier qui se révèle bien être un élément-clé dans la compréhension approfondie de la démarche. Ainsi, à travers ce parcours en différentes étapes et surtout l'apport que constitue leur dialogue constant, les deux formateurs intériorisent l'idée d'une certaine complexité dans l'interprétation du référentiel, qu'ils s'estiment les seuls à pouvoir assumer réellement, sans trahir "l'esprit" du système.

Cette même impression se confirme, mais cette fois à l'autre "bout" du processus, à savoir au niveau des pratiques d'évaluation. On peut noter en effet que le jury habilité à délivrer les unités et, le cas échéant, les diplômes a comme uniques interlocuteurs, par rapport à la progression d'un salarié dans le domaine technologique et professionnel, ces mêmes deux formateurs. Ainsi, même s'il est clair que les membres du jury font reposer leur appréciation sur une base dépassant largement le simple avis oral des formateurs du salarié sur le site (en ayant à leur disposition des comptes-rendus d'activités de terrain, des dossiers de formation, etc. c'est-à-dire des productions écrites du salarié lui-même), cela contribue malgré tout à "personnaliser" fortement la relation pédagogique. Car, dans ces conditions, le passage devant le jury devient aussi une sorte de test pour les formateurs eux-mêmes. A travers cette évaluation finale, c'est en quelque sorte l'ensemble de la procédure employée sur le site qui, par individu interposé, semble faire l'objet de l'analyse.

Dès lors, on n'est pas surpris par le fait que cette situation provoque des formes de feed-back plus ou moins directes sur la conscience qu'ont les deux organisateurs de leur responsabilité d'évaluateurs : Cela est particulièrement sensible à travers la manière dont sont prises en compte les situations de travail dans le cadre de la formation qualifiante, et plus précisément dans la façon dont y est conçue la participation de l'encadrement de terrain. Ce point ne sera pas présenté ici car il est abordé longuement ultérieurement. On pourra alors là aussi vérifier le rôle majeur joué par ceux qui n'étaient au départ que les "correspondants" les plus décentralisés d'un système établi au plan national...

1.2 Les "hommes-pivots".

L'analyse de la direction effective des opérations de formation qualifiante nous conduit maintenant à évoquer le rôle original joué par deux agents de maîtrise (l'un est un fabricant et l'autre dépend du service d'entretien mécanique) dans le fonctionnement du dispositif. La place qu'ils occupent sur le site industriel, aussi bien au plan du travail qu'au plan de la formation, les positionne en effet au coeur de la dynamique éducative et professionnelle qui caractérise le système étudié et, à ce titre, en fait des acteurs dotés de responsabilités très spécifiques. Il importe donc de saisir avec attention la nature de leurs activités mais surtout les caractéristiques particulières qui les situent "à la croisée des chemins". Enfin, l'analyse des liens de cette catégorie d'acteurs avec la précédente nous permettra aussi de caractériser avec plus de précision la nature des différences constatées plus haut entre la fabrication et l'entretien.

§ 1 des spécialités très marquées :

Avant de nous pencher sur la nature particulière des activités réalisées par les deux hommes, il nous paraît indispensable d'introduire le chapitre les concernant par la description des caractéristiques qui les définissent au plan humain et organisationnel.

En effet, seule cette approche nous permettra de comprendre réellement la nature essentielle de leur rôle au sein de la dynamique d'ensemble.

Un certain nombre de données contribuent tout d'abord à les positionner au sommet de la hiérarchie de terrain : ils possèdent tous deux une ancienneté importante - plus de 20 ans - dans le site industriel lui-même, leur carrière professionnelle étant marquée par une progression régulière au sein de la catégorie ouvrière, débouchant au cours de la décennie soixante-dix sur une promotion à la fonction de maîtrise. Cette place au sein de l'encadrement de terrain est caractérisée par un élément important, à savoir le statut de remplaçant : cela signifie que chacun des deux individus, au sein de son service, n'est pas affecté à une fonction précise, mais peut se voir confier, au pied levé, la responsabilité d'une équipe d'ouvriers. En fabrication, l'agent de maîtrise concerné a même accédé depuis peu au rang de "remplaçant chef de poste". Il est ainsi jugé apte à prendre en charge la totalité du cycle de fabrication durant un poste, en ayant alors sous sa responsabilité un groupe de 15 personnes réparties sur les 4 secteurs de l'usine.

L'ensemble constitué par une pratique actuelle du métier fondée sur un parcours professionnel très évolutif est finalement porteur d'**une incontestable légitimité de ces hommes vis-à-vis de leurs pairs, au plan de la maîtrise des situations professionnelles**. Cela se traduit particulièrement dans le respect des salariés de tous niveaux hiérarchiques vis-à-vis de la connaissance du process et du matériel que détiennent ces deux contremaîtres. Cette reconnaissance de leur expérience professionnelle entraîne, presque simultanément, une confiance quasi-absolue de la part de leurs supérieurs dans leur capacité de jugement sur l'évolution professionnelle des ouvriers de leurs services respectifs.

Mais une autre dimension nous semble indispensable pour évaluer le statut de ces acteurs. Il s'agit de leur rapport personnel à la formation qui influe profondément, selon nous, sur la nature originale de leurs activités actuelles.

A ce niveau, on peut considérer que **ces salariés ont choisi délibérément, tout au long de leur carrière, de se socialiser par la formation**. Plus précisément, leur itinéraire social et professionnel est marqué par une progression reposant essentiellement sur des bases d'apprentissages de savoirs et de savoir-faire nouveaux, réalisés dans les conditions les plus diverses, allant d'une simple adaptation pratique sur le terrain à l'acquisition de bases théoriques très "pointues" hors du site industriel. Toutefois, à l'intérieur de cette grande variété de démarches formatives, on peut remarquer dans les deux cas leur participation, au cours de la deuxième partie des années soixante-dix, à des stages de formation organisés par l'usine en collaboration avec le CETEB d'Istres leur permettant de se familiariser, en tant que formés, à une approche pédagogique fondée sur le raisonnement par objectifs et la réalisation de dossiers, c'est-à-dire se situant dans la mouvance de la méthode des unités capitalisables.

Ces périodes leur ont permis en outre de rencontrer un certain nombre d'enseignants de l'Education nationale.

Ainsi, sur le double plan de la formation et des pratiques professionnelles, nos deux individus se démarquent assez nettement du milieu professionnel existant. Il n'est donc pas totalement surprenant de les retrouver en bonne place dans l'organisation actuelle du système de formation qualifiante, dans la mesure où ce dernier est fondé, dans les principes, sur une intégration très forte des dynamiques éducatives et productives. C'est sur ces modalités concrètes de participation que nous voudrions maintenant nous pencher.

§ 2 des activités tournées vers le terrain :

La fonction actuelle des deux agents de maîtrise précités, au sein du système de formation, trouve son origine dans une demande effectuée par leurs supérieurs respectifs, au démarrage du dispositif sur le site. Il s'agissait pour eux d'accepter de consacrer une part importante de leur temps de travail à la réalisation des actions de formation, tout en conservant leur activité d'agents de maîtrise de terrain.

Cette base de départ ayant été acceptée, ces 2 personnes se sont donc retrouvées, selon leurs dires, "détachées provisoirement" à la formation, c'est-à-dire non affectées officiellement à cette fonction dans leur service, mais y consacrant en fait à peu près 80 % de leur temps ! Ce point de détail est cependant bien moins anodin qu'il n'y paraît car il matérialise très bien la place à la fois primordiale et pourtant non prise en compte statutairement qu'occupent ces deux membres du personnel dans la conduite des opérations.

En outre, cela nous permet de mettre immédiatement l'accent sur **les fondements de leur action en tant que formateurs, à savoir le rapport aux situations professionnelles**. En effet, cette dimension sous-tend de manière constante l'ensemble des objectifs qu'ils se fixent au plan de la gestion de la part du système de formation qui leur est dévolue.

Plus précisément, on peut dire que la cohérence et la portée de leur action en tant que formateurs s'appuie totalement sur leur statut d'"hommes de terrain" dotés d'un solide bagage professionnel. Le temps consacré aux activités professionnelles n'est donc absolument pas considéré comme un moyen de combler des trous dans leur emploi du temps. Il est au contraire perçu comme indispensable pour rendre effective une approche éducative fondée sur les situations de travail. Cette relation entre dynamique formative et milieu professionnel prend ainsi tout son sens dans les différentes pratiques assumées par ces personnes. :

● Le développement effectif des liens entre formation et travail :

En premier lieu, leur fonction les amène à assurer l'intégration des situations professionnelles quotidiennes vécues par les salariés - individuellement ou collectivement

- dans une démarche de formation fondée sur la réalisation de dossiers écrits nécessitant une certaine capacité d'abstraction et de réflexion. Ce lien est développé de façon différente dans les 2 cas, tout en restant bien tourné vers cette préoccupation essentielle : **traduire le plus justement possible la réalité technologique et professionnelle.**

Compte-tenu de ce que nous avons évoqué dans les chapitres précédents, il apparaît clairement que cette relation trouve un contexte assez favorable au plan humain et organisationnel pour s'établir à l'entretien. Le rôle de l'agent de maîtrise-formateur y est cependant primordial : L'idée retenue est en effet de prendre en compte certaines réparations effectuées sur le site pour la formation, c'est-à-dire d'en faire en quelque sorte des interventions de maintenance "à caractère formatif", faisant l'objet tout à la fois d'une observation particulière sur le terrain et d'un dossier de formation après l'opération. Or, ce système, pour être mis en place, demande une participation active du formateur à la programmation des travaux d'entretien, car il implique le plus souvent des déplacements de salariés d'un secteur à un autre et même - dans le cas de la réalisation de travaux à l'ajustage - des transferts provisoires dans d'autres services. On retrouve à ce niveau toute l'importance des contacts conservés - même de façon minimale - avec le terrain, ce dont témoigne l'agent de maîtrise-formateur interrogé à ce sujet.

"Mon rôle, c'est d'organiser des situations de formations. C'est pour ça que je veux toujours rester en contact avec les autres maîtrise. Tous les matins, je passe au moins une demi-heure à discuter avec eux. Et, je sais toutes les interventions qui vont se faire dans la journée ou dans la semaine à venir dans l'usine. Et, en accord avec les agents de maîtrise, je prends à mon compte certaines réparations sur l'usine. Et, toujours en accord avec eux, moi, je mets des gens en situation de formation (...) Enfin, c'est toute une organisation".

En fabrication, le problème posé n'est pas de même nature dans le sens où la conduite des installations repose en grande partie sur la gestion des dysfonctionnements. Il apparaît donc impossible de se servir directement des activités professionnelles réelles - en créant artificiellement des incidents par exemple - afin de les utiliser pour la formation. Le rôle de l'agent de maîtrise-formateur est alors le suivant : C'est lui qui, en fonction de ses compétences professionnelles, est chargé d'élaborer des thèmes de simulation, c'est-à-dire des dossiers qui retranscrivent un problème de conduite par écrit, en fournissant les données (graphiques, relevés de température, etc...) nécessaires à sa résolution. Autrement dit, à travers cette tâche, c'est sur lui que repose véritablement le caractère représentatif des dossiers, par rapport aux activités de fabrication proprement dites. Cette responsabilité, confrontée à son ancrage très fort sur le terrain, s'avère finalement assez difficile à assumer,

comme il l'exprime très simplement :

"Un thème de conduite. C'est dur à faire (...) c'est difficile à constituer. Pour moi, c'est le plus dur".

● La participation à l'évaluation de terrain :

Un deuxième pôle d'activité caractérise ces 2 hommes. Il s'agit de leur action en tant qu'évaluateurs qui, là encore, s'inscrit dans le cadre d'un rapport étroit avec la réalité professionnelle. En effet, leur tâche principale à ce niveau consiste à mesurer le degré de maîtrise des salariés dans les situations professionnelles quotidiennes sur le terrain. Sans détailler ici la manière dont sont prises en compte précisément les activités de terrain dans l'obtention du diplôme, ce qui sera fait plus loin, on peut tout de même analyser brièvement les critères d'évaluation retenus, ainsi que les moyens utilisés pour vérifier ces "capacités au poste de travail".

Par rapport à ces points, on peut tout d'abord noter que l'évaluation de terrain ne peut pas se circonscrire, aux yeux des 2 formateurs, autour d'un ensemble précis de gestes et de connaissances à maîtriser. Car, si ces dimensions sont bien évidemment à contrôler, il s'agit aussi de tenir compte d'une attitude générale au coeur de l'activité, c'est-à-dire d'un type de comportement face aux difficultés techniques et vis-à-vis des collègues de travail.

Pour procéder à cet "examen" global, la démarche implique donc une participation active des deux agents de maîtrise affectés précisément à cette fonction, qui se déroule sous forme de tournées régulières sur le site permettant d'observer et de questionner les salariés concernés. S'y ajoute de façon quasi-systématique le recours aux avis des autres membres de l'encadrement et aux "anciens" ouvriers qui côtoient quotidiennement les personnes à évaluer. Cette deuxième dimension permet ainsi de **garantir une sorte d'évaluation permanente, fondée sur l'association de plusieurs partenaires**, et surtout ancrée résolument sur les situations professionnelles réelles, c'est-à-dire dépourvues de tout caractère artificiel.

● L'assistance pédagogique aux salariés :

Enfin, une troisième dimension de l'activité formative de ces contremaîtres est à retenir. Elle concerne l'assistance pédagogique fournie aux salariés en salle de formation, dans le domaine technologique et professionnel. A ce niveau, on peut repérer-là aussi des types de comportements spécifiques, fortement influencés par la prépondérance du terrain dans la mentalité de ces deux hommes.

Globalement, l'attitude choisie à ce niveau, consiste à **adapter la démarche pédagogique en fonction de l'aptitude des salariés à exercer leur métier sur le terrain**. Plus précisément, cela recouvre par exemple le fait de fournir de la documentation supplémentaire à un salarié engagé dans la réalisation d'un thème ne portant pas sur

un matériel ou un secteur sur lequel il n'a pas d'expérience. Un autre cas, assez fréquent, est celui d'une aide fournie à un salarié pour formuler précisément par écrit des opérations qu'il effectue parfaitement dans la réalité.

Cette forme de suivi pédagogique tend donc à conserver les capacités professionnelles des salariés comme des références intangibles, tout en assurant leur reconnaissance par rapport au diplôme.

Au vu des activités multiples exercées par "ces hommes-pivots", on comprend sûrement mieux maintenant la signification profonde de ce qualificatif : ces agents de maîtrise sont les seuls à se situer réellement à la charnière des objectifs professionnels et des perspectives de validation externe par le diplôme. Ils reconnaissent l'importance de ces 2 pôles dans la construction d'une dynamique industrielle et à ce titre représentent une sorte de caution pour faire accepter le principe de la démarche auprès de tous les salariés. Ils servent en définitive de dernier mais indispensable maillon à la chaîne de transmission du dispositif.

§ 3 un rôle plus ou moins reconnu au sein des services :

Un dernier point doit être abordé au sujet de ces deux personnages-clés du système. Il a trait à leur part de responsabilité dans la conduite du processus au sein de leurs services respectifs. Pour analyser cela, un retour sur la catégorie d'acteurs étudiée précédemment s'impose. En effet, seul l'examen du type de rapport existant entre ces deux catégories peut nous permettre de brosser un tableau exact des champs d'action maîtrisés effectivement par les uns et les autres.

Sur ce plan, la situation est totalement originale dans chaque service, offrant ainsi trois facettes distinctes d'un même principe de fonctionnement :

- **Au service M.U.D.**, l'ancrage de la formation sur le travail peut se réaliser avec une grande continuité d'action et de pensée dans la mesure où l'agent de maîtrise que nous avons identifié en tant qu' "homme-pivot", joue dans le même temps le rôle de "concepteur-responsable" du dispositif, en relation étroite avec un enseignant de l'Education nationale. Le cumul de ces deux fonctions le pousse à assumer un nombre de tâches très important, et conduit à une puissante homogénéité de la démarche formative au sein de ce service. En outre, cette position contribue à faciliter l'intervention d'autres agents de maîtrise dans le dispositif et, de ce fait, favorise le développement d'une vision du travail indissociable des pratiques formatives. Dans ce schéma, l'enseignant, tout en tenant une place essentielle, reconnaît sans ambiguïté que "tout ne peut pas reposer sur les pédagogues".
- **En fabrication**, la distinction des rôles est par contre une réalité prégnante. Elle induit une conduite du dispositif partagée entre deux pôles qui, sans s'opposer sur le fond, se construisent dans une relative ignorance l'un de l'autre :

Ainsi le contremaître que nous avons qualifié d'"homme-pivot" exerce ses nombreuses activités formatrices, tout en gardant volontairement une certaine distance vis-à-vis de la méthode de reconnaissance des capacités professionnelles dans le diplôme, à laquelle il n'est d'ailleurs pas associé. Lui-même résume très bien sa situation :

"Les capacités, c'est pas moi. C'est l'Education nationale (...) Moi, on me demande de créer des thèmes. Après, l'Education voit de qu'ils retrouvent à travers ces thèmes".

Les "concepteurs-responsables", tels que nous les avons décrits, s'estiment, quant à eux, très satisfaits du rôle joué par cet agent de maîtrise, mais semblent se contenter de ce type de médiation humaine établi entre la méthode des U.C. et les situations professionnelles. Pour eux, la dimension principale du dispositif est d'abord d'ordre éducatif dans le sens où l'accent est mis sur le fait que la formation doit apporter "un plus" en terme de compréhension du "modèle qu'un salarié met derrière tous ses gestes". Le reste, c'est-à-dire l'intégration de ces connaissances au sein d'un collectif de travail possédant ses propres modes de résolution des problèmes, est par conséquent laissé à l'appréciation de l'homme-pivot qui, comme on l'a déjà noté, sert en quelque sorte de caution par rapport au principe de fonctionnement affirmé, mais n'exerce aucune influence directe sur les orientations générales du dispositif.

● Enfin, pour terminer, il convient d'évoquer brièvement le **cas du service électrique**, dans lequel la catégorisation que nous avons établie ne peut pas s'appliquer. On se trouve en effet dans une situation où la maîtrise du système de formation qualifiante, au plan technologique et professionnel, est assurée intégralement par l'enseignant chargé de ce domaine. Ce fonctionnement original provient en fait tout simplement de l'absence de désignation formelle, au démarrage de la formation, d'un agent de maîtrise chargé de suivre plus spécialement la mise en oeuvre du système. Il engendre par conséquent une gestion des actions de formation à la fois très centralisée sur le professeur, pour toutes les tâches de conception et d'évaluation des dossiers, et en même temps conçue de façon particulièrement autonome au niveau du choix par les salariés des situations professionnelles pouvant leur servir de support pour la formation. Dans ce schéma, on peut, tout compte fait, trouver dans le rôle joué par l'enseignant un grand nombre de caractéristiques décrites pour les deux catégories d'acteurs précités. Néanmoins, il est clair que l'absence de relais du côté des agents de maîtrise amène ce formateur à élargir nettement la gamme de ses activités "traditionnelles" en y intégrant par nécessité un certain

suivi, dans l'atelier de réparation (qui jouxte la salle de formation), des salariés qu'il forme.

2. Les acteurs associés.

Comme nous venons de le voir, le fait de chercher à se saisir des situations de travail en tant qu'opportunités éducatives à travers une méthode pédagogique adaptée rend impérative l'action d'un certain nombre de partenaires situés à l'articulation des logiques professionnelles et éducatives. Toutefois, le dispositif, dans son ensemble, implique aussi l'intervention d'autres acteurs qui, sans être placés à l'intersection directe de ces deux dimensions, contribuent à assurer également la faisabilité des actions. Il nous semble donc important de les évoquer ici, en insistant surtout sur les motivations qui les animent dans leur participation à cette opération. Deux catégories d'acteurs sont visées dans notre analyse :

- L'encadrement de terrain qui, comme on l'a déjà noté, est placé au contact des salariés en formation lorsqu'ils sont en situation de travail, et à ce titre est censé exercer un rôle au plan de l'observation et du contrôle du savoir-faire.
- Les enseignants des domaines non-professionnels qui sont chargés de faire progresser les salariés en formation dans la maîtrise de disciplines générales, en se plaçant aussi dans le cadre des unités capitalisables.

2.1 L'encadrement de terrain

§ 1 Une catégorie professionnelle "menacée" a priori par la formation.

Les agents de maîtrise de l'usine de Gardanne, à l'image des hommes pivots décrits plus haut, constituent une catégorie fondée sur une identité professionnelle dont les caractéristiques principales sont l'ancienneté et son corollaire, l'expérience professionnelle.

A des degrés divers, ces personnes se considèrent par conséquent détentrices d'un certain "savoir" tirant sa légitimité d'une présence continue sur le site industriel.

Dans ces conditions, la formation qualifiante est susceptible d'apparaître comme une menace pour ces hommes, dans la mesure où son préalable indispensable consiste, selon l'un des promoteurs du système à "revoir la référence de compétence", en analysant les tâches existantes pour en tirer une structure des métiers en termes de capacités. Autrement dit, **cette démarche formative d'un type nouveau contient potentiellement une certaine remise en cause des modes traditionnels d'acquisition et de transfert des savoir-faire industriels d'où les agents de maîtrise tirent l'essentiel de leur statut.** Finalement, l'instauration de ce système peut être perçue comme le signe du passage vers une logique d'évolution professionnelle fondée sur des critères nouveaux laissant une large place à la maîtrise des situations de travail par une compréhension précise de leur nature, au détriment des processus de simple adaptation aux problèmes techniques.

Face à ces réactions prévisibles, le système s'est donc défini un objectif global : celui de faire de l'ensemble des agents de maîtrise des formateurs, ou tout au moins des membres de la hiérarchie intégrant cette préoccupation dans leurs activités quotidiennes d'encadrement. En fabrication, l'agent de maîtrise responsable de la conduite de l'opération voit les choses de la façon suivante :

"En fait, le but qu'on m'a donné, c'est de me saborder. En fait, je suis là, mais il faudrait que, le temps passant, j'arrive à supprimer ma fonction et à faire en sorte que les formateurs soient des gens de terrain. Ca c'est l'objectif final. Mais c'est pas évident qu'on y arrive parce que les gens ont aussi pas mal de trucs à faire. Mais enfin c'est l'objectif."

On le voit, ce responsable évoque immédiatement une limite à la dynamique qu'il est censé impulser. Et, de fait, les questions à résoudre sont assez complexes.

§ 2 Les problèmes de participation de la maîtrise :

Les problèmes de participation des agents de maîtrise à la formation se posent en effet à des niveaux divers :

● L'obstacle du référentiel :

Outre leurs difficultés à être disponibles et surtout à s'ouvrir à d'autres dimensions que le contrôle et la direction des activités professionnelles sur le site, il est important de noter aussi le saut qualitatif que représente, pour eux, le passage des activités aux capacités contenues dans le référentiel. Ce document, présumé être véritablement l'expression d'une logique de métier partagée par les salariés et, à ce titre, censé constituer un pôle de référence ou au moins un instrument majeur au service du positionnement de chaque formé dans sa progression pédagogique, semble loin de satisfaire ces objectifs.

Il apparaît plutôt enfermé dans un cercle vicieux fondé sur de grosses difficultés d'interprétation et lecture, venant se conjuguer à une diffusion très faible au sein des collectifs de travail. Un ingénieur donne un avis très pertinent sur ce problème :

"Il y a une chose qui n'a pas été tellement diffusé au niveau de la maîtrise, et qui ne regarde encore trop que quelques spécialistes, ce sont les référentiels. Un CAP-CAFIC, les gens commencent à savoir ce que c'est. Dès qu'on leur parle "référentiel" et qu'on leur met un référentiel sous le nez, il y a peu de gens qui savent ce que c'est, encore moins qui en ont vu et encore moins qui le maîtrisent. Ceci au niveau de notre maîtrise, et c'est pourquoi, on a du mal à en faire

des formateurs. Pourquoi ? Je pense que c'est dans la rédaction-même, qui est une rédaction de professionnels de l'Education nationale, je pense qu'il y aurait besoin d'un fascicule plus explicite".

Ce qu'un agent de maîtrise formateur nomme "la culture linguistique" nécessaire pour comprendre le référentiel représente donc un obstacle de taille à la diffusion de cette méthode à l'ensemble de l'encadrement de terrain et entraîne finalement, comme nous l'examinerons en détail plus loin, une série de "traductions" de ce document visant à le rendre directement assimilable par les salariés.

● Des formes de déresponsabilisation :

Un deuxième élément vient influencer sur la motivation de la maîtrise vis-à-vis du dispositif de formation. Il concerne le type d'intégration dans la mise en oeuvre des opérations dont elle fait l'objet. Très globalement, on peut constater que son apport à ce niveau est toujours dépendant de critères et de décisions sur lesquels elle n'a pas de prise réelle. On aboutit ainsi à des formes de responsabilisation très ciblées, pouvant être vécues comme déconnectées de la dynamique d'ensemble, et contribuant tout compte fait à cloisonner chaque contremaître à l'intérieur de son champ d'activité restreint, à savoir le secteur ou l'atelier.

● Une analyse à nuancer selon les services :

Cette analyse demande bien sur à être nuancée selon les services qui, comme on l'a démontré précédemment, développent des types de fonctionnement assez différenciés en matière de formation :

. **Dans les services d'entretien** où la formation constitue un impératif face à l'évolution des technologies, **la maîtrise semble avoir accepté assez facilement le principe d'une démarche qualifiante** même si, comme au service électrique, elle n'y participe pas de manière directe. Le constat fait plus haut doit donc être relativisé ici, dans le sens où les ouvertures faites par l'agent de maîtrise-formateur du MUD en terme de contribution effective au système de la part de l'ensemble de la maîtrise de terrain - il est vrai peu importante en nombre - ont été reprises à leur compte par les intéressés :

Il s'agit en fait pour les responsables des secteurs de porter une appréciation sur les capacités des salariés affectés à des réparations à caractère formatif. Cette procédure, à priori centrée sur le strict volet professionnel, offre cependant des possibilités - certes limitées mais réelles - d'ouverture sur des perspectives élargies, à travers la tenue ponctuelle de ce que l'agent de maîtrise formateur nomme "un genre de petit jury informel" : Lors d'une réunion de tous les responsables directs ou indirects de la progression professionnelle et éducative des salariés (l'ensemble

des agents de maîtrise dont l'agent de maîtrise-formateur, l'enseignant chargé du domaine D1, les responsables de l'ajustage où se rendent parfois les salariés du MUD en formation, l'ingénieur du service entretien) sont confrontés les différents points de vue sur les difficultés et les succès rencontrés par les formés dans la maîtrise des savoirs et des savoir-faire.

Cette rencontre offre ainsi aux agents de maîtrise la possibilité de se forger un jugement plus nuancé au sujet de la professionnalisation de leurs ouvriers et leur permet dans certains cas d'opérer des situations de transfert de responsabilités, sur les chantiers à ceux qu'ils estiment les plus autonomes.

. En fabrication, la position de la maîtrise de terrain par rapport à la formation qualifiante prend la forme d'une sorte de compromis minimal entre ses propres motivations et les finalités vers lesquelles est orienté le plan de qualification. Dans ce schéma, les deux "concepteurs-responsables" du service reconnaissent ainsi que "de toute manière, il y aura toujours une évaluation sur le terrain", à savoir que "pour obtenir le diplôme, il faudra qu'il y ait l'aval du terrain".

Mais dans le même temps, ce sont eux qui fixent les critères de cette évaluation, en déterminant une série de "capacités de terrain", c'est-à-dire des capacités jugées "aisées à évaluer pour des gens qui ne connaissent pas le référentiel". On peut donc constater ici comment est parfaitement admise la rupture au plan de l'information à transmettre que provoque le référentiel. Mais plus profondément, on peut remarquer que la procédure employée est largement symbolique et représente en fin de compte une manière de susciter l'accord tacite de la maîtrise au dispositif dans son ensemble. Le jugement positif, émanant du terrain par cet intermédiaire sert ainsi aux formateurs à justifier l'ancrage effectif de leur démarche sur les situations professionnelles, mais ne résoud pas du tout le problème de la diffusion, et donc de l'adhésion active de l'encadrement de terrain à cette démarche formative.

2.2 Les enseignants des domaines non-professionnels

Une dernière catégorie d'acteurs est associée au dispositif de formation qualifiante. Il s'agit des professeurs appartenant aux équipes éducatives au titre de la formation dans les domaines non-professionnels.

Chaque enseignant qui intervient pour les domaines D2 et D3 aborde les mathématiques, l'électricité, la chimie et la mécanique qui sont au programme. Ils sont trois à intervenir pour la préparation aux diplômes dans les différents secteurs de l'usine. Un quatrième vient en complément, mais il n'a pas été interviewé dans le cadre de cette étude.

Deux formateurs interviennent dans les domaines D4 (français) et D5 (monde actuel).

Ces personnes ne constituent pas à proprement parler un groupe dans la mesure où le seul lien qui est unit est celui de leur appartenance à l'Education nationale. Dès lors, leur participation à un dispositif de formation sur le lieu de l'entreprise les amène à concevoir **des approches pédagogiques très variées**, que l'on peut situer au carrefour de leurs expériences passées et de la méthode pédagogique des unités capitalisables :

- Le premier formateur D2/D3 est professeur de mathématiques au collège de Gardanne, avec une ancienneté d'une quinzaine d'années. Avant sa participation au plan de formation qualifiante, il n'avait pas d'expérience particulière de la formation continue, si ce n'est sous la forme d'une action ponctuelle qui remonte à plusieurs années. Sa participation sur l'action A.P. correspond à 4h/semaine, avec deux groupes qui alternent d'une semaine sur l'autre. Son implication avec A.P. coïncide à un tournant personnel, une approche différente qui cherche à privilégier des activités plus pratiques que théoriques. Elle correspond, dans une certaine mesure, à une rupture par rapport à une formation universitaire essentiellement théorique, et par rapport aussi à une longue période d'enseignement tout aussi détachée de préoccupations pratiques.

"(...) je suis arrivé à un âge où j'avais envie de faire autre chose. En ce moment, pour mon propre plaisir, je fais des tas d'autres choses, mais tout ce qui est le moins théorique possible, vraiment j'ai besoin de faire des choses pratiques. Ca [la formation qualifiante], ça me convient très bien, en plus ça me pousse à revoir certaines choses et à les revoir sous un angle différent, et ça arrive à un moment où ça convient tout à fait à ce que j'avais envie de faire (...)"

- Le second formateur D2/D3 est professeur de mathématiques au même collège de Gardanne, avec une ancienneté d'une vingtaine d'années. Il aime surtout enseigner auprès d'adultes, il a participé à de nombreuses actions de formation continue. Son expérience avec A.P. date de plusieurs années (7 ans) dans des contextes différents, ce qui a supposé à chaque fois de sa part, des remises en questions.

Il est aussi conseiller pédagogique depuis plusieurs années, et à ce titre il participe à la formation des professeurs pour les mathématiques, en promouvant surtout le travail par groupes.

"(...) comme je le fais depuis de nombreuses années, j'ai toujours voulu, et pour moi c'est capital, faire un enseignement par groupes..., même pour l'approche d'un cours, je les mets par groupes (...)"

On le voit, pour ce formateur, une part importante des pratiques prend racine sur les groupes de coopération et les effets dynamiques attendus.

● Le troisième formateur D2/D3 est professeur de mathématiques/sciences au lycée de l'Estaque (Marseille), avec une ancienneté d'une vingtaine d'années. Cet établissement a été contacté en Novembre 1985 pour assurer quelques heures de formation sur le site A.P. de La Barasse, ce qui a permis une première expérience limitée à 4h par semaine dans le cadre des U.C., durant l'année scolaire 1985/1986 et pour des agents de fabrication préparant le BP.

"(...) comme le processus de formation continue m'a toujours intéressé, et que là, par U.C., je voulais voir ce que c'était... j'ai fait cette année une demande de 1/2 poste gagé pour ne plus fonctionner en heures supplémentaires et me consacrer plus pleinement à ce travail (...)"

Après les inquiétudes du départ, liées à un investissement aussi important dans un système par U.C. nouvellement découvert, les pratiques se sont vite organisées pour privilégier un avancement au rythme de chacun, dans des conditions plus favorables que celles que le formateur rencontre habituellement en formation initiale. Les conditions favorables portent surtout sur le faible nombre de stagiaires par groupe, sur la motivation et le désir d'apprendre qui paraissent tout à fait manifestes. De plus, compte-tenu du contexte industriel des sites A.P., le système des U.C. et le contrôle continu sont jugés ici comme seule réponse possible en matière de formation.

● Le premier formateur D4/D5, en exercice au lycée professionnel à Istres, a une expérience d'une dizaine d'année avec A.P. (Gardanne et La Barasse), expérience marquée par une continuité d'approche pédagogique liée aux systèmes du contrôle continu et des unités capitalisables, expérience marquée également par des périodes différentes quant à l'organisation de la formation et quant aux buts visés :

. Une première période (1975/1980) a concerné des groupes qui venaient régulièrement au LEP expérimental d'Istres, dans le cadre d'une formation qui ne préparait pas aux diplômes CAP et BP, et dont les exigences en termes de suivi, d'évaluation et de production n'étaient pas encore véritablement formulées.

. Une seconde période a suivi, avec la préparation aux CAP, les groupes quittant régulièrement l'usine pour venir en formation à Istres.

. Enfin, la période actuelle, tournée vers la préparation de CAP et de BP, cette fois-ci dans les lieux mêmes de l'entreprise.

Ce formateur a une bonne connaissance non seulement des spécificités de la formation, mais aussi du contexte industriel et des évolutions qui se sont déroulées par rapport aux enjeux de la formation. Il semble pleinement adhérer aux principes et aux pratiques du système de formation par unités capitalisables.

● Le second formateur D4/D5 est professeur de français dans un lycée privé. Il oppose très fortement ses deux expériences de formateur sur le site A.P. Gardanne, la première dans le cadre d'une préparation à l'épreuve de français du baccalauréat, la seconde dans l'actuelle formation qualifiante, et en fabrication.

La première expérience lui a donné satisfaction, malgré l'utilisation de cours de télé-enseignement mal adaptés, succès qu'il attribue en partie à l'existence d'une équipe dotée d'une forte motivation.

La seconde expérience renvoie quant à elle à une série d'interrogations et de points d'insatisfaction, notamment vis à vis des jeunes en contrat de qualification qui jugent leur situation précaire et incertaine, plus proche d'un renvoi vers une scolarité marquée par des échecs et des rejets que d'une démarche d'insertion sociale et professionnelle à laquelle ils aspirent pourtant.

Il est assez critique et réservé sur les possibilités du dispositif à développer une véritable formation. Il constate plutôt des ambiguïtés et des dérives qui conduisent à se plier aux publics différents (jeunes et salariés) qui n'ont pas les mêmes exigences, au mépris d'une qualité de la formation.

Cette présentation succincte des parcours et des motivations de chacun de ces enseignants explique pour une large part la disparité des pratiques de formation auxquelles sont confrontés les salariés et les jeunes. Cela nous renvoie par conséquent au problème de la pluridisciplinarité et, plus largement, aux relations existant entre les différents membres des équipes éducatives.

Sur le plan de la pluridisciplinarité tout d'abord, il est clair que **le contexte décrit rend très difficile une approche commune au niveau de la démarche pédagogique à employer**. Toutefois, par l'intermédiaire des thèmes-usine utilisés dans les services d'entretien, se profile une forme de coopération entre les différents domaines : A travers l'étude d'une situation professionnelle donnée sont posées un certain nombre de questions faisant appel à la mobilisation de connaissances issues des domaines non professionnels (mathématiques, physique, chimie). Un exemple de cette imbrication est fourni par les dossiers relatifs au procédé de fabrication de l'usine, le procédé "Bayer", qui permet aux mécaniciens d'entretien de faire coïncider l'apprentissage des notions de base en chimie avec des situations qu'ils côtoient quotidiennement dans leur vie professionnelle.

Il est clair cependant que le type de lien établi ici n'est absolument pas systématisé et procède essentiellement d'opérations au coup par coup, en fonction de l'intérêt, plus ou moins important porté par les formateurs à la dynamique formative d'ensemble. A l'instar de l'agent de maîtrise formateur de fabrication, on peut donc constater généralement "un décalage du domaine professionnel avec toutes les matières scientifi-

ques et le français", qui s'explique en grande partie par le fait qu'aucune concertation régulière n'est menée pour tenter de résoudre en continu les problèmes rencontrés par chacun des enseignants.

Cela nous renvoie pour finir à l'absence globale de suivi collectif du dispositif à la fois dans chaque service et plus encore au niveau du site. La plupart des acteurs interrogés font en fait une analyse assez lucide du fonctionnement du système mais développent néanmoins des stratégies qui, à défaut d'être les plus cohérentes au plan éducatif, permettent à cette démarche formative de trouver sa place dans le contexte humain et organisationnel spécifique que constitue ce site industriel.

Chapitre III - UNE PREMIERE APPRECIATION DE L'IMPACT DE LA DYNAMIQUE FORMATIVE SUR LE MILIEU PROFESSIONNEL.

A l'issue de cette partie, il nous est maintenant possible de caractériser avec plus de justesse la nature des liens développés entre la formation et le travail au sein du site de production étudié. Sans insister sur la dimension proprement pédagogique de l'analyse, qui sera menée de façon détaillée dans la partie suivante, l'idée est de cerner d'un peu plus près les facteurs de développement, mais aussi de blocage, de la dynamique formative mise en oeuvre.

Dans ce sens, et contrairement à la démarche analytique employée jusqu'à présent dans notre raisonnement, nous insisterons ici sur les analogies existant entre les situations de la fabrication et de l'entretien, en tentant de placer ces deux pôles au sein d'une même grille de lecture de la réalité. En effet, au delà d'une première approche des actions entreprises qui nous a poussé indéniablement à dresser le constat d'une évolution des rapports formation-travail fortement contrastée selon les services, il nous paraît primordial de chercher maintenant à élaborer les premiers éléments d'analyse susceptibles d'expliquer cette vision dichotomique. Autrement dit, nous pensons que **les situations de la fabrication et de l'entretien ne constituent que la résultante de causes plus profondes situées à l'articulation des logiques de métiers et des stratégies des acteurs.** Aussi, avec l'aide des observations et des analyses exposées dans les deux chapitres précédents, il est possible d'en détailler maintenant les grands traits.

1. Une exigence de base : la maîtrise du travail fondée sur le développement de l'autonomie professionnelle.

Pour commencer, il n'est pas inutile de rappeler la finalité de départ du dispositif de formation qualifiante : L'objectif est de permettre à plusieurs centaines d'ouvriers

de l'entreprise Aluminium Pechiney d'acquérir par ce système une capacité professionnelle transversale, c'est à dire une capacité de mettre en oeuvre, par rapport à la solution de problèmes finalisés, des éléments de connaissances acquises dans des domaines et sous des formes variées. Le coeur de cette démarche repose sur le développement de l'autonomie des salariés, c'est à dire leur aptitude à maîtriser des dimensions de plus en plus complexes de leur activité productive. Plus précisément, l'analyse synthétique des principaux métiers et processus de travail concernés laisse apparaître, sous une apparente diversité de tâches et de matériels dont nous avons largement rendu compte, des perspectives d'évolution analogues dans la construction des qualifications individuelles (*) :

- Un premier axe d'observation a permis de mettre en évidence au sein de chaque métier, la **coexistence, de phases de travail de nature différente**, c'est-à-dire dans lesquelles les relations entre les salariés et les objets ou processus techniques qu'ils mettent en oeuvre reposent sur des bases nécessitant des capacités de réflexion et de compréhension plus ou moins importantes.

A ce niveau, on a pu facilement différencier, dans chaque service les **savoir-faire empiriques** fondés sur un rapport pratique et assez simplifié des ouvriers avec leur objet de travail (manipulations de vannes, "échanges standard" etc.), et les **savoir-faire analytiques**, supposant quant à eux un détour par une connaissance d'éléments théoriques plus ou moins approfondis - mais nécessaires - sur les processus existants : On peut ainsi considérer que les opérations de suivi et de régulation des paramètres propres à la conduite du processus de fabrication nécessitent une certaine "approche intellectuelle", au même titre que les activités de diagnostic des pannes telles qu'elles se présentent à l'entretien, même si - comme on l'a déjà souligné - cette capacité à faire fonctionner le process implique souvent une compréhension très simplifiée des mécanismes assez complexes qui le régulent.

- La remarque précédente nous permet d'aborder la **deuxième caractéristique majeure des qualifications, à savoir leur étendue** :

Il est clair, à ce niveau, que l'activité d'un fabricant chargé de gérer les dysfonctionnements au niveau d'une salle de contrôle d'un atelier impose d'emblée une certaine vision d'ensemble du processus, c'est-à-dire la maîtrise de savoirs et de savoir-faire portant sur plusieurs parties de la production (connaissance de plusieurs postes et de plusieurs appareils) cette nécessité d'aller vers une connaissance globale du cycle de

(*) Nous nous inspirons ici largement des travaux de : BARCET (A.), LE BAS (C.), MERCIER (C.).- Dynamique du changement technique et transformation des savoir-faire de production.- Recherches Economiques et sociales, n.8, Paris : La Documentation Française, 1983.- pp. 51-75

fabrication (on parle aussi de **savoir-faire exhaustifs**) se différencie alors nettement des travaux demandés aux ouvriers de premier niveau, qui se réduisent le plus souvent à des interventions sur des matériels précis exigeant seulement la mise en oeuvre de **savoir-faire partiels**, c'est-à-dire n'impliquant pas une resituation de l'action dans un contexte élargi.

Cet écart entre les divers types d'intervention sur le process peut se retrouver à l'entretien à travers la reconnaissance de la capacité d'un salarié à réparer un nombre plus ou moins élevé d'appareils différents. Au service électrique, les questions de sécurité imposent même - comme on l'a déjà vu - l'obtention d'habilitations par les salariés pour que ceux-ci puissent étendre effectivement leur champ d'intervention.

La mise en évidence - à travers l'énoncé de ces deux caractéristiques - de l'existence de situations professionnelles, nécessitant des capacités de maîtrise du travail très différentes nous amène à donner la signification suivante au projet de formation qualifiante : Il s'agit en fait de favoriser l'évolution des salariés, à travers les deux dimensions précitées, vers une intégration de la compréhension de parties de plus en plus vastes de leur milieu technico-professionnel.

C'est la recherche de ce niveau d'exigence qui implique la **mise en oeuvre d'un processus formatif créant les conditions d'un élargissement conjoint de la nature et de l'étendue des savoir-faire maîtrisés par ces personnes**. Or c'est précisément au niveau de la tentative d'élaboration de cette articulation symbiotique que l'on peut le mieux situer les sources de l'écart constaté entre la fabrication et l'entretien. Aussi, loin de considérer la situation actuelle comme figée et irrémédiablement déterminée par les variables technologiques et organisationnelles existantes, nous entendons nous placer dans une perspective dynamique : Chacun des services, composé d'un collectif humain particulier, participe à la démarche en étant doté de spécificités dont il nous appartient maintenant de saisir l'importance par rapport à la mise en oeuvre et au développement du dispositif.

2. Les facteurs d'ancrage et de développement de la logique qualifiante au sein des services :

2.1 La formation, amorce d'une recomposition des métiers de l'entretien :

Un retour sur le type d'appropriation du processus formatif établi par chaque service nous conduit en premier lieu à la situation rencontrée aux services d'entretien. En effet, au vu de la grande majorité de nos observations, il est indéniable que la volonté de faire du lieu de travail un milieu d'expression des compétences acquises par la formation a connu ici sa concrétisation la plus nette. A ce niveau, la recherche des causes permettant de comprendre la nature dynamique de cette évolution nous incite à **analyser la dimension technologique comme un élément prépondérant autour duquel s'articulent les acteurs**.

Comme nous l'avons déjà noté à plusieurs reprises, le fait que les connaissances concrètes du processus de travail dans l'usine soient immédiatement identifiées en tant que connaissances technologiques transférables à d'autres sites constitue d'emblée une base solide pour la construction d'une démarche formative plus élaborée. En outre, il apparaît de façon très nette que la prise en compte de l'évolution technologique, antérieurement à la mise en place du plan de qualification, représentait déjà un facteur primordial dans la construction de l'identité professionnelle des membres des services d'entretien.

Aussi, c'est en s'appuyant explicitement sur cette place spécifique occupée par la technologie que les responsables chargés de développer la logique de formation qualifiante vont insérer cette dernière au cœur de la dynamique d'évolution des hommes et des structures. L'analyse globale de leur action permet ainsi de souligner deux points charnières dans la constitution du dispositif :

- L'accent doit être mis tout d'abord sur la construction interne du processus de formation :

L'essentiel est ici, pour les formateurs de provoquer, dans le cadre de la formation, de nouvelles combinaisons des dimensions constitutives des qualifications, c'est-à-dire des situations de travail fondées sur des déplacements des salariés à la fois au plan de la nature et de l'étendue de leur travail. A ce niveau, les observations menées confirment bien l'importance cruciale des technologies de l'entretien (mécanique, électricité) dans la mesure où celles-ci permettent de créer ces situations professionnelles réelles dans lesquelles les salariés en formation évoluent progressivement et sans à coups vers une maîtrise élargie de leur métier. L'établissement d'une correspondance très forte, pour chaque salarié en formation, entre l'accroissement de ses connaissances individuelles et la transformation de sa participation aux activités d'entretien contribue ainsi à enraciner la formation dans les pratiques professionnelles.

- Dans le prolongement de cette réflexion, on peut fournir un deuxième élément d'analyse quant aux causes de la dynamique d'évolution constatée. Il concerne l'influence exercée par ces "modalités de travail formatives" sur les stratégies des différents acteurs, et plus particulièrement sur les agents de maîtrise. A ce niveau, on peut constater que les travaux effectués dans le cadre de la formation, loin d'être considérés comme déconnectés des tâches quotidiennes, constituent au contraire une occasion d'évaluer collectivement la cohérence et la portée d'un nouveau rapport de travail. En effet, ces interventions de maintenance à caractère formatif, en restant placées sous la responsabilité hiérarchique de la

maîtrise de terrain, permettent à celle-ci d'observer et de vérifier de façon permanente les effets - même les plus minimes - de la formation sur les qualifications individuelles des salariés. C'est précisément ce contact étroit avec la réalité évolutive du milieu de travail qui rend possible la valorisation par l'encadrement des déplacements opérés dans le cadre de la formation.

L'exemple de l'élargissement des activités exigées des salariés du service MUD, que nous avons déjà abordé, révèle ainsi que c'est par le biais de la participation de "stagiaires" du MUD aux travaux d'ajustage que les relations entre ces deux pôles de l'entretien mécanique ont commencé à se modifier pour aller dans le sens d'une plus grande coopération. Dans le même ordre d'idées, la découverte par les salariés en formation d'anomalies de montage et de fonctionnement de certains appareils a conduit les collectifs de travail à percevoir différemment - et le cas échéant à modifier - leurs modes de réparation "traditionnels".

On le voit, la formation qualifiante dans les services d'entretien, tout en fondant sa dynamique sur la dimension technologique, s'est également appuyée sur la recherche de conditions de faisabilité offrant à tous les acteurs la capacité de s'inscrire dans cette dynamique, et non pas contre ou à côté d'elle. Cependant, l'attention apportée par les responsables de la formation à articuler celle-ci aux logiques de travail vient nécessairement poser - à plus ou moins long terme - le problème d'une réorganisation globale des services d'entretien. En effet, en amenant par étapes l'ensemble des acteurs à modifier leur vision des processus de travail sur de multiples plans, la formation contribue à faire émerger au sein des groupes de travail l'intérêt d'une stratégie collective et reconnue de changement. Aussi, à l'issue de cette première appréciation sur la dynamique secrétée par la formation dans les services d'entretien, il convient de relativiser la portée actuelle du projet en resituant celui-ci dans une perspective d'évolution de long terme dont il ne représente que l'amorce.

2.2 La fabrication marquée par le compromis entre deux logiques formatives :

Au regard de la perspective globale dévolue au système de formation qualifiante, telle que nous l'avons définie dans ce chapitre, nos observations nous ont conduit jusqu'à maintenant à analyser le service de fabrication comme un milieu de travail marqué par une sorte de "fatalité du spécifique" l'empêchant de développer des formes d'interactions originales entre formation et travail. Ainsi, les nombreuses références à "l'esprit fabricant", que nous avons recueilli auprès de la plupart de nos interlocuteurs, témoignent bien du poids exercé par les contraintes du "cycle Bayer" sur les processus de formation et d'acquisition des savoir-faire.

Cependant, dans le droit fil des réflexions engagées dans ce chapitre, nous voudrions maintenant tenter d'analyser cette situation de la fabrication au regard des objectifs

et moyens définis par les responsables du dispositif de formation qualifiante.

A ce niveau, un premier constat s'impose : contrairement à ce qui s'est passé dans les services d'entretien, **on observe ici de grosses difficultés à trouver des espaces de recouvrement entre les logiques de métier préexistantes et les finalités du système de formation.** Cela est particulièrement sensible à travers la manière dont est jugée l'autonomie des salariés dans leur travail : si, pour les formateurs, l'accent est mis sur le développement des capacités d'analyse des tâches effectuées, cela ne saurait par contre constituer un élément d'évaluation pertinent pour les hommes de terrain. Pour ces derniers, en effet, le métier est indissolublement lié aux capacités de réaction face à des ensembles techniques, capacités qui seules permettent à leurs yeux d'assurer le suivi de la production.

Au travers de cet exemple, on peut finalement appréhender les principaux facteurs d'explication du type très particulier de dynamique qui s'est construit à la fabrication :

- En premier lieu, il nous apparaît assez clairement que l'activité en poste de chaque fabricant est très fortement modelée par son insertion au sein des ensembles plus vastes que sont l'atelier et/ou l'usine dans sa globalité. Comme nous l'avons montré, cela est particulièrement net au plan des logiques d'apprentissage "traditionnelles", fondées sur un élargissement progressif de l'étendue d'intervention des salariés. Ceux-ci sont donc confrontés, tout au long de leur vie professionnelle à cette nécessité de maîtriser des situations de travail de plus en plus complexes. Dans cette perspective, l'objectif principal du dispositif de formation qualifiante que nous avons rappelé au début de ce chapitre, à savoir le développement de l'autonomie professionnelle de chaque salarié, semble ici respecté à première vue.

Pourtant, la typologie de transformation des savoir-faire que nous avons mise en évidence plus haut nous amène à relativiser la portée de cette démarche. On assiste en effet, sous couvert d'un accroissement global de la qualification des salariés, à **une évolution caractérisée par un fort déséquilibre entre la maîtrise de l'étendue et de la nature des activités réalisées.** Comme nous l'avons montré, la mise en oeuvre de savoir-faire analytiques, si elle est bien réelle, ne dépasse que très rarement pour chaque ouvrier en poste, le stade d'une compréhension simplifiée des mécanismes de régulation, c'est à dire le niveau juste suffisant pour continuer à étendre son champ d'intervention.

Dans ce schéma explicatif, il nous est maintenant plus aisé de replacer la formation qualifiante :

Celle-ci peut être analysée comme une tentative de rééquilibrer les

mécanismes de construction des qualifications des ouvriers fabricants, en tentant d'apporter à la logique existante un complément en terme d'approfondissement du rapport entre les salariés et les matériels et/ou processus de production.

Et c'est précisément la place de cet apport au sein de la dynamique d'ensemble du service de fabrication qui peut expliquer, au moins en partie, les difficultés de reconnaissance de la formation qualifiante :

En effet, sa mise en oeuvre, contrairement à ce que nous avons observé dans les services d'entretien, ne s'est pas positionnée directement par rapport aux modalités habituelles de développement des savoir-faire des salariés. Au contraire, **le système de formation par unités capitalisables s'est construit dès le départ parallèlement aux modalités formatives utilisées pour favoriser l'adaptation des salariés aux postes de travail, c'est à dire sans se situer par rapport à la base même de la logique de métier.** Cela est particulièrement net dans le cas des jeunes qui, comme nous l'avons déjà remarqué, ont ressenti assez fortement l'absence de prise en compte claire et explicite de leur apprentissage de terrain dans le système de formation qualifiante.

- A ce stade de l'analyse, un deuxième point mérite brièvement notre attention. Il concerne le rôle des différents acteurs dans la gestion de cet écart entre deux démarches d'apprentissage a priori complémentaires mais pourtant disjointes. Sur ce plan, le détail des fonctions réalisées ou contrôlées par les uns et les autres nous renvoie une image très nette : En l'absence de processus de construction d'une démarche commune, les stratégies des différents acteurs se définissent avant tout en référence à l'espace qu'ils ont contribué à structurer et dont ils assurent bien souvent la maîtrise quasi-complète. Ainsi, si cela est immédiatement perceptible chez les agents de maîtrise de terrain, il en va de même pour les "responsables-concepteurs" du dispositif de formation dont on a pu noter la tendance à s'approprier certaines phases-clés de la démarche au détriment d'une diffusion élargie de cette dernière.

Cette **prédominance d'un certain cloisonnement des stratégies des acteurs** joue donc un rôle non négligeable dans la dynamique d'évolution constatée en fabrication. Celle-ci repose dès lors en grande partie sur le rôle primordial joué par "l'homme-pivot" qui, en se situant à l'intersection des diverses motivations en présence, permet d'assurer

dans la mesure des possibilités qui lui sont offertes le recouvrement entre logique de métier et approfondissement des savoir-faire.

Pour clôturer cette première analyse sur la fabrication, il est finalement important de bien saisir le sens du compromis qui s'y est instauré à propos de la formation : **Devant la difficulté conceptuelle à bâtir les fondations d'une dynamique équilibrée de transformations des savoir-faire, chacun des acteurs s'est replié sur des perspectives plus restreintes** finalisées d'un côté vers l'élargissement du champ d'intervention des salariés et de l'autre vers la compréhension approfondie de leurs activités. La coexistence de ces deux logiques est rendue possible par la présence de personnes médiatrices qui tentent de tenir compte à la fois des problèmes organisationnels de l'entreprise et des perspectives de validation des connaissances acquises par le diplôme. Néanmoins, cette situation apparaît, aux yeux de nombreux partenaires des actions engagées, marquée par son caractère temporaire. Comme le reconnaît très justement l'agent de maîtrise responsable de la formation qualifiante, "il faut qu'on donne des perspectives aux gens qu'on qualifie, sinon on va faire effondrer le système".

Les réflexions développées dans ce sens au sein de la commission formation du conseil d'établissement ont ainsi conduit à la création récente, au sein du service fabrication, d'instances originales, les "groupes-métiers qualité" : En reformant des groupes dont la composition et la méthodologie sont identiques à celles des groupes-métiers initiaux (voir, p.3), l'objectif est ici d'améliorer la qualité du processus de fabrication, et par voie de conséquence celle des produits. Sans rentrer dans les détails, on peut noter que cette tentative provoque déjà des remises en cause des logiques de travail traditionnelles dans certains secteurs et, à ce titre, constitue l'un des enjeux essentiels de la valorisation effective des acquis éducatifs et professionnels liés au plan de qualification. Car c'est indéniablement à travers des démarches de ce type que pourra s'opérer un véritable enracinement de la formation dans les pratiques professionnelles.

Cette remarque nous pousse à conclure cette partie par la constatation suivante : Si la dichotomie apparente entre fabrication et entretien existe du fait de l'impact sensiblement différent exercé par les logiques de métier sur la formation qualifiante, elle doit au bilan être replacée dans le contexte plus large de l'entreprise en tant qu'unité technologique soumise à des défis nouveaux en terme de maîtrise du travail, qu'elle doit impérativement relever pour assurer sa pérennité.

CINQUIEME PARTIE :

L'ANALYSE PEDAGOGIQUE DU DISPOSITIF.

Le dispositif de formation qualifiante concerne à la fois les salariés en situation de formation et les jeunes en recherche d'emploi au titre des contrats de qualification. Précédemment, nous avons très largement analysé la situation des jeunes, nous nous proposons maintenant de présenter une analyse pédagogique du dispositif mis en place, qui s'appuie à la fois sur des éléments théoriques et sur des données d'observation.

En première analyse, il faut souligner l'importance que la convention cadre AP/MEN (février 1984) a donné à la préparation de l'action en ce qui concerne la mobilisation des moyens, les travaux préparatoires et d'accompagnement, les équipes éducatives "AP/GRETA", les postes gagés, les ressources pédagogiques et la pédagogie de la simulation, l'information, l'évaluation et l'orientation des stagiaires. Ceci donne déjà une première idée de l'ampleur du dispositif face auquel nous adopterons le plan suivant :

- 1 - Des intentions aux réalités, premières questions,
- 2 - Elaboration et mise en oeuvre des ressources pédagogiques,
- 3 - Assistance pédagogique et organisation de la formation,
- 4 - L'évaluation, dans le cadre de la formation qualifiante.
- 5 - Effets et limites de la mise en oeuvre du dispositif.

Plusieurs questions traversent notre analyse, et en particulier une interrogation centrale : l'entreprise, dans sa volonté de constituer un milieu formatif, permet-elle de se saisir de ses capacités formatives, par le biais d'une pédagogie adéquate et du système des unités capitalisables ? Cette question sera reprise ensuite, on cherchera à analyser l'articulation du dispositif jeunes et du dispositif de formation qualifiante, et à situer l'ensemble, d'une manière précise, dans le cadre de la formation en alternance.

Chapitre 1 - DES INTENTIONS AUX REALITES. PREMIERES QUESTIONS.

La convention cadre établie entre les établissements A.P. et le GRETA a prévu une coordination générale inter-sites et inter-Greta "afin de garantir la pertinence, la cohérence et la qualité des actions engagées par les équipes éducatives." C'est dans ce cadre que nous avons recueilli les éléments théoriques concernant la spécificité, l'originalité et la complexité du système de formation en question.

L'enjeu essentiel est donc de rapprocher le profil industriel de l'entreprise et le profil de compétences des hommes, de chercher à définir les éléments de qualification à partir des activités professionnelles. Que signifie, pour le dispositif de formation, prendre en compte les activités qui entrent dans le champ de responsabilité des salariés ? C'est d'abord prendre en compte une perspective d'évolution de ces activités, c'est ensuite rechercher une démarche de formation adaptée.

- Les activités caractéristiques des métiers de l'alumine évoluent sous la pression de facteurs économiques, et d'une manière plus précise au rythme de la recherche de nouvelles qualifications, en relation avec les transformations technologiques et

organisationnelles, comme nous l'avons vu précédemment. Les changements technologiques, les évolutions de la structure des qualifications et des emplois contribuent à redéfinir l'ensemble des activités aujourd'hui caractéristiques des différents métiers.

- Le dispositif a d'abord consisté à associer des ouvriers, des agents de maîtrise, des formateurs, des ingénieurs dans un travail de réflexion pour répertorier les activités qui entrent dans le champ de responsabilité du salarié. Dans quelle mesure ces groupes-métiers ont-ils contribué à changer la référence que les partenaires avaient de la compétence des personnes, à donner une référence plus mesurable de ce qui est à mettre en oeuvre dans un métier donné, notamment du point de vue des capacités ? Cette question, tout à fait centrale, signifie que du point de vue de la formation, le problème posé est celui des capacités à développer à travers les activités exercées.

L'originalité du dispositif est d'introduire une nouvelle logique de formation partant des situations de travail. La démarche, telle qu'elle est recommandée, est la suivante : Partant d'une activité précise, il s'agit de découvrir les capacités mises en oeuvre, pour les différents domaines de formation. L'analyse des activités qui est à faire à partir de la grille des capacités, concerne alors aussi bien l'équipe pédagogique que les stagiaires qui, quand ils mènent une activité devraient être en mesure de discriminer les capacités mises en jeu. Trois éléments sont à prendre en compte : le niveau de l'activité, le profil des capacités, le profil personnalisé : Le niveau de l'activité répond à la question de savoir à quel point l'activité est porteuse de qualification, si ses conditions d'exercice, ses finalités, ses performances et résultats correspondent bien au référentiel de formation et au profil des capacités recherché. A partir d'une activité, il s'agit de déduire le profil de capacités auquel elle correspond et le profil personnalisé de l'individu agissant.

Partant de cette priorité d'action, l'approche consiste donc à répondre à la question suivante : quand un stagiaire a des manques, quel est l'acte pédagogique le mieux approprié pour combler le fossé ? Lorsque l'activité n'est pas maîtrisée dans sa totalité, on doit chercher à identifier la capacité non maîtrisée, et conduire vers une autre activité susceptible de développer cette capacité, éventuellement en-dehors du contexte habituel du stagiaire. L'acte formatif reposerait alors essentiellement sur les capacités non maîtrisées, les activités constituant le champ d'application qui peut être sectorisé selon qu'elles portent sur les produits, sur les matériels, sur les processus.

L'encadrement (associé à l'acte formatif) devrait être capable de déduire le profil des capacités à partir d'une activité et les profils personnalisés qui permettent de mener à bien l'activité elle-même. Quand on a défini les capacités (du référentiel) et les activités (du métier), un "tableau de bord" croisant les deux permettrait de gérer la formation, dans son déroulement.

En étudiant les choses de près nous verrons en fait les écarts entre les intentions et les réalités, et la signification des écarts, ce qui est bien le but de cette étude. On est tout de suite porté à formuler des questions concernant la mise en oeuvre et les prolongements de ces attendus théoriques.

1. Que signifie rechercher la qualification à partir des activités ?

Nous observerons en fait deux formes différentes, selon que les activités constituent en elles-mêmes le point de départ d'une action d'évaluation et de formation, ou selon que les activités se présentent aux stagiaires sous la forme médiatisée de thèmes et de dossiers à étudier. Dans l'un et l'autre cas, mais sous des angles différents, l'élément de référence est tiré des groupes-métiers qui dès le départ ont cherché à établir le répertoire des activités.

Nous savons aussi qu'une diversification des activités est également une voie pour rechercher une qualification plus large, au-delà des limites de l'exercice du métier, à l'intérieur même du site industriel. Le dispositif de formation serait alors capable d'induire de nouveaux modes d'organisation du travail et de contribuer à décloisonner les fonctions. A titre d'hypothèse, on peut aussi penser que le statut même des disciplines (mathématiques, sciences, français) évolue et se transforme, la formation qualifiante modifiant les représentations et les a priori qui laissent entendre par exemple que les mathématiques sont trop théoriques, que les stagiaires ne voient pas le rapport avec le concret, ce qui serait contredit par un certain nombre d'observations qui portent à transformer les activités dans le sens de mises en situation plus larges.

Plusieurs facteurs sont donc ainsi liés les uns aux autres pour modifier la nature même des situations de travail. Non seulement le mouvement part des activités vers la formation, mais il y revient et on peut considérer que certaines activités se transforment en partie sous la pression du dispositif de formation qualifiante lui-même, comme nous le verrons.

2. Dans quelle mesure le stagiaire est-il acteur de sa formation ?

Nous avons vu que l'activité doit pouvoir être finalisée par l'individu qui agit, au sens non seulement des résultats obtenus, mais également au sens d'identifier les capacités maîtrisées et mises en oeuvre, à partir de quoi le dispositif doit apporter les réponses souhaitées, dans le cadre d'une individualisation de la formation.

Dans ce cadre, le formateur doit alors chercher à identifier avec le stagiaire le profil personnalisé des capacités de ce dernier et, à partir de là, chercher à compléter la formation, mettre en oeuvre les capacités du référentiel qui impliquent souvent l'assimilation de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Le danger qui est souligné est alors celui d'une guidance du dispositif uniquement faite par le formateur. Nous verrons dans quel cas ce danger est réel, et s'il existe des exemples pour lesquels le stagiaire est acteur de sa formation.

3. Autonomie et capacités, une mise en oeuvre diversifiée sous une apparente simplicité ?

Le but essentiel de la formation qualifiante est de développer l'autonomie, c'est-à-dire la capacité à faire face à des situations plus ou moins prévisibles, sans aide extérieure, sans ordres détaillés dans l'exécution des tâches, sans être guidé par quelqu'un d'autre. La convention cadre souligne que le dispositif doit permettre aux agents, notamment à ceux de fabrication" de passer d'une situation de faible autonomie vers une situation professionnelle dans laquelle devront être développées des capacités de maîtrise des procédés de fabrication, d'identification des effets de l'automatisation et d'élévation du niveau d'autonomie dans les situations de travail".

On reconnaît donc par là un état initial de faible autonomie, en particulier pour les agents de fabrication, et on indique en même temps qu'un changement significatif d'état suppose une intégration entre les aspects cognitifs et comportementaux : Dans un contexte professionnel habituellement tourné vers la résolution de problèmes finalisés, la traduction comportementale de cette capacité (faire preuve d'autonomie) suppose la mise en oeuvre d'éléments de connaissances, savoirs et savoir-faire, acquis dans différents domaines et sous des formes variées.

Une analyse est donc nécessaire, sur la question de l'autonomie, au centre des préoccupations, et sur la question des capacités, centrale également. "Faire en toute autonomie" est une expression qui revient souvent : le dispositif des unités capitalisables est monté de telle sorte qu'il privilégie beaucoup le principe selon lequel le stagiaire doit passer d'une situation de faible autonomie, c'est-à-dire de dépendance au contexte en début de formation (dépendance vis-à-vis du formateur), vers une indépendance complète. Le résultat qu'il s'agit alors d'évaluer est de savoir si le stagiaire a ou n'a pas été capable de faire seul, c'est le critère essentiel. En y regardant de plus près, comme nous allons le faire par la suite, une question se pose : Ne cherche-t-on pas tout simplement à transposer le but à atteindre en élément de gestion des progressions ? Dans certains cas, on observera en effet la tendance suivante : Guider la progression des stagiaires essentiellement en fonction de l'autonomie qu'on leur prête dans la réalisation d'une production : Un dossier a-t-il été fait en toute autonomie ? Si oui, la progression vers le diplôme est plus rapide, sinon une déviation est envisagée sur des dossiers plus faciles. Deux difficultés surgissent alors :

- Des contrastes existent au niveau des stagiaires selon qu'ils sont acteurs de leur propre formation ou selon que les progressions sont entièrement gérées de l'extérieur par les seuls formateurs. Quelles en sont les conséquences ?
- En cherchant ainsi à capitaliser les productions, peut-on garantir du même coup l'acquisition des capacités, savoirs et savoir-faire que le formateur pense avoir rassemblé dans les différentes tâches. Qu'en est-il de l'authentification de ces compétences ?

L'interrogation porte bien sur les capacités que l'on cherche à développer. En mettant l'accent sur les capacités plutôt que sur l'acquisition de connaissances, on répond ici à un certain nombre d'analyses qui définissent les nouvelles exigences de formation. Il y a là de réels problèmes, l'application de telles visées dans un contexte industriel entraîne probablement modifications et simplifications. Sous l'insistance et sous la pression de préoccupations pratiques, d'efficacité apparente, de pragmatisme, le modèle théorique ne risque-t-il pas d'être ébranlé ? **La question qui se pose est de savoir si, et dans quelle mesure, un accord plus ou moins explicite s'établit entre formateurs et stagiaires sur la réduction opérée autour des concepts d'autonomie et de capacité.**

Chapitre II - ELABORATION ET MISE EN OEUVRE DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES.

L'utilisation du milieu industriel comme opportunité éducative avec la particularité de la technologie de l'aluminium d'une part, l'individualisation de la formation et le système des unités capitalisables d'autre part ont nécessité un accompagnement des formations sous forme de documentations pédagogiques et de dossiers d'apprentissage. La convention cadre AP/MEN prévoyait en effet la production de :

- . Auxiliaires pédagogiques (supports visuels, audio-visuels, documents techniques, fiches pédagogiques,...)
- . Dossiers supports d'apprentissage autonome et de procédures d'évaluation.

Les outils de formation sont constitués en grande partie par ces dossiers, appelés également thèmes. On retrouve ici encore la partition entre métiers de fabrication et métiers d'entretien et de maintenance. Nous verrons en effet que les thèmes et les dossiers supports de la formation n'ont pas la même origine, la même place, la même forme dans ces deux grands secteurs professionnels. Nous aborderons ensuite les outils de la formation dans les autres domaines : mathématiques, sciences, français, monde actuel.

1. Les outils de la formation, du domaine professionnel, pour les métiers de fabrication :

Les ressources utilisées actuellement pour servir à la formation qualifiante s'inspirent de différents courants, dont l'origine peut remonter à une date antérieure au plan de qualification. C'est ainsi qu'on trouve des études techniques, des documents conçus pour accompagner les restructurations, des thèmes et des dossiers plus spécifiques.

1.1 - Les études techniques utilisées comme auxiliaires pédagogiques.

Depuis quelques années, des **études techniques** sont réalisées, dans le but de fournir des informations qui puissent être utilisées par les agents de maîtrise et par les ingénieurs. La conception de ces études s'est faite essentiellement à travers deux modalités :

- le regroupement de tous les documents disponibles dans l'usine par rapport au sujet à traiter.

- les contacts avec les personnes directement concernées par le sujet à traiter (fabrication, bureau d'étude, magasin,...)

Ces études portent aussi bien sur le process lié aux nouvelles installations (arrosage automatique des stocks de bauxite...) que sur un problème particulier (influence de la silice sur la perte en soude dans l'usine...). Certaines de ces études ont permis d'apporter des modifications, en ce qui concerne le choix d'un mode opératoire parmi plusieurs solutions possibles. Ces études peuvent servir aussi pour la formation, en tant qu'**auxiliaires pédagogiques**, surtout quand on sait qu'elles ont été réalisées par un agent de maîtrise qui participe également au dispositif des unités capitalisables et cumule ainsi une connaissance des process de fabrication avec des compétences dans l'organisation du travail, l'animation d'équipes, la formation et l'évaluation, justifiant ainsi parfaitement son qualificatif "d'homme-pivot".

1.2 - Les dossiers liés aux restructurations

En 1984 et 1985, des restructurations se sont succédées dans les différents secteurs de la fabrication. En même temps que s'opérait une diminution des effectifs, on a cherché à redéfinir les emplois et la nature des qualifications, de même qu'à remettre en cause la parcellisation du travail et le cloisonnement des fonctions : Avant, tout ce qui était cabine de contrôle et gestion du procédé revenait à une personne par poste, les trois autres se répartissant les tâches et les manoeuvres sur l'installation.

Le profil de "cabinier" ayant été supprimé, l'accès à la cabine s'en est trouvé modifié, dans chaque équipe de telle sorte que chacun y prenne sa part, dans une logique différente.

D'autres modifications sont intervenues, en particulier on cherche depuis à éliminer une part du travail posté, avec la création de nouvelles équipes de maintenance, de façon à privilégier la maîtrise en continu des procédés de fabrication.

Pour faire face à ces transformations, une formation d'adaptation a été rendue obligatoire sur des sujets précis, arrêtés en accord avec les agents de maîtrise, secteur par secteur. **Des documents, des dossiers** ont été réalisés à partir de là, pour servir de supports à cette adaptation liée aux restructurations.

Les dossiers élaborés dans ce cadre étaient très différents des études précédentes dans la mesure où ils s'appliquaient moins à développer un problème technique qu'à indiquer les opérations de conduite et de procédé de fabrication, sur des points précis qui devraient être mieux connus de l'ensemble des agents de fabrication, dans la perspective d'une réorganisation des tâches au sein d'équipes réduites de quatre à trois personnes.

Ces thèmes, ces dossiers sont maintenant utilisés dans le cadre de la formation qualifiante, avec d'autres élaborés depuis.

1.3 - Les thèmes de simulation.

Les thèmes et les dossiers sont faits dans l'intention de coller parfaitement au terrain, c'est-à-dire le plus souvent d'exposer un problème réel de conduite du procédé de transformation des bauxites en alumines.

Les thèmes se répartissent selon les parties à traiter, les savoirs acquis en technologie concernant les substances, le procédé, les installations, la logique de conduite, l'instrumentation, l'organisation et la sécurité.

Pour une grande part, ce sont essentiellement des thèmes de simulation, classés par secteur, qui exposent une situation caractéristique, par exemple un dysfonctionnement qui pourrait exister en fait et pour lequel le stagiaire doit, après étude du problème, indiquer la démarche à suivre, les paramètres à modifier pour rétablir la situation. Du point de vue des concepteurs, les thèmes auraient d'abord comme fonction de montrer la réalité à travers un support matériel. La situation de travail étant retranscrite dans un dossier, la formation est supposée partir de l'activité elle-même, présentée sous cette forme. Ce qui doit dépasser les limites habituelles de la situation professionnelle, c'est le raisonnement qui est demandé, la possibilité qu'on a à ce moment-là d'aborder les problèmes occultés sur le terrain, d'amener les stagiaires à comprendre pourquoi il est nécessaire de procéder aux réglages auxquels ils sont accoutumés, ce détour théorique, objet de la formation, devant amener ensuite un changement dans les pratiques, sur le terrain. Il existe également des thèmes inter-secteurs, thèmes théoriques qui portent plutôt sur le génie chimique, ainsi que des thèmes issus d'autres industries. En fabrication, on encourage les stagiaires à créer des thèmes de formation, dans leur propre secteur. Actuellement, il existe une centaine de thèmes au niveau CAP, une trentaine au niveau BP.

En ce qui concerne la progression de chaque stagiaire à travers les différents thèmes, l'agent de maîtrise-formateur essaie de varier, de savoir où ils en sont, de voir ce qui leur manque. On peut distinguer deux phases de la progression :

- . au départ, la progression est globalement la même, calculs élémentaires, calculs de consommations thermiques, analyses de dysfonctionnements
- . Ensuite, quand le stagiaire est plus avancé, les dossiers portent sur l'étude de différents cas de conduite du process.

Dans tous les cas, et c'est une partie essentielle de la démarche, on cherche à repérer les capacités du référentiel que chaque thème met en jeu. Une distinction est faite : ce sont plutôt les agents de maîtrise formateurs qui élaborent le thème, c'est l'enseignant Education nationale qui cherche à repérer les capacités. Le référentiel utilisé explicite en fait l'ensemble des comportements professionnels indispensables à l'exercice du métier.

Mais l'utilisation de thèmes et de dossiers a aussi ses propres limites :

"(...) Il y a quand même quelque chose qu'on oublie, en faisant des simulations, c'est le gestuel (...)

Le gestuel, l'expérience, le tour de main, ce "quelque chose en plus" qui est manuel, toute cette partie est plutôt renvoyée dans le champ de l'évaluation : Pour obtenir le diplôme, il faut l'aval du terrain, des agents de maîtrise de terrain, comme nous le verrons plus loin à propos de l'évaluation.

2. Les outils de la formation du domaine professionnel, pour les métiers d'entretien et de maintenance :

Les métiers liés à l'entretien et à la maintenance des installations sont très différents de ceux de la fabrication. Electriciens et mécaniciens interviennent pour remettre en état les appareillages et les mécanismes divers. Ce sont des métiers de dépannage, d'entretien et de maintenance sur les installations de l'usine. Les activités sont plus faciles à isoler les unes des autres et à caractériser du point de vue des résultats obtenus. Il ne s'agit plus d'intervenir sur un procédé qui se déroule en continu, il semble plus facile de partir des activités elles-mêmes, pour la formation.

2.1 - Des dossiers spécifiques...

Dans le cadre du BP électrotechnique, il arrive que le stagiaire parte d'une situation de travail réelle. De sa propre initiative, il opère un choix en fonction de ce que représente pour lui l'activité en question, l'intérêt qu'il porte, le niveau de complexité du point de vue des capacités que cela suppose.

Saisir l'activité comme opportunité éducative cela signifie à la fois une évaluation et une formation. Evaluer en fonction des capacités mises en oeuvre dans l'activité, former dans le sens où l'exercice du métier ne permet pas le plus souvent de s'arrêter sur les aspects conceptuels et théoriques, qui feront alors l'objet d'activités de formation, sous la forme d'une recherche complémentaire en fonction d'un dossier préparé à cette fin.

Le dialogue avec le formateur, enseignant de la spécialité conduit à repérer les capacités mises en jeu et à imaginer les prolongements qui peuvent être donnés dans telle ou telle direction.

Le stagiaire est apprenti au sens où sa progression est prise en compte par les agents de maîtrise dans l'organisation des tâches, quand cela est possible. On cherche alors à ce qu'il soit capable de prendre entièrement en charge une installation. Le stagiaire est mis aussi bien en situation de formation sur des travaux intéressants, que devant les travaux moins intéressants qui se présentent, auxquels il faut faire face.

Cette progression vers une autonomie complète se reflète également dans la progression des thèmes et des dossiers. Au début, les dossiers présentent beaucoup d'informations, pour une moindre production demandée aux stagiaires. Au niveau terminal, on donne un minimum d'informations, pour une restitution plus importante.

Dans le service "maintenance - usine - dépannage" (MUD), la préparation du BP mécanicien repose largement aussi sur des dossiers préparés en partie à partir des activités du métier. On distingue trois types de dossiers utilisés pour la formation des mécaniciens d'entretien :

a) **Les dossiers qui nécessitent une intervention des stagiaires sur le poste de travail.**

On parle de thèmes - usine, au nombre d'une trentaine, à la date de l'enquête. Ils se composent de la manière suivante :

- conditions de réalisation : ce sont essentiellement des plans ou des graphiques techniques relatifs à l'appareil ou au sous-système étudié.
- compétences requises : expression des capacités nécessaires pour réaliser le thème proposé
- travail demandé : mise au clair des compétences requises, dans des termes simples.

b) Ces thèmes - usine peuvent être complétés par **des dossiers nécessitant une élaboration technologique, en salle de formation**, c'est-à-dire à partir de réflexions ne nécessitant pas d'intervention sur le site mais plutôt une mobilisation des savoirs du stagiaire.

c) Enfin, il existe aussi **des dossiers d'apprentissage (qui viennent exclusivement de l'Education nationale)**, relatifs à des thèmes technologiques précis et dont le but est d'amener le stagiaire à une certaine connaissance, à travers une recherche documentaire, le plus souvent. Ces dossiers reposent sur un appui éventuel de l'usine, qui se matérialise soit par des observations de situations, soit par une participation aux activités.

2.2 - ...adaptés à l'élargissement des tâches.

Le service "maintenance" (MUD) était traditionnellement voué à intervenir sur le site, essentiellement pour des opérations de montage-démontage, beaucoup d'échanges standard, les remises en état étant faites au service "ajustage".

La recherche d'une qualification plus large pousse à voir les choses autrement, à dépasser ce cloisonnement, à prolonger les activités de démontage par des activités de remise en état (dans le secteur ajustage) pour terminer par le remontage.

Parallèlement, un dossier est élaboré sur le matériel concerné en fonction de certaines capacités du domaine technologique. Par exemple, sur un "réducteur", cela va être des montages de roulements, les types de roulements, les problèmes d'étanchéité, les problèmes d'usinage.

"(...) Ca fait qu'on arrive à faire la boucle complète entre le travail sur chantier, la réparation en atelier, le mode de gestion des pièces détachées en magasin, les coûts d'entretien (...)" (cf. annexe 2).

L'élaboration des dossiers est faite en réponse aux situations qui se présentent, dans le sens de saisir l'opportunité d'un type de réparation, d'essayer de monter le dossier en même temps que la réparation est effectuée. Les dossiers constituent alors les éléments du centre de ressources. La formation BP mécanicien a été engagée avec cinq thèmes tout au plus, élaborés en fonction de travaux qui reviennent fréquemment : les réducteurs, les pompes centrifuges...

Certaines parties du "programme" ne sont pas couvertes à partir des activités de l'usine. Un complément est fait à l'extérieur, à raison d'un jour par quinzaine, au lycée professionnel d'Istres, qui a une longue pratique de la pédagogie des U.C. et qui utilise des dossiers similaires. Le rôle de l'agent de maîtrise formateur est donc de suivre les personnes, sur le site, en même temps que de les suivre en formation. Il participe à l'organisation du travail en tenant compte des impératifs de production et des objectifs de formation, il participe aussi à la réalisation des dossiers supports d'apprentissage et de procédures d'évaluation.

L'agent de maîtrise formateur assure également une tâche qui sert autant à améliorer la qualité des interventions qu'à servir à la formation, dans le sens où il se charge de rechercher et de rassembler la documentation technique qui correspond aux chantiers entrepris, ce qui n'était pas fait auparavant. Il s'agit aussi bien de documents provenant des fournisseurs que de retrouver les plans d'installation et les plans de détail, ou encore la nomenclature des pièces qui permet à l'intéressé de sortir lui-même les pièces du magasin, ce que faisait auparavant l'agent de maîtrise.

"(...) je donne les moyens d'être autonome sur le poste de travail" (...).

Les ressources pédagogiques élaborées et mises en oeuvre ont des visées qui dépassent les seules limites d'une formation, dans la mesure où elles paraissent contribuer en même temps à améliorer les conditions même du travail et à relier plus efficacement ces deux pôles.

3. Les outils de la formation dans les domaines non-professionnels

Les dossiers, supports d'apprentissage, ont également une place importante dans les domaines mathématiques - sciences et français - monde actuel. Ils s'articulent parfois aux activités et aux situations de travail, sous certaines conditions. Mais c'est surtout du point de vue de la diversité des outils, des raisons et explications de cette diversité que les choses se présentent.

En mathématiques (domaine D2) on trouve, **certaines dossiers réalisés en partant d'un problème réel**. Concrètement, le dialogue qui s'instaure entre les uns et les autres fait que le formateur acquiert une meilleure connaissance des activités professionnelle des stagiaires, ce qui permet de préparer des sujets, des dossiers et des thèmes qui ne sont plus totalement scolaires. Les stagiaires sont assez satisfait de retrouver avec le professeur de mathématiques des sujets qu'ils ont traités, soit dans leur travail,

soit en formation dans le domaine professionnel. Ça va même plus loin, dans le sens où les stagiaires se rendent compte que des éléments de connaissances s'avèrent utiles et nécessaires pour résoudre un problème qui se présente dans le cadre d'une activité professionnelle. Ils se rendent compte également qu'ils n'ont pas un niveau suffisant, que les soi-disant problèmes pratiques et réels renvoient en fait à un ensemble de connaissances qu'on cherche alors à simplifier dans un dossier et qui risquent de ne plus coller à la réalité, alors que ce sont les connaissances fondamentales, de base, qui sont souvent défailtantes.

Beaucoup de remarques et d'observations vont dans ce sens. Les dossiers qui s'inscrivent dans cet esprit, c'est-à-dire qui partent d'un problème concret de l'usine et qui tentent d'en dégager les aspects mathématiques ne sont pas pour autant une panacée. D'où, à côté de ces dossiers spécifiques, et en réponse de la part des formateurs, **des exercices plus traditionnels, des dossiers d'apprentissage, exercices scolaires et sujets d'examen.**

En sciences (domaine D3), les outils de formation sont similaires, mais il existe de plus des travaux pratiques et parfois des manipulations dans l'usine.

Les **travaux pratiques** concernent des groupes de 2 à 4 stagiaires. Il peut s'agir par exemple d'un montage électrique simple (pile, ampoule, ampèremètre) qui permet de préciser les notions d'intensité et de différence de potentiel. On pourrait penser que l'usine en elle-même offre des opportunités de **manipulations**, notamment en chimie, ce qui suppose néanmoins qu'un certain nombre de conditions soient réunies, à commencer par l'intégration du formateur dans un collectif de travail, l'entente préalable avec telle ou telle équipe en poste.

Comme en mathématiques, c'est le programme qui domine, que définirait le référentiel.

Les domaines de formation français et monde actuel (D4 et D5) sont plutôt tournés vers l'acquisition de techniques et l'acquisition d'une méthode de travail, en regard des "capacités" à développer : expression orale, recherche de données, compréhension, réalisation, jugement. Les travaux réalisés sont assez divers : **exercices, études de textes, sujets à développer, travail personnel autour d'un thème.** Dans ce dernier cas, les stagiaires choisissent un thème, sur lequel ils seront amenés à se poser des questions, à en chercher les réponses. Ce qui est en jeu, c'est une démarche pour traiter un sujet, c'est-à-dire rassembler et exploiter des documents, recueillir des informations. Il n'y a pas de liaisons évidentes entre travail et formation, du point de vue des situations et des outils utilisés, sauf exception. Le suivi et l'assistance pédagogique se traduisent par des conseils, des renseignements ponctuels en vue de réaliser des productions, éléments du dossier de validation, dimension importante du système de formation par unités capitalisables, comme nous allons le voir maintenant.

Chapitre III - ASSISTANCE PEDAGOGIQUE ET ORGANISATION DE LA FORMATION.

La mise en oeuvre des ressources pédagogiques suppose de la part des formateurs une assistance au plus près du parcours de chaque stagiaire.

"(...) Il y a parfois des stagiaires qu'on ne voit que toutes les 4 à 5 semaines... donc il n'est pas question de faire un cours global, et puis de passer à un autre cours, ou de faire un contrôle traditionnel, c'est impossible... là il faut individualiser absolument, un stagiaire viendra vous trouver en disant : j'en étais là, bon alors il continue, d'autres viendront plus régulièrement, ce qui fait qu'on arrive avec des groupes de 10 stagiaires à avoir jusqu'à 10 travaux différents en même temps, ce qui n'est pas toujours facile à gérer (...)"

L'organisation de la formation impose parfois des groupes tout à fait hétérogènes, surtout en fabrication, l'individualisation de la formation est ici la seule réponse possible. On verra que l'assistance pédagogique qui en découle prend des formes différentes, en fonction aussi bien de l'équation personnelle des formateurs que de l'organisation même de la formation dans les différents secteurs de l'usine. Cette question, telle qu'elle a été abordée en maths-sciences, montre toutefois qu'elle connaît des limites : si l'individualisation ne pose pas problème pour les stagiaires d'un bon niveau et qui progressent rapidement, par contre, ceux qui sont plus en retrait ont tendance s'ils se retrouvent seuls à perdre pied facilement.

Le travail en groupe est alors envisagé comme un palliatif, sous cet angle indispensable à la formation individualisée. **D'une manière plus générale, l'apprentissage individualisé n'exclut en aucune façon l'appartenance à un groupe en formation.** Des stagiaires avec des objectifs et des niveaux différents dans tel ou tel domaine ont des échanges, coopèrent dans les lieux de formation mis à leur disposition autour d'un ou de plusieurs formateurs, dans des situations de formation diverses.

1. Dans les domaines non-professionnels.

Si l'individualisation est assez centrale dans le processus elle a ses limites : les formateurs se sont rendu compte qu'elle pouvait être synonyme d'isolement pour quelques uns, avec un risque de quitter la formation. Une approche plus traditionnelle a également été recommandée concernant des stagiaires démunis de connaissances dans une discipline donnée.

En règle générale, l'organisation fait que les stagiaires sont regroupés par 6 ou 7 jusqu'à plus de 15, avec des groupes stables d'une fois sur l'autre pour les métiers d'entretien et de maintenance, moins stables en fabrication, mais de toute façon des groupes peu homogènes du point de vue des diplômes préparés, du point de vue du degré d'avancement ainsi que des exercices, thèmes ou dossiers en préparation.

1.1 En D2 et D3 (mathématiques et sciences).

On trouve par exemple un groupe de 16 stagiaires, certains préparent un CAP, d'autres un BP, chaque cas étant traité individuellement dans le cadre de situations d'apprentissage faisant appel à plusieurs disciplines. Comment s'organise-t-on ?

Un enseignant explique que son problème c'est de faire en sorte que les plus rapides aient toujours du travail, de cette façon les dossiers seront prêts au moment où les autres arriveront :

"(...) le gros du travail, c'est de suivre les plus rapides et de préparer le travail pour eux, une fois la première vague passée, derrière ça suit, ensuite c'est du travail au coup par coup, des explications qu'on redonne, des choses qu'on revoit un peu différemment (...)"

La progression est organisée à partir d'un constat d'entrée qui prend en compte les acquis et situe le niveau de connaissances. A partir de là, l'enseignant propose un parcours en fonction du programme.

"(...) quand ils sont en début de parcours, on est sollicité constamment : monsieur, venez voir, monsieur venez voir, et quand on en a une dizaine comme ça, ça pose des problèmes dans la gestion du temps (...)"

Aucun des enseignants D2/D3 n'avait de pratique en contrôle continu et U.C. Dans une période d'adaptation, l'un d'entre eux a commencé de façon traditionnelle : leçons et exercices d'application. Ensuite le mouvement inverse a été engagé, l'assistance pédagogique a consisté à apporter des informations à la demande des stagiaires, de façon individualisée ou par 2 ou 3.

Les cours individualisés ont apparemment une fonction différente qui est plutôt d'aider à des rappels, une "remise en mémoire" d'acquis plus anciens. Les stagiaires expriment leurs besoins de manière satisfaisante, ce qui suppose de leur part une capacité d'analyse des manques, de la part de l'un comme de l'autre un dialogue, une relation d'aide :

"(...) certains sont capables d'analyser leurs manques, mais de toute façon à ce niveau je les aide, je les mets sur la voie, pas simplement pour résoudre un problème mais pour qu'ils essaient eux-mêmes, en m'effaçant de plus en plus, de découvrir leurs manques. Du point de vue intellectuel c'est fructueux aussi, souvent quand un stagiaire arrive, c'est difficile, il n'ose pas trop, mais au bout d'un moment ça va, ils sont en confiance, c'est du moins l'impression que j'ai (...)"

Le succès de cette concertation semble être très variable selon les stagiaires et selon les moments. Quand elle aboutit c'est en direction d'une approche pédagogique à l'opposé de cours suivis d'exercices d'application.

Cette approche aurait des limites. Elle peut être plus facile avec des stagiaires qui ont des acquis, dans la mesure où il n'y a pas une trop grande distance entre leur niveau et le but à atteindre. L'approche serait-elle même efficace s'il y avait trop de choses à assimiler ? Un enseignant se pose la question, il faudrait en revenir, à ce moment-là, à des cours plus traditionnels. La situation se présente pour quelques stagiaires qui n'ont jamais fait de chimie, inscrite au programme :

"(...) quand on a une douzaine, certains qui font des maths, d'autres de la chimie, certains qui se débrouillent tout seuls, moi au milieu qui fait un cours, alors que d'autres encore auraient besoin de me solliciter, c'est pas facile (...)"

Ce qui semblerait alors impossible en formation initiale le devient ici dans la mesure où les conditions ne sont pas les mêmes, notamment du point de vue d'une motivation plus élevée.

1.2 En D4 et D5 (français et monde actuel).

On retrouve comme précédemment un rythme de travail individualisé, mais c'est plus ici l'acquisition d'une méthode et d'une démarche qui fait l'objet de la formation adulte que l'acquisition de connaissances.

Certains stagiaires avaient déjà fait l'expérience d'une approche pédagogique identique, à des occasions précédentes. Il a été dit à leur sujet que la façon dont ils se comportent aujourd'hui est à la fois révélatrice et encourageante, leur progression est plus rapide, ils ont acquis une méthode que les autres n'ont pas encore vraiment.

"(...) cela me réjouit, car je me dis qu'ils ont acquis quelque chose qu'ils ne perdront pas (...)"

Ce qui fait la différence c'est moins au niveau des connaissances qu'il faut la chercher (connaissances qu'ils ont pu accumuler ou ne pas accumuler...), c'est plutôt au niveau d'une méthode de travail. Par exemple, un stagiaire a pris comme thème en monde actuel les canadiens, sujet qui n'attirait pas particulièrement le formateur qui par ailleurs était resté assez longtemps sans rencontrer le stagiaire. Ce dernier avait pris contact avec le centre de Marignane, avait participé à une visite, avait accumulé de nombreux renseignements, des brochures et fait un dossier tout à fait intéressant, de l'avis même du jury permanent. La méthode de travail permet donc, en faisant preuve d'autonomie et de responsabilité, de mener à bien un travail qui se présente souvent sous la forme d'un dossier. En français et monde actuel (D4/D5) la méthode s'acquiert en deux temps, d'abord une période d'acquisition suivie d'une application en fonction d'un thème. En monde actuel (D5) au début, il s'agit notamment de traiter des sujets communs, le fait de traiter un même sujet avec un groupe semble plus efficace que de démarrer en direction de travaux individuels, notamment avec des groupes hétérogènes dans lesquels certaines personnes sont très curieuses et s'intéressent à beaucoup de choses, mais d'autres au contraire pas du tout. Les

premiers font office d'entraînement quand ils s'informent, quand ils rassemblent et qu'ils cherchent à traiter une documentation.

"(...) il y a une espèce de spirale qui se crée, il me semble que ça, au départ, c'est intéressant, alors que si chacun travaille dans son coin, c'est plus dur (...)"

En français (D4) au début c'est plutôt l'acquisition des techniques qui guide la formation : la prise de notes, la contraction de textes,...

Pour les domaines D4 et D5, la formation s'appuie en grande partie sur des comportements, des capacités qui sont à développer. La question peut-être plus traditionnelle des savoirs (orthographe, grammaire,...) reste néanmoins posée. En traitant de l'évaluation, nous verrons qu'il existe ici des tolérances. Il n'en demeure pas moins qu'en pratique on distingue ceux qui ont beaucoup de lacunes et de difficultés pour lesquels un soutien est nécessaire, sous forme d'exercices appropriés, ce qui demande aussi un investissement plus considérable et suppose un temps d'étude supplémentaire, mais les progrès sont souvent limités. Du point de vue investissement, la différence est énorme entre le minimum que font les uns et la participation plus importante des autres.

"(...) la différence peut être énorme vu les thèmes qu'on peut aborder et les capacités qu'on doit développer, on peut faire un travail très intéressant et qui va relativement loin, et avec exactement la même démarche, on peut faire vraiment quelque chose de médiocre (...)"

En D4 et D5, il a été noté un démarrage très lent avec tous les groupes, qu'un formateur s'est expliqué en pensant que les stagiaires se prenaient moins en charge en étant dans leur cadre de travail, dans l'usine. Il n'y a pas eu l'effet de rupture nécessaire à certains lorsqu'ils se retrouvent dans un contexte différent qui demande une remise en question et impose de s'adapter plus rapidement au contexte de formation. Ceci d'autant que le lieu de formation aurait été le lycée professionnel d'Istres qui offre un contexte plus favorable du point de vue des ressources documentaires, et donc des capacités que l'on cherche à développer. Sur le site industriel, le fond documentaire est très pauvre, mais ce n'est pas une difficulté majeure dans la mesure où les stagiaires arrivent à faire des travaux intéressants dans ces conditions, et avec peu de documentation, ce qui est même considéré comme un avantage dans une phase d'apprentissage :

"(...) si on lâche quelqu'un au CDI avec un travail à faire et si on ne le canalise pas, c'est fichu, ou il va papillonner, il va chercher tout autre chose, ou alors il va avoir des bouquins haut comme ça, il va se perdre complètement, donc finalement je ne le vois plus comme une difficulté maintenant. Ce que je souhaiterais, mais je n'y arrive pas vraiment, c'est que chacun amène les quelques journaux qu'il achète, mais apparemment c'est difficile (...)"

2. Dans les domaines professionnels :

En fabrication, l'assistance pédagogique prend la forme d'une gestion de l'itinéraire personnel de formation selon un premier **critère de difficulté des thèmes**. Certains stagiaires se voient proposer directement des thèmes de synthèse, caractéristiques de la qualification, dans la perspective de reconnaître leurs acquis.

"(...) Par contre, il y a des personnes, on sent bien et il ne faut pas longtemps pour le voir, que les connaissances de base pour traiter la simulation, ils ne les ont pas. Donc on commencera par des thèmes plus bas, des thèmes plus théoriques, des calculs de base, la connaissance du procédé (...)".

Cette gestion tient compte également d'un autre élément, d'un **critère d'extension sur l'ensemble du processus de fabrication** qui consiste à proposer des thèmes caractéristiques des différents secteurs et non centré sur le seul secteur dans lequel le salarié est affecté. Un 3ème élément intervient dans cette gestion, en la présence d'un **critère de complémentarité par rapport au référentiel**. Si le métier est essentiellement de la conduite de procédé, traduite sous la forme de thèmes de simulation, le référentiel comporte d'autres éléments qui ne font pas partie du travail habituel et qu'il faut alors aborder en vue du diplôme.

Le système offre ici l'apparence d'une **gestion très centralisée** autour de critères plus ou moins explicites qui font que, au bout du compte, la formation passera par une vingtaine de thèmes pour un stagiaire, par un nombre beaucoup plus élevé pour un autre. Le système est d'autant plus centralisé que c'est l'agent de maîtrise formateur qui décide d'envoyer les gens en formation. En fonction notamment d'objectifs quantitatifs, il décidera de libérer au maximum les personnes susceptibles d'obtenir rapidement le diplôme au prochain jury, les autres patientant.

L'assistance pédagogique peut également se lire de manière plus transversale, dans les relations qui s'établissent et dans les fonctions qui se jouent entre stagiaires et formateurs. En particulier, les formateurs apportent une **aide non-pénalisante** pour les salariés rencontrant des difficultés au niveau de la transcription par écrit des activités habituellement maîtrisées sur le terrain et au niveau des thèmes ne portant pas sur le secteur d'appartenance des salariés.

En fabrication et au service MUD (maintenance-usine-dépannage), **les agents de maîtrise remplissent des fonctions que nous avons cherché à identifier, certaines étant communes avec les enseignants du domaine D1 (et même D2 et D3), dans le sens d'une coopération :**

- ils rassemblent la documentation technique relative aux chantiers à entreprendre (documents constructeurs ; nomenclature des pièces ; plans d'implantation ; plans de détail)

- . ils participent à la réalisation des thèmes et des dossiers d'apprentissage,
- . ils participent au suivi de la formation sur les différents lieux où elle s'inscrit (chantier, atelier, salle de formation),
- . ils participent à l'organisation du travail en tenant compte des impératifs de production et des objectifs de formation,
- . ils participent à l'évaluation et à la mesure des acquis,
- . ils assurent le remplacement d'agents de maîtrise.

Du point de vue de l'assistance pédagogique et de l'organisation de la formation, les différences essentielles entre les services fabrication et MUD tiennent au fait que dans le premier cas les groupes de stagiaires sont moins stables que dans le second, et que les métiers de la fabrication s'organisent autour d'un processus industriel continu, alors que les métiers de maintenance concernent des activités discontinues. **Les précédentes fonctions pédagogiques en sont affectées.**

Le service électrique s'apparente au service maintenance (MUD) par rapport à ces deux caractéristiques. On trouve un groupe de stagiaires stable et des activités discontinues. Du point de vue de l'organisation de la formation, rappelons que ce qui fait la différence c'est qu'il n'y a pas d'agent de maîtrise formateur associé à l'enseignant de la spécialité, ce qui ne veut pas dire bien entendu qu'il n'y ait pas de collaboration entre les uns et les autres. Elle existe de fait du point de vue de l'organisation de cet atelier qui réserve des temps de formation dans son plan de charge, et sous l'angle d'effets moins visibles mais probablement déterminants, de l'ordre de l'appropriation par chacun des enjeux de la formation qualifiante, et des difficultés rencontrées, nous y reviendrons par la suite.

Pour l'enseignant de la spécialité qui intervient au service électrique dans le domaine professionnel, l'évaluation prend une place importante.

Au départ, la question est de savoir si le stagiaire est capable ou n'est pas capable, l'assistance pédagogique consistant à l'aider en lui fournissant des éléments complémentaires, des outils de formation qui sont essentiellement des cours, des explications rapides ou des documents scolaires.

Dans le dispositif de formation qualifiante, la question de l'évaluation apparaît de plus en plus centrale. Nous pouvons maintenant l'aborder séparément.

Chapitre IV - L'EVALUATION, DANS LE CADRE DE LA FORMATION QUALIFIANTE.

1. Un cadre théorique confronté aux pratiques.

Dans ses principes et dans ses fondements, l'évaluation d'une formation par unités capitalisables repose avant tout sur la possibilité d'effectuer à tout moment une mesure des acquis à laquelle le formé est associé.

L'évaluation fait avant tout partie intégrante du processus de formation et du suivi individuel des stagiaires. Elle renseigne formé et formateur sur les acquisitions et

les difficultés rencontrées. Elle permet de déterminer si un stagiaire possède les prérequis nécessaires pour aborder une tâche donnée, et si non de proposer une stratégie qui lui permette de progresser. Il s'agit bien d'une co-évaluation formative qui fait partie du processus éducatif normal, les erreurs étant à considérer comme des moments dans l'apprentissage.

La mesure des acquis se veut également être une mesure des compétences référée aux exigences requises dans le référentiel pour l'attribution d'une unité intermédiaire ou terminale. L'évaluation peut donc faire l'objet d'une proposition de positionnement transmise aux jurys à des fins de validation.

L'évaluation dans le système des U.C. est donc à la fois formative et sommative. Elle participe aussi bien au déroulement de la formation qu'à dresser un bilan, le moment venu.

Le positionnement effectué par l'équipe de formateurs consiste à comparer les performances atteintes par un formé et celles énoncées dans le référentiel du diplôme. Le bilan donne lieu au dossier de validation qui rassemble l'ensemble des pièces présentées au jury pour chaque stagiaire. Outre la synthèse des acquis, il comprend un certain nombre d'activités significatives des compétences reconnues (thèmes étudiés, etc.). Ce dossier doit être le reflet des capacités acquises et du degré d'autonomie atteint.

Par rapport à ce cadre théorique, la question est de savoir ce qu'il en est des pratiques qui se dégagent à partir de l'observation du dispositif.

C'est d'abord l'importance de cette question qui est à souligner, au coeur même du dispositif lorsque le but est essentiellement de reconnaître et de valider les compétences acquises par l'expérience. C'est également une question qui intéresse très directement les partenaires et qui en même temps est souvent traitée de diverses manières.

A certains moments, ce qui retient l'attention c'est le fait d'une démarche qui cherche à être à la fois formative et sommative, aide personnalisée et aussi mesure des compétences. A ce propos, nous verrons que les pratiques divergent et que certaines paraissent tout à fait intéressantes. Nous verrons aussi que tous n'ont pas la même expérience du contrôle continu et des unités capitalisables, que des doutes s'installent et que des stratégies contradictoires sont également présentes. Si les formateurs ont un degré de connaissance variable du système des unités capitalisables avant de participer au présent dispositif, ils ont par contre tous une longue pratique de la formation initiale, les uns dans le cadre du contrôle continu, les autres dans une perspective plus traditionnelle avec souvent des conditions bien difficiles pour organiser un suivi individuel des élèves (effectifs élevés, temps disponible, importance du programme, problèmes de discipline, d'absentéisme à l'approche des examens,...). Les conditions ne sont pas les mêmes, le suivi individuel en serait facilité

dans le cas présent. Si l'action de formation qualifiante rend absolument nécessaire l'individualisation et donc un suivi particulier de chacun, il y a lieu de s'interroger sur la distinction qui est faite (où qui n'est pas faite) entre suivi individualisé et évaluation formative. Dans certains cas, le suivi individualisé est plutôt de l'ordre de la gestion et de l'organisation de la formation qui prend en compte un effet particulièrement recherché, l'autonomie du stagiaire dans sa progression, face aux différentes productions qui lui sont demandées. Les jeunes sous contrats de qualification ont été tout particulièrement sensibles à ce problème, pour eux, avoir recours au formateur signifie faire preuve d'un manque d'autonomie tout de suite sanctionné, d'où des conduites de substitution. On verrait alors dans ce cas le concept de co-évaluation formative remplacé par une notion beaucoup moins claire et difficile à saisir.

Dans d'autres cas, ou à d'autres moments, l'évaluation formative garde sa place quand, intervenant au terme de chaque phase, elle informe du degré de maîtrise atteint, de la nature des difficultés rencontrées, et qu'elle permet de découvrir les voies qui permettront de progresser. Si on va plus loin, dans quelle mesure l'évaluation cherche-t-elle à établir la correspondance entre les activités professionnelles et les capacités du référentiel, démarche qui pourrait impliquer les agents de maîtrise ? A l'inverse, faut-il plutôt parler d'une évaluation "de terrain" distincte d'une évaluation "en salle" de formation ? Les réponses à ces questions sont probablement autant d'indicateurs de fonctionnement du dispositif de formation qualifiante.

2. L'évaluation dans le domaine professionnel et technologique :

L'évaluation a une place tout à fait centrale dans un tel dispositif qui aboutit à délivrer des diplômes. Cela suppose en principe une coopération entre l'enseignant chargé de la spécialité et l'agent de maîtrise formateur, qui tentent d'articuler une prise en compte des productions spécifiques des stagiaires avec une évaluation des compétences en situation de travail.

2.1 - En fabrication

Dans les secteurs de la fabrication, les thèmes proposés sont toujours caractéristiques du niveau terminal, par rapport aux compétences requises pour le CAP ou le BP. **Le critère essentiellement pris en compte est l'autonomie.**

Chaque thème est assorti d'une grille en 6 points, qui précise les capacités à évaluer dans le thème (6 au maximum) avec en face de chacune d'elles 4 degrés d'autonomie. Ce qui fait l'objet de l'évaluation, c'est le positionnement du stagiaire sur le niveau 4 s'il a su faire seul et sans difficultés ou bien sur les niveaux 3, 2 et 1 en fonction de l'aide qui lui a été nécessaire pour achever la production demandée.

L'évaluation est en grande partie conçue pour prendre en compte les acquis des stagiaires qui possèdent un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de capacités qui demandent à être reconnus en face du référentiel de qualification.

"Ce gars-là, on le voit très bien dans la grille que j'ai réalisée, chaque fois que je lui ai proposé un thème terminal, il a su me répondre. En fait, sur ce gars-là, j'ai pratiquement pas fait de formation. J'ai fait que de l'évaluation. Tout ce que je lui propose, il sait faire : je prends en compte les acquis (...)"

La démarche est entièrement tournée vers la validation, il s'agit d'apporter au jury les preuves de sa compétence, les diverses productions sont versées au dossier de validation avec la fiche individuelle de contrôle qui englobe l'ensemble des capacités requises traduites en un système comptable qui pondère chaque capacité en tenant compte des travaux réalisés et du niveau d'autonomie atteint. La fiche représente les 54 capacités contenues dans le référentiel. A chaque capacité correspond 4 cases. Chaque case répond à un niveau d'autonomie du stagiaire dans la maîtrise de la capacité correspondante. La méthode employée permet d'effectuer une correspondance entre toutes les capacités couplées à un moment donné à un certain niveau d'autonomie et un nombre de points précis qui permet de situer le stagiaire dans sa progression. L'objet est l'acquisition du diplôme, c'est-à-dire l'ensemble des capacités prouvées au moins 3 fois au niveau d'autonomie maximum.

le calcul se fait de la manière suivante :

Pour chaque capacité, les 4 cases qui lui correspondent représentent un certain nombre de points, soit :

3	9	18	30
---	---	----	----

que l'on peut décomposer comme suit :

0	3	9	18
+(3x1)	+(3x2)	+(3x3)	+(3x4)

ainsi, un stagiaire ayant prouvé 3 fois sa capacité au niveau terminal se verra affecter le maximum, soit 30 points. Mais s'il n'en est pas encore à ce niveau, il a quand même un certain nombre de points :

exemple : s'il a prouvé 2 fois la capacité au niveau 3, il se verra affecter :
 $9 + (2 \times 3) = 15$ points.

exemple : s'il a prouvé 1 fois la capacité au niveau 4, il se verra affecter :
 $18 + (1 \times 4) = 22$ points.

Pour déterminer l'objectif final en termes de points, il suffit de multiplier le nombre de capacités par le nombre de points maximum par capacité, soit :

$54 \times 30 = 1620$ points, auxquels on enlève 162 points (soit 10 %) pour aboutir à ce qui correspond à environ 90 % du référentiel soit 1458 points.

En cas de moindre réussite de la part du stagiaire et donc plus près d'une fonction d'évaluation tournée vers la guidance de l'itinéraire individuel de formation, le formateur propose une progression différente, avec des thèmes mieux connus des stagiaires, plus près de leurs pratiques, mais toujours au niveau terminal. Les éléments de facilita-

tion entrent également en ligne de compte quand il s'agit de thèmes appliqués à des secteurs de l'usine que le stagiaire ne connaît pas. On parle à ce moment-là d'aide non pénalisante.

Concernant les compétences en situation de travail, c'est l'évaluation des "capacités de terrain" qui entre en ligne de compte. En fabrication, l'agent de maîtrise formateur prend l'initiative de solliciter le moment venu de ses collègues agents de maîtrise de secteurs un positionnement des salariés stagiaires en fonction du même critère d'autonomie que précédemment. Plutôt que d'une évaluation distincte, il s'agirait d'une confirmation demandée lorsque les stagiaires sont considérés comme faisant preuve d'autonomie suffisante. Les avis concordent en général, sauf parfois avec des nuances qui ne semblent pas prêter à conséquence, comme le positionnement en niveau 3 d'autonomie plutôt qu'en niveau 4. Le problème soulevé est celui de la participation des agents de maîtrise à une telle pratique dont le sens et l'intérêt ne sont pas toujours évidents, ce qui amène l'un des agents de maîtrise formateurs à procéder lui-même à l'évaluation de ces capacités du référentiel qui s'appliquent aux activités de travail, à la demande de son collègue. La discrimination des capacités qui est faite à propos de chaque dossier n'est pas vraiment prise en compte dans l'évaluation qui donne plutôt une appréciation uniforme sur l'ensemble des capacités. Au vu des grilles utilisées pour les capacités de terrain, il en va généralement de même : c'est l'individu qui fait l'objet d'une appréciation en terme d'autonomie, laquelle est le plus souvent reportée sur l'ensemble des capacités concernées.

La détermination des capacités à partir d'un thème est surtout le fait de l'enseignant de la spécialité, porte-parole et garant du système des unités capitalisables, même si cela se fait parfois dans un esprit de concertation avec l'agent de maîtrise formateur.

En fabrication, comme on l'a vu, les rôles sont assez partagés. Un agent de maîtrise formateur crée et élabore des thèmes en fonction des activités de l'usine, sans trop savoir quelles capacités pourront être retrouvées - "c'est l'affaire de l'Education nationale" - par rapport aux contraintes de validation du système des unités capitalisables, en la personne de l'enseignant de la spécialité qui joue alors un rôle de "méthodologue" plus que d'animateur de formation. Mais c'est de nouveau cet agent de maîtrise formateur qui évalue l'autonomie. **La répartition des rôles et des fonctions est un indicateur précieux du fonctionnement du dispositif.** Insistons sur le fait que l'agent de maîtrise qui réalise une grande partie des thèmes supports de formation n'est pas le même que celui qui évalue, qui détient la clé du système comptable assez sophistiqué que constitue la fiche individuelle de contrôle.

2.2 - Au service électrique

Au service électrique, c'est l'enseignant de la spécialité qui fait face à l'ensemble des tâches et procède donc, avec le stagiaire, à l'évaluation des situations de travail et des situations de formation.

La priorité affichée est de développer dès le départ l'autonomie du stagiaire, de telle sorte qu'il soit capable de gérer sa propre formation : quand le stagiaire a bien compris le système, il doit être en mesure de retenir une activité professionnelle à des fins de validation et de formation. Il demande alors au formateur de porter une évaluation ce qui donne lieu, comme on l'a vu précédemment, à un dossier en retour et donc à une recherche complémentaire de sa part à partir de l'installation, sur les aspects plus théoriques et en fonction bien entendu du référentiel.

Cette démarche est longue à mettre en place, au moment de l'enquête elle ne se faisait qu'avec quelques uns.

L'acte d'évaluation est souvent global et dichotomique, ce qui revient à dire que le stagiaire est capable ou n'est pas capable de prendre entièrement en charge, de manière autonome, une installation, d'étudier un thème. On ne fait pas dans les détails du référentiel, les agents de maîtrise du service électrique ne participent pas au dispositif de formation qualifiante, si ce n'est au sens de la gestion d'une organisation du travail un peu différente, compte tenu des journées réservées à la formation. Ils ne participent nullement à repérer et à évaluer les capacités mises en jeu dans les activités, ce qui supposerait comme première condition une connaissance suffisante du référentiel de qualification.

De l'avis même du formateur interviewé, les agents de maîtrise pourraient assurer un suivi plus important des stagiaires, c'est à dire évaluer quelles capacités du référentiel sont mises en jeu dans les différentes tâches, ce qu'ils font implicitement quand ils confient à un tel une installation et pas à un autre. Mais ceci n'est pas traduit en termes de bilan par rapport aux capacités, ce qui semblait bien être une idée de départ : associer les formateurs AP et EN et ensemble attribuer les diplômes.

2.3 - Au service maintenance-usine-dépannage.

Au service MUD **on retrouve de nouveau une coopération entre formateurs E.N. et A.P., comme en fabrication, mais plus encore dans le sens d'essayer d'associer toute la maîtrise.** Enseignant de la spécialité et agent de maîtrise collaborent pour saisir l'opportunité d'un type de réparation, élaborer un dossier de formation, suivre le stagiaire sur le terrain et dans leur parcours de formation. Ce suivi relève d'une procédure d'évaluation souvent dichotomique : le stagiaire sait faire où il ne sait pas faire. S'il sait faire, il a toute une documentation où il peut rechercher tout ce qui peut l'intéresser pour poursuivre son dossier. S'il ne sait pas faire, il doit passer par une phase d'apprentissage pour pouvoir continuer : il laisse le thème usine de côté pour prendre un dossier d'approfondissement de la connaissance qui fait défaut. La difficulté passée il revient au thème usine qui devient un dossier d'évaluation qui permettra de voir si le stagiaire a bien acquis les capacités du dossier d'apprentissage. Les capacités sont accordées si le stagiaire sait faire, la vérification s'opère en même temps au travers du dossier, comme on vient de le voir, et des

activités. Plusieurs éléments participent à l'évaluation des activités qui entrent dans le cadre de la formation :

- Le test que constitue le retour sur le site du mécanisme réparé.
- L'observation et le questionnement de l'agent de maîtrise formateur qui passe régulièrement sur les chantiers dans lesquels travaillent les salariés en formation. Cette observation peut être complétée par celle de l'agent de maîtrise responsable du secteur dans lequel se passe l'opération. De plus, ce passage donne lieu à des échanges et des conseils donnés aux stagiaires (relatifs au démontage de certaines pièces, à la lecture de plans, etc.)
- La rencontre entre tous les agents de maîtrise au cours d'une réunion, qui permet à l'agent de maîtrise formateur d'avoir une idée plus précise du niveau d'autonomie de ses stagiaires. Celui-ci se mesure en particulier dans le degré de sollicitation des agents de maîtrise par les salariés qui sont sous leurs ordres.

On demande également aux stagiaires de faire un compte-rendu de leur activité au poste de travail. C'est cet ensemble de documents et de dossiers qui témoignent des capacités demandées qui sera présenté au jury. Bien souvent, le travail présenté a déjà été réalisé de nombreuses fois, il a été reconnu par rapport à sa valeur professionnelle à l'intérieur de l'atelier, jamais par rapport à un diplôme, ce dont il est question ici.

3. L'évaluation, dans les domaines non-professionnels.

3.1 - Dans les domaines D4 et D5 (français et monde actuel)

Dans ces domaines **les deux enseignants qui interviennent ont des approches très différentes**, la première s'inspire d'une longue pratique des unités capitalisables et du contrôle continu, la seconde est à la fois moins inspirée de ce courant et plus critique.

Néanmoins, et d'une façon assez générale, les choses peuvent se passer de la manière suivante, dans l'un et l'autre cas : chaque travail demandé est fixé en fonction d'une capacité, ce qui n'empêche pas que les autres soient également présentes. On choisira par exemple de préparer un dossier sur un sujet donné, ce qui supposera la capacité "recherche" mais également, à un degré moindre, celle d'expression orale, de compréhension, de réalisation si ce n'est de jugement. L'évaluation s'attache alors à aider le stagiaire à mener à bien le travail en regard des capacités mises en oeuvre. Cette "évaluation formative" se ferait en l'absence de règles précises :

"(...) nulle part c'est écrit dans le référentiel (...)"

Les travaux réalisés vont en même temps servir de preuve, le dossier de validation rassembler un certain nombre d'activités significatives des capacités mises en jeu,

mais aussi de la démarche et des progrès réalisés par les stagiaires. Ce qui est proposé au jury ce sont des travaux où il y a des corrections, et non les seuls dossiers expurgés de toute imperfection, de toute erreur. L'évaluation prend en compte ici essentiellement un ensemble de comportements que sont les capacités. Quelle place l'évaluation fait-elle aux connaissances plus traditionnelles, vocabulaire, grammaire, orthographe ? Cette question est en partie évacuée dans la mesure où le référentiel indique un système de tolérances qui fait que pour un CAP on tolère 10 fautes d'orthographe tous les 150 mots, et un certain nombre d'erreurs grammaticales. Des exercices plus systématiques sont proposés pour ceux qui se retrouvent vraiment en-deça de cette marge, quelques fois une règle est revue avec l'ensemble des stagiaires. On l'aura compris, en français, les connaissances ne sont pas un barrage, sont-elles pour autant un objectif ? La manière dont les stagiaires ont été recrutés fait que le problème ne s'est pas vraiment posé, chacun entrant plus ou moins dans les tolérances indiquées.

Le second formateur D4/D5 n'avait aucune expérience ni en contrôle continu ni en unités capitalisables. Il qualifie le système de belle invention dans la théorie, mais dans la réalité les conditions lui semblent difficiles à mettre en place. Il est même assez critique :

"(...) je ne suis pas sûr du tout que la formation soit assurée en profondeur (...)".

Ce qui est critiqué c'est l'importance, à ses yeux exagérée, qui est accordée aux productions, aux traces, aux preuves capitalisables que le système paraît exiger et qui deviennent une fin en soi. Il en résulte que ce qui lui semble indispensable, comme des études de textes, des lectures, mais qui n'aboutit pas vraiment à une production est plus ou moins rejeté au profit d'exercices qui ne lui donnent pas satisfaction mais qui donnent en revanche les productions attendues.

Les jeunes en contrats de qualification se sont particulièrement opposés à ses ambitions premières, ce qui l'a contraint à abandonner les textes qui demandaient un effort qu'ils n'étaient pas prêts à faire.

Les répercussions de cette analyse concernant l'évaluation sont certaines. Il joue le jeu, bon gré, mal gré, à partir de thèmes dont il espère une méthode de travail, mais dont il n'attend ni des acquis, ni une découverte de la langue. En français, pour répondre à l'évaluation, il essaye de trouver des questions à partir de textes qui correspondent à peu près à ce qu'on demande dans le référentiel, lequel est également l'objet de fortes critiques, dans le sens où il ne permet pas aux stagiaires qui viennent chercher une formation de comprendre un mot de ce qu'on exige d'eux. Il se montre également très réservé sur le système de tolérances en vigueur, qu'il analyse plutôt comme une conduite d'évitement.

En l'état actuel des choses, l'examen traditionnel lui semble au moins aussi pertinent que ces productions. Peut-être par conformisme, ajoute-t-il, mais il pense qu'on peut davantage juger les capacités à un moment donné que d'après un dossier dont on ne soit jamais très bien les conditions dans lequel il a été réalisé.

3.2 - Dans les domaines D2 et D3 (mathématiques et sciences).

Dans ces domaines **aucun des trois enseignants interviewés n'avait de pratique des unités capitalisables**. Deux d'entre eux ont des approches d'évaluation assez comparables, le troisième ajoute d'autres préoccupations, mais ils semblent tous d'accord sur une même définition : l'évaluation consiste à prendre en compte des travaux et des exercices d'application et à situer les stagiaires par rapport à un degré d'autonomie. En pratique, on distingue parfois entre des dossiers d'apprentissage et des dossiers d'évaluation, ce qui reprend la même idée d'évaluer les acquis en fonction de l'autonomie. Le formateur gère l'ensemble de ces dossiers en fonction de la réussite ou des difficultés rencontrées par les stagiaires.

L'un d'entre eux parle de pré-évaluation lorsque des exercices ont été réussis avec une aide importante de sa part. Le même type de travail est proposé plus tard, dans l'attente d'une autonomie plus grande, et ainsi de suite jusqu'à en arriver à un travail totalement autonome, qui donnera lieu à un thème d'évaluation en direction du jury.

"(...) ce que j'appelle pré-évaluation, c'est un travail qui ne peut pas être évalué définitivement pour aller au jury... parce que souvent ils réclament d'être évalués tout de suite, ils sont pressés, pour certains ça ne pose pas de problèmes, ils ont un niveau, j'ai quand même des stagiaires qui ont un bac, qui ont fait une année de BTS, ce que je leur apporte c'est parfois en-dessous de leur niveau, je vais évaluer tout de suite, et on va essayer de faire plus, même si ça va au-delà du référentiel (...)"

Les stagiaires réclament quelque chose que le système peut apporter : une reconnaissance et une prise en compte des acquis. Les positions extrêmes sont marquées par ceux qui n'ont aucune connaissance et par ceux qui se situent au-delà du niveau requis par le diplôme. L'évaluation reste vraiment traditionnelle. Elle porte sur des exercices, des problèmes à résoudre. Si le référentiel fait intervenir des capacités, ce n'est pas ce qui est validé au moment du jury. Elles ont leur importance, c'est peut-être même le plus important aux yeux de certains, mais ce n'est pas ce qui va être validé, mise à part la capacité d'autonomie.

L'enseignant interviewé pense que ces éléments apparaissent beaucoup moins nettement en mathématiques qu'en français, avec des capacités telles que s'informer, communiquer. Le troisième enseignant adopte une position un peu différente, non

pas du fait qu'il s'écarte sensiblement de ce qui vient d'être dit, mais en raison de l'importance qu'il donne à la pédagogie de groupes. **En ce sens il désire donner à l'évaluation une portée collective**, si bien que des moyens de compensation sont recherchés pour pallier cette faille apparente : ne pas savoir ce dont chacun est capable individuellement. Il cherche donc à tester, à faire des contrôles ponctuels, sans toujours oser l'affirmer dans un contexte de contrôle continu.

"(...) de temps en temps, je donne... ils croient que c'est un dossier, je dis pas que c'est un examen, je donne un dossier-test et je vois un peu où ils en sont. A ce moment-là, j'ai une surveillance... je suis un peu plus sévère, je ne permets pas la communication, ils sont seuls, ils ne sont pas aidés... ils savent que, plus ou moins, à échéance, ils vont être face au mur, l'année passée, je crois que je ne les ai pas mis assez (...)"

Pour ce formateur, il y a là tout à fait place à ce qu'il nomme lui-même des devoirs surveillés en temps limité, l'intention étant explicitement de responsabiliser le stagiaire. Cette résurgence de pratiques anciennes de contrôle cohabite en fait avec des formes plus adaptées mais qui paraissent souvent ne pas s'écarter d'un schéma traditionnel, comme on vient de le voir.

4. La place du référentiel, la question des capacités

Dans le système des unités capitalisables, le référentiel est constitué par l'inventaire de l'ensemble des compétences au niveau d'exigence requis et par les modalités de validation des acquis d'un candidat par rapport à cette exigence. Il décrit une série d'actes observables, de performances permettant la mesure des progrès accomplis vers la possession d'une capacité.

Dans la pratique, les choses sont en même temps plus simples et plus hétérogènes dans la mesure où la notion même de référentiel revêt différents aspects.

Dans les domaines professionnels, les référentiels utilisés font essentiellement état des activités exercées par les agents de production et par les agents de maintenance. C'est l'aboutissement des travaux préparatoires des groupes-métiers qui ont cherché à traduire les capacités visées en fonction des activités professionnelles exercées. Le groupe-métier a ainsi répondu à ce qui était inscrit dans la convention cadre, au sens d'actualiser le référentiel par rapport aux caractéristiques professionnelles du site, par **la réalisation d'un document donnant du sens à chaque capacité** en la concrétisant sur le terrain (annexe 1).

Les problèmes ont été rencontrés surtout dans un secteur pour faire correspondre le diplôme reconnu (BP usineur) et le métier exercé (maintenance). Ils ont été en partie réglés par des compléments donnés à l'extérieur du site industriel.

Dans les domaines professionnels, les capacités renvoient plutôt aux activités caractéristiques des différents métiers. Il s'opère une réduction entre l'énoncé de capacités

générales et l'illustration de ce qu'elles recouvrent dans une spécialité donnée. La "capacité" est réduite à l'énoncé du "être capable de" appliqué au métier, si bien que l'usage des capacités est très variable. Dans un domaine professionnel, on a distingué cinq grands chapitres : étude, organisation, exécution, mise en service et exploitation. Les capacités s'expriment à partir de là, par exemple la partie "étude" se subdivise en trois capacités : s'informer sur la réalisation en cours, exploiter les documents du dossier technique, représenter les documents techniques aux normes. Le formateur ne prend pas en compte ce découpage, alors qu'un autre cherchera à évaluer les capacités séparément. Le premier fait une appréciation globale, dans le sens où il considérera que le stagiaire est capable où n'est pas capable de faire le travail demandé (activité ou dossier), les différentes subdivisions en capacités lui paraissant inutiles.

Dans un autre **domaine professionnel, les capacités prennent l'aspect d'un ajout supplémentaire** qu'un représentant de l'Education Nationale est chargé d'apposer aux dossiers de formation représentatifs du métier, lesquels sont élaborés par l'agent de maîtrise-formateur qui ne se sent pas vraiment concerné par ce qui n'est, à ses yeux, qu'une modalité institutionnelle de validation.

Dans les domaines non-professionnels, la distinction est à faire entre les domaines D2 et D3 d'une part (maths-sciences) et D4 et D5 d'autre part (français-monde actuel). **Dans les domaines D2 et D3, le référentiel est souvent considéré comme un programme scolaire, sans plus.** La question de la spécificité de l'un par rapport à l'autre a même surpris un enseignant, tellement il considérait que la chose allait de soi : le référentiel est un programme, qui ne donne pas toujours satisfaction. Un enseignant a fait la remarque que s'il se contentait du référentiel, les stagiaires ne pourraient pas s'en sortir, surtout au niveau BP. Il trouve les exigences du référentiel "un peu courtes". Il lui paraît nécessaire de garder une certaine liberté par rapport à ce programme, dans le sens de réduire la partie chimie et d'aller au-delà des exigences en mathématiques.

Si dans son contenu le référentiel s'identifie à un programme, dans sa forme il s'articule autour de capacités : exécuter, traiter, choisir pour les mathématiques ; observer et rendre compte, réaliser, interpréter et critiquer, utiliser pour les sciences. Par rapport aux pratiques de formation initiale, ces capacités servent éventuellement de point de repère, d'une manière moins implicite :

"(...) là, on est conscient de ce qu'on demande, on le leur dit, et ça permet d'être plus rigoureux (...)"

Néanmoins, si on peut admettre que les capacités sous-tendent l'investissement de la formation, on peut se demander dans quelle mesure elles sont l'objet même et l'enjeu principal de la formation. Ce qui est évalué ce sont les connaissances, les savoirs, savoir-faire des différentes disciplines.

A l'inverse, dans les domaines D4 et D5, les capacités occupent une place centrale, dans la mesure où les thèmes sont élaborés pour privilégier telle ou telle capacité, elles font alors l'objet d'évaluation, d'une manière plus précise. Les orientations prises vont dans le sens de développer l'acquisition de techniques (prise de note, contraction de textes) et l'acquisition de méthode de travail (s'informer, rechercher et exploiter une documentation, etc.) en liaison avec les "capacités" du référentiel, mais probablement aussi au détriment de l'acquisition de connaissances, comme l'a remarqué l'un des formateurs.

5. Le dossier de validation, le jury permanent.

Le dossier de validation est l'ensemble des pièces présentées au jury pour chaque stagiaire. Il comprend habituellement :

- Une synthèse des acquis et une proposition de délivrance.
- La fiche ou l'ensemble des fiches de contrôle.
- Un certain nombre d'activités significatives des compétences mises en jeu et qui ont fait l'objet de mesures par rapport aux référentiels.

Les jurys sont constitués en vue de la délivrance d'un diplôme. Ils sont compétents pour délivrer toutes les unités constitutives intermédiaires et terminales du diplôme pour lequel ils ont été constitués.

Sous des aspects et sous des éclairages différents, **cette ultime étape a une importance certaine aux yeux des partenaires.**

Le dossier de validation est parfois l'objet d'une grande attention, d'une certaine manière objet même de la formation au sens où il s'agit de produire les meilleurs dossiers possibles :

"(...) cette mise au propre, cette écriture, d'abord sur un dossier, en même temps dans l'esprit du gars, pour moi c'est capital, s'il n'arrive pas à avoir dans un dossier l'essentiel, d'abord par un rappel du cours, parce qu'il faut se rappeler, ensuite par la progression des exercices et des problèmes, à ce moment-là on n'a pas atteint notre but (...)"

Ici, le dossier de validation fait penser aux cahiers bien tenus, au modèle et au produit norme, ce qui correspond bien à une forte attente du formateur en question.

"(...) on n'accepte pas un dossier mal fait, mal présenté, je crois que pour eux c'est même un point d'honneur, lorsqu'au départ ils me font voir deux, trois feuilles, je les incite à voir des dossiers qui sont des exemples, ils voient... papier millimétré, présentation, ils comprennent, la fois d'après le dossier est tout à fait différent... Il y en a qui ne sont pas capables de présenter un bon dossier, quelqu'un qui n'a pas reproduit d'une façon parfaitement propre... c'est fondamental, c'est la base même de l'enseignement (...)"

Au cours de l'entretien, le formateur a résumé sa pensée par ces deux termes : comprendre... et mettre au propre. Ou encore : saisir et être capable de... refaire "ça forme un tout" et se mettant à la place des stagiaires il souligne l'importance que revêt la présentation de ces dossiers :

"(...) j'ai ces dossiers, j'ai fait sept petits livres, et c'est important ça, qu'il y ait une trace correcte, et puis ils s'en souviennent de ce qu'ils ont fait (...)"

Le rôle et les fonctions du jury permanent apparaissent sous des éclairages assez différents, avec plus ou moins de clarté, de précisions, ce qui entraîne parfois de grandes réserves :

"(...) le jury ? j'ai jamais très bien compris, il se donne une certaine importance, c'est toujours tentant, quand on est appelé à faire partie d'un jury, de se valoriser inconsciemment en exigeant plus qu'il ne faudrait (...)"

Si les jurys ont été constitués en vue de la délivrance d'un diplôme, les formateurs se sentent parfois tout à fait mis en question :

"(...) j'ai bien peur, bien qu'on nous ait assuré le contraire, que le jury juge en réalité davantage les formateurs que les formés (...)"

Que font les membres du jury ? ils ouvrent les dossiers, ils regardent la production elle-même, mais ils s'intéressent surtout aux questions posées, c'est en ce sens que le formateur se sent concerné.

La convention cadre rappelle que si la validation des formations s'en tient à la réglementation en vigueur, elle doit prévoir un retour d'information vers les équipes éducatives dans une perspective d'amélioration de l'efficacité de leurs actions pédagogiques. Au cours de cette étude, nous n'avons pas eu beaucoup d'échos de cette régulation.

On le voit, la compréhension n'est pas toujours parfaite entre le jury permanent et les formateurs qui trouvent aussi que le jury s'enferme parfois dans une attitude trop systématique :

"(...) on arrive à une incompréhension avec le jury qui va nous demander : cette capacité-là, où est-elle dans le thème ? C'est vraiment "fonctionnaire", il faut tout avoir démontré, et avoir le papier pour montrer (...)"

Deux tendances s'expriment. Certains formateurs pensent que ce qui doit être montré au jury ce sont les productions parfaites, comme précédemment. D'autres au contraire proposent au jury un ensemble de travaux caractéristiques d'une progression, ce qui correspondrait mieux aux attentes du mode de validation par unités capitalisables.

Chapitre V - EFFETS ET LIMITES DE LA MISE EN OEUVRE DU DISPOSITIF.

1. Les effets de la formation sur la structuration du travail.

La formation apporte un cadre de réflexion et une possibilité d'améliorer les activités professionnelles. En maintenance et dépannage, cela signifie une autre vision du métier que celle de réparer pour réparer, sans chercher à comprendre, ce qui amène à découvrir qu'un certain nombre d'anomalies se perpétuaient au travers des habitudes. Par exemple le changement de roulements s'est toujours fait d'une manière simplifiée, sans contrôle particulier : démonter le roulement hors d'usage, relever la référence, prendre le même en magasin, le remonter. La formation a rendu attentif au choix des roulements en fonction des jeux fonctionnels, ce qui a permis de constater que ceux habituellement utilisés étaient inadaptés. Un autre exemple est souvent donné avec des opérations de montage-démontage : la confiance aveugle dans le repérage de certaines pièces d'un réducteur perpétuait une erreur qui entraînait une usure rapide, pendant longtemps réparée strictement de la même manière, jusqu'au jour où une analyse technologique faite dans le cadre de la formation a permis de repérer la source d'erreur.

Nous avons recueilli quelques uns de ces témoignages, qui tendent à montrer **les effets de la formation sur la structure du travail elle-même et sur les résultats industriels.** Ce sont néanmoins des exemples dont il faut relativiser la portée, ils se situent dans un cadre précis, celui des activités explicitement traitées sous l'angle de la formation, c'est à dire autour desquelles un dossier a été constitué. Il ne s'agit pas vraiment là de cas généraux, d'un effet de transfert des capacités acquises vers les situations de travail en grandeur réelle. C'est quelque chose de plus spécifique, probablement de plus limité dont il est question dans ces exemples.

1.1 Vers de nouveaux modes d'organisation du travail ?

Les efforts engagés montrent que **parfois le dispositif de formation cherche à induire de nouveaux modes d'organisation du travail et contribue à décloisonner les fonctions.** Dans un précédent compte rendu, nous avons déjà remarqué que ce qui caractérise le dispositif c'est qu'il participe effectivement aux transformations du système de production, à l'inverse d'une démarche d'autonomisation de l'un par rapport à l'autre, de la formation par rapport à la production.

Participer effectivement, cela signifie que la mise en oeuvre du dispositif entraîne un certain nombre de modifications dans l'organisation du travail et dans les rapports hiérarchiques, cela suppose également que ce dispositif contribue à décloisonner les fonctions. Nous avons vu que les stagiaires du service MUD sont susceptibles de réaliser des travaux de remise en état de mécanismes au service ajustage, ce qui ne se faisait pas auparavant, bien au contraire, en raison d'un cloisonnement

entre ces deux services. Dans ce même service, deux fois par semaine la moitié de l'effectif étant en formation, il s'agit de s'organiser autrement pour faire le plus gros du travail lorsque tout le monde est en poste et de garder une moindre charge pour les journées de formation.

Pour préserver cette dimension, l'agent de maîtrise formateur du service MUD sait qu'il doit rester en contact étroit avec le site industriel, ne pas s'isoler dans le secteur de formation, tout en pesant sur la structure même du travail.

Son rôle est d'organiser, avec les autres, les situations de formation à partir des activités. Il passe chaque jour un moment avec ses collègues, ce qui lui permet de connaître les interventions qui vont se faire sur l'usine et de placer dans le champ de la formation certaines réparations qui seront porteuses de qualification, en fonction des ressources pédagogiques adoptées. Il tient également à faire des remplacements pour se tenir parfaitement au courant et tenir une place analogue à ses collègues. Ces diverses fonctions permettent de renforcer l'ancrage de la formation et de l'évaluation dans le champ des activités tout en contribuant à transformer une organisation parfois trop taylorienne, incompatible avec des objectifs de qualification, et incompatible avec les objectifs industriels poursuivis. C'est en ce sens que **l'agent de maîtrise a une action, en tant que formateur, sur l'organisation même du travail dans le site industriel.**

En fabrication, le lien formation/travail est rendu plus difficile du fait d'une maîtrise du dispositif plus centralisée et plus décomposée en ses différentes parties que dans les autres secteurs. Pour l'essentiel, la conception et l'organisation de la formation sont gérées par deux agents de maîtrise. L'un est plus spécialisé dans l'élaboration de thèmes et dans l'évaluation des capacités "de terrain", l'autre a plutôt la responsabilité de la gestion individualisée de la progression des stagiaires. C'est lui qui semaine après semaine, désigne les personnes qui participent à la formation en fonction notamment des objectifs qu'il se fixe pour un certain nombre d'entre eux concernant l'obtention du diplôme à une date précise. L'enseignant de la spécialité a un rôle le plus souvent différent des deux autres, il se définit lui-même comme "méthodologue", dans le sens où il traduit les dossiers de formation en capacités.

Ceci s'oppose à l'organisation de la formation MUD, qui révèle une gestion à la fois plus unifiée (autour d'un même esprit, dans la multiplicité des rôles) et moins centralisée, avec une participation plus large de l'encadrement dans son ensemble, comme nous venons de le rappeler plus haut.

1.2 Vers un élargissement des tâches ?

Corrélativement, ce qui est également en question ce sont **les effets de la formation sur l'élargissement des tâches et des fonctions**, dans la perspective de contribuer

à sortir d'une logique taylorienne, d'échapper à une qualification attachée à un poste de travail précis. En fabrication, ceci se traduit par une plus grande ouverture, une polyvalence inter-secteurs, une meilleure connaissance du process de fabrication non plus limité à un ou deux secteurs. Cet effet est probablement beaucoup moins important qu'on l'aurait souhaité, le dispositif de formation entraînant avec lui ses propres limites. Bien qu'on affirme qu'il est inenvisageable, aujourd'hui, d'avoir des ouvriers qui ne connaissent que leur secteur, c'est seulement un "survol" des différents secteurs qui leur est proposé dans les situations d'apprentissage. De plus, les formateurs font preuve d'une moindre exigence d'évaluation quand elle porte sur des dossiers ayant trait aux secteurs de l'usine dans lesquels le stagiaire n'a jamais encore travaillé. On parle ici d'aide non-pénalisante pour la distinguer d'une évaluation à d'autres moments plus tranchée.

2. La portée des situations de formation et d'évaluation.

Par rapport à ce que nous avons pu observer à l'entretien, la spécificité de la formation en fabrication semble se situer dans le fait que les dossiers de formation constituent le coeur du dispositif, aussi bien pour les formateurs (au niveau de leur création et de leur évaluation) que pour les formés (au niveau de leur réalisation). Plus précisément, les situations de travail sont médiatisées et reformulées dans des dossiers de formation, qui agissent comme des substituts de situations réelles et deviennent les supports essentiels de la formation de qualification :

- . au niveau des activités, de nombreux dossiers sont en fait de véritables simulations de dysfonctionnements. On parle de thèmes de conduite.
- . La maîtrise des capacités est évaluée à partir de la réalisation du dossier, et non pas en fonction des activités elles-mêmes.

2.1 La pertinence des outils de formation.

Il faudrait savoir ce que valent véritablement les outils de la formation quand en fabrication ils prennent exclusivement la forme de thèmes et de dossiers représentatifs de l'activité. Du point de vue des concepteurs, les choses sont clairement dites : c'est la même chose. Qu'en est-il dans la réalité, pour un métier qui est essentiellement de la conduite de process ?

Il faut rappeler que la convention cadre de formation a bien distingué ces deux parties : d'une part la constitution et l'animation d'un réseau de production et d'échanges d'informations, de documentations pédagogiques et de dossiers d'apprentissages, d'autre part l'expérimentation et le développement d'une pédagogie sur simulateur intégrant certaines fonctions des systèmes automatisés mis en oeuvre dans les sites A.P. En tenant compte des remarques faites, à savoir que l'utilisation d'un simulateur comme outil pédagogique relève encore aujourd'hui d'hypothèses

psycho-pédagogiques, la convention encourageait chaque site à faire des propositions d'utilisation qui devaient être traitées par l'équipe de recherche mise en place à Istres, autour du simulateur. Ces différentes utilisations devaient permettre de préciser le champ et les conditions d'expérimentation efficace du simulateur.

Si la constitution de l'équipe de recherche en question a posé problème, les formateurs ont semble-t-il très vite parlé de "thèmes de simulation" ce qui amenait à ne pas reprendre à leur compte la précédente distinction, et finalement à confondre dossiers d'apprentissage omniprésents et simulation de process.

2.2 La signification de l'autonomie.

Au centre des débats, **la question de l'autonomie des stagiaires connaît aussi des limites**, au sens d'être acteur de sa propre formation et au sens de comportement à évaluer. Cette double visée était inscrite dans la convention cadre de formation, parmi les principes de bases :

- Promouvoir chez les stagiaires un comportement d'autonomie dans la gestion de leur formation (développer des situations auto-formatives et modifier l'assujettissement au savoir)
- Articuler l'évaluation des performances des stagiaires sur les capacités devant être maîtrisées pour exercer le métier. Chercher principalement à mesurer l'autonomie des stagiaires dans leurs comportements professionnels.

Dans la partie consacrée à l'évaluation, nous avons montré que dans beaucoup de cas l'autonomie est non seulement le seul critère de jugement pris en compte, mais qu'il est chargé d'une signification précise au sens de "faire sans aide, en toute autonomie". Il est synonyme aussi de degré d'avancement et d'ancienneté dans le dispositif. Or, il semble bien qu'il y ait parfois contradiction à vouloir concilier ces deux visées : d'une part mettre en place les conditions pour permettre l'autonomie des stagiaires dans la gestion de leur formation, et d'autre part évaluer l'autonomie des stagiaires à travers leurs réalisations, ou, dit autrement, de promouvoir des comportements d'autonomie et de faire de ces mêmes comportements l'objet essentiel d'évaluation. On en arrive vite à un problème majeur, pas toujours pris en compte, c'est que l'étayage des acquisitions est bien incertain. On le voit avec les jeunes en contrat de qualification, quand ils disent que le travail rendu avec toutes les apparences du "faire en toute autonomie" masque parfois les difficultés rencontrées et des lacunes. Ils ont bien compris qu'il fallait faire un certain nombre de dossiers en complète autonomie pour avoir le diplôme, ils ont compris également qu'ils étaient pénalisés en s'adressant au formateur, ce qui nous éloigne des notions de co-formation et de co-évaluation. Sous ces conditions, l'évaluation présentée au jury et comptabilisée en "capacités" peut faire totalement illusion parce que plaquée après coup, appliquée pour répondre à l'institution qui est chargée

de délivrer les diplômes. Cette particularité semble plus facile à défendre face à un enjeu de validation que face à un enjeu de formation.

Mais il existe des exemples pour lesquels les stagiaires sont acteurs de leur formation et qui font de l'autonomie un objet d'évaluation. En ce cas, l'évaluation prend en compte d'autres critères, les capacités retrouvent leur place, elles ne sont plus réduites à celle de faire en toute autonomie. En ce cas également l'activité professionnelle est le point de départ d'une action d'évaluation et de formation qui s'inscrit en prolongement.

2.3 La place des domaines non-professionnels

La signification même des champs disciplinaires apparemment éloignés des domaines professionnels (mathématiques, sciences, français, monde actuel) est aussi à prendre en compte pour répondre à la question de l'enracinement de la formation dans le champ des activités professionnelles. Chaque fois que les stagiaires constatent que l'outil mathématique contribue effectivement à apporter une solution aux problèmes pratiques qu'ils ont à résoudre, ils reconnaissent en même temps l'utilité des efforts qu'ils fournissent pour acquérir les connaissances nécessaires. A terme, l'effet attendu du dispositif de formation consiste à opérer des déplacements, faire en sorte que la perception d'une situation donnée ne soit pas tout à fait la même qu'auparavant. **La formation apporte-t-elle les déplacements souhaités dans la manière de se saisir d'une activité, d'être en situation ?** Parmi les personnes interrogées, plusieurs formateurs le pensent :

"(...) ils [les stagiaires] sont surpris, ils n'auraient pas cru que les mathématiques pures ça puisse leur servir dans leur vie professionnelle (...)"

La formation qualifiante aurait donc également une portée épistémologique, dans le sens où elle modifie la logique, la valeur et la portée des apports scientifiques et théoriques.

Mais des limites apparaissent en même temps, par exemple dans le domaine du français, la quasi impossibilité de traiter les lacunes grammaticales et orthographiques, ce qui renvoie selon les cas soit aux tolérances admises par le système des unités capitalisables, soit encore aux questions qui demeureront sans véritable réponse.

3. Vers une conception renouvelée des activités ?

3.1 Le constat d'une orientation...

Nous savons que la démarche engagée se donne comme principe de partir de l'analyse des activités caractéristiques qui entrent dans le champ de responsabilité des individus. En retour, c'est à dire au terme d'une période de formation, **un effet que l'on observe parfois c'est un élargissement des activités** qui tiennent compte d'autres secteurs, qui intègrent d'autres éléments tels que les calculs de coûts

d'entretien, qui associent des comportements nouveaux tels que l'accroissement du niveau de responsabilité, etc. De cette manière, **une activité est moins indépendante d'autres activités qu'elle ne l'était au départ, elle s'inscrit au sens plus large de "situation"** : la mise en situation fait partie de la formation, à la fois extérieure à l'individu, déclencheur de réactions comportementales, et en même temps tout à fait intégrée à ses actes, objet significatif sur lequel il agit.

3.2 ...et ses limites.

Si on constate bien des effets sur l'évolution de la structure des qualifications et des effets sur l'évolution de la structure des emplois, **certaines limites apparaissent plus particulièrement en fabrication** avec la réduction du "champ d'élargissement" de la qualification ; la prédominance du "terrain" par rapport aux autres aspects de la formation ; les incertitudes quant à l'usage qui sera fait des nouveaux diplômés.

§ 1 - La réduction du "champ d'élargissement" :

La manière dont le métier est saisi par les acteurs à travers la formation est à prendre en compte. Les groupes-métiers, à travers la description et l'analyse des tâches, ont contribué à réaliser un référentiel en vue d'opérer une reconstitution et une représentation du métier de fabricant à travers sa redéfinition en termes de capacités. En fait, le référentiel dont le champ d'application était au départ élargi à beaucoup de métiers des industries chimiques a fait l'objet d'une double réduction :

- à travers une analyse du référentiel produite par l'équipe de formation de La Barasse en 1985 : le champ d'application s'est restreint au site de production d'alumine, par la réalisation d'un document donnant du sens à chaque capacité en la concrétisant sur le terrain. (voir annexe 1).
- au niveau de la mise en oeuvre de la formation par dossiers interposés, c'est le champ d'application du secteur qui est privilégié : si la nature des thèmes semble apporter une attention à toute l'usine, en particulier au niveau des logiques de procédé, en fait, les véritables thèmes de terrain effectués par chaque stagiaire portent sur des opérations relatives à son secteur d'appartenance.

Cette réduction de programme et de portée a amené concepteurs et acteurs à s'enfermer à l'intérieur de champs restreints et d'activités précises. **Le passage à des capacités plus larges, représentatives des nouvelles qualifications recherchées, apparaît de manière totalement implicite** : c'est aux stagiaires de réaliser eux-mêmes cet accomplissement.

§ 2 - La prédominance du "terrain" :

La prédominance du "terrain" découle en partie de la réduction du champ d'élargissement qui vient d'être rappelé. Elle découle aussi du caractère plutôt hétérogène de ces deux éléments : le terrain et le dispositif de formation qualifiante. L'exercice du métier de fabricant constitue un élément à la fois incontournable et très difficile à saisir. Il s'agit à la fois de savoir-faire et d'état d'esprit, ainsi "l'esprit fabricant" qui de fait est appréhendé dans sa globalité et ne fait pas vraiment l'objet d'analyse. De plus, beaucoup gardent à l'esprit la traditionnelle formation au poste, en double, qui a toujours donné satisfaction et qui s'oppose en quelque sorte au dispositif de formation qualifiante que beaucoup pensent plus adapté aux métiers de la mécanique et de l'électricité pour les agents de maintenance, mais peu propice aux métiers de l'aluminium, pour les agents de production. L'inégalité existe de toute façon : d'un côté, on ne peut pas faire d'activités réelles en salle de formation, sans l'aide du terrain, à l'inverse la chose est possible : on peut faire une formation au poste, sur le terrain, sans l'aide du dispositif de formation qualifiante. La prépondérance du "terrain" se traduit dans les procédures d'évaluation :

- par l'existence d'une aide non pénalisante pour les salariés rencontrant des difficultés au niveau des thèmes ne portant pas sur leur secteur, au niveau de la transcription par écrit des activités habituellement maîtrisées sur le terrain.
- par le refus de participation des agents de maîtrise responsables hiérarchiques à l'évaluation sur le terrain des 15 capacités du référentiel qui s'y rapportent.

§ 3 - L'usage qui sera fait des nouveaux diplômés :

Le problème a été soulevé avec force et avec certaines craintes : les titulaires de brevets professionnels se verront-ils confier de nouvelles responsabilités ? L'entreprise saura-t-elle prendre en compte l'accroissement des qualifications reconnues ? Un retour en arrière est nécessaire pour éclairer ce point. Alors que la formation d'adaptation a été ponctuelle, liée à une forte contrainte de court terme (baisse brutale d'effectifs), focalisée sur le secteur d'affectation et autour de thèmes faisant tout à fait partie du champ des activités, la formation de qualification est à la fois un élargissement à d'autres secteurs, sans être liée à une restructuration aussi précise. D'où, justement à cause de cela, **la nécessité qui est ressentie de donner des perspectives aux salariés qui se qualifient, au risque, sinon, d'un effondrement du système qui serait entendu comme ne débouchant sur rien de concret.** C'est en ces termes que le problème est posé en fabrication. Ceci d'autant que la place prise par l'évaluation (la validation) est toujours très grande. Nous avons sur ce point recueilli des positions tout à fait claires : la méthode est surtout

faite pour prendre en compte les acquis, c'est essentiellement une procédure de validation. Le travail qui est demandé dans les dossiers a comme but principal de vérifier ce que les stagiaires connaissent, dans beaucoup de cas, le système répondrait moins à un saut de qualification qu'à une reconnaissance de la qualification. Dans quels buts, pour les intéressés ?

Du point de vue pédagogique, l'enjeu était au départ de provoquer une augmentation de qualification à partir des activités de travail. Dans cette approche, et d'une façon précise, les effets et les limites de la formation qualifiante répondent à la question de l'articulation entre situations de travail et situations de formation, si on veut entendre par "situation", au-delà d'une simple entité extérieure à la personne stagiaire, l'objet significatif sur lequel agir, c'est à dire une activité qui doit être finalisée (objectifs poursuivis, but contenu dans une activité donnée, projets et motivations) conjointement dans le champ professionnel et dans le champ de la formation. Cette approche est apparemment moins difficile pour les métiers de la maintenance (mécanique, électricité) que pour les métiers de fabrication. **C'est toute la question de l'alternance qui est posée ici**, que l'on va maintenant reprendre en l'approfondissant sous ses différents aspects.



SIXIEME PARTIE :

**LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES
JEUNES EN ALTERNANCE ET LE DISPOSITIF
DE FORMATION QUALIFIANTE.**

Depuis 1977, différents dispositifs sont mis en place pour favoriser l'insertion des jeunes et agir sur leur formation. Aux stages pratiques en entreprise et aux stages de formation professionnelle des pactes pour l'emploi de 1977 à 1981 a succédé le programme d'actions en faveur de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 16 à 18 ans et de 18 à 21 ans.

La création des séquences éducatives instaurées en 1979 résulte [Figeat, 1986] d'une longue négociation/rapport de force tripartite entre le CNPF, l'Etat, la FEN et du débat concernant la formation en alternance. Ouvrir l'école et renforcer l'impact de la formation professionnelle initiale constituaient deux objectifs essentiels, face auxquels on a voulu instaurer une véritable éducation concertée par une liaison étroite entre les établissements scolaires et les entreprises. Dans cette perspective, les partenaires ont été invités à préciser leurs rôles : adapter l'enseignement en fonction des séquences, préparer et exploiter les séquences, faire un suivi et une évaluation. En 1981, au vu d'un premier constat, deux difficultés apparaissent : l'action pédagogique concertée et la répartition des séquences. Des inégalités se font jour selon les secteurs professionnels, le contexte géographique, les établissements. En septembre 1981, Bertrand Schwartz aboutit à un ensemble de propositions au travers desquelles se dessine une orientation plus déterminée vers les problèmes à traiter et un ensemble de démarches voulues plus qualifiantes et plus cohérentes avec les besoins des jeunes.

L'ordonnance du 26 mars 1982 instaure l'alternance pour toutes les formations professionnelles offertes aux jeunes de 16 à 18 ans non scolarisés. Il s'agit d'un ensemble de formations alternées souples et différenciées : de l'orientation à la qualification, en passant par l'insertion sociale. Mais ces choix renforcent l'idée que l'alternance est réservée au public "jeunes" et plus spécialement aux jeunes chômeurs sans qualification professionnelle. [Lucas, Franco, 1985]. En 1983, le système est étendu aux jeunes jusqu'à 25 ans.

Progressivement on en vient donc, depuis quelques années, à développer le processus d'alternance, tant en ce qui concerne la généralisation de l'alternance sous statut scolaire que l'extension de l'alternance sous statut non scolaire, avec les contrats d'adaptation et de qualification créés en 1983 et gérés directement par les entreprises.

1. Une logique d'alternance qui valorise les situations de travail.

S'il existe de toute évidence différentes formations en alternance, il est intéressant de constater que sur le plan pédagogique un ensemble de réflexions convergent pour faire des situations de travail l'élément déterminant de la formation. Cette tendance s'exprime aussi bien à partir d'expériences récentes que de propositions pour renouveler des formes plus traditionnelles, comme c'est le cas avec l'apprentissage.

1.1 Points de repère.

Une première caractéristique se trouve ainsi au coeur du débat sur l'alternance : partir des activités mêmes, des situations de travail. Pourquoi ? la question est posée dans un dossier consacré aux formations en alternance [Lucas, 1986] : Pour "répondre aux demandes de concret, de valorisation sociale des publics accueillis (...) pour transformer radicalement l'offre de formation, aussi bien dans ses contenus que dans ses méthodes d'acquisition. Enfin, la transformation rapide de certains métiers par une nouvelle organisation du travail et l'introduction de technologies avancées ont brusquement redonné de l'intérêt aux savoirs "expérientiels", empiriques".

Il s'agit d'offrir des savoirs concrets aux publics accueillis, de créer un autre rapport à l'entreprise, d'identifier les savoirs pratiques, les évolutions. "Pour faire du travail le point de départ d'un mode de formation, il faut qu'il soit reconstitué, reconstruit avec son caractère évolutif et transférable".

Dès 1981, B. Schwartz soulignait que, ce qui importe, c'est que la situation de travail se prête à une utilisation pédagogique. C'est l'articulation des périodes en centre ou en entreprise qui donne sa réalité à l'alternance, sinon il y a juxtaposition des démarches. "L'acte éducatif doit surtout intervenir pour éclairer l'expérience du jeune. C'est à ce prix qu'il peut acquérir les connaissances qui lui donneront la capacité d'agir dans des conditions inconnues ou imprévues - en d'autres termes lui apprendront l'autonomie".

Il s'agit bien là de partir des activités, d'"agir en prolongement de l'action de l'entreprise, apporter les compléments et les suppléments de formation pour progressivement amener l'apprenti à une autonomie de plus en plus grande". [Beaufils, 1986].

Cette même idée est reprise dans le cadre de la rénovation de l'apprentissage, qui voudrait par là retrouver une cohérence plus grande en associant plus étroitement ses deux pôles, l'entreprise et le CFA. L'un des objectifs énoncés par l'Inspection générale chargée de l'apprentissage consiste à se servir de la richesse que représente l'entreprise : "Comment par tous les actes professionnels qu'elle génère, toutes les techniques qu'elle met en application, alimenter la formation, apporter au CFA les éléments d'expérience sur lesquels celui-ci va construire son enseignement et balayer complètement et sans précipitation le champ entier de la formation ?" [Faye, 1966]. Autour de l'alternance, tout un débat actuel se fait jour, et gagne en précision : il ne suffit pas d'adjoindre une pratique en entreprise à l'enseignement scolaire pour réaliser l'alternance, la problématique de l'alternance ne peut se réduire à une articulation de lieux.

1.2 Fondements psycho-pédagogiques.

Mais l'alternance pédagogique est essentiellement une réponse à l'insuffisance de l'école et à son incapacité à préparer seule à la vie, la discussion devant tout de suite dépasser la conception empirique trop souvent formulée d'une alternance entre théorie (à l'école) et pratique (dans l'entreprise). C'est néanmoins à partir de l'approche épistémologique du couple théorie/pratique que peuvent être posés les fondements psycho-pédagogiques de l'alternance en pédagogie. L'argumentation [Malglaive, Weber, 1983] porte à dire que le monde matériel de l'école (ateliers, machines et matériaux) a été constitué à partir d'un certain nombre de conceptions quant aux moyens à rassembler pour la formation, pour permettre l'acquisition des connaissances estimées nécessaires, des savoirs théoriques et pratiques que l'école se propose de transmettre. "L'école opère ainsi une sorte de retournement dans les liens entre le monde matériel et le monde symbolique : le monde symbolique de l'école n'est pas le reflet du monde matériel et social, c'est au contraire le monde matériel, l'atelier, qui est "construit" à partir des significations que l'on veut élaborer".

L'école organise donc le plus souvent la formation en mettant le jeune en situation de confrontation des mondes symboliques et matériels qu'elle construit, ce qui est à rapprocher d'un certain nombre d'effets : Distorsions entre ce qui est acquis à l'école et ce qu'il serait effectivement nécessaire de mettre en oeuvre, homogénéisation persistante qui pousse à la conservation des mêmes choses (l'école opère un tri parmi les connaissances), des mêmes objets, des mêmes fonctions (l'école a tendance à privilégier les significations conceptuelles aux dépens des savoirs pratiques). Sur un plan plus symbolique, identité, reproduction du même mécanisme, défense de la spécificité et du monopole de l'Institution concernée. Du point de vue des jeunes, démotivation et désintérêt, ce qui procède vite à une éviction pour beaucoup d'entre eux qui ont mal supporté les apprentissages formels et les approches trop théoriques.

Cette même analyse porte à rechercher des solutions pour corriger les distorsions non seulement entre les mondes matériels de l'école et hors école, mais aussi entre les mondes symboliques de l'école et hors l'école : apprendre à l'école à partir de ce qui a été fait dans l'entreprise, ce qui conduit à penser une partie des activités de formation à partir de problèmes concrets, d'activités et de situations de travail, d'engager une démarche pédagogique centrée sur l'activité du jeune.

La "force de pensée" partie prenante de la "force de travail" se forge par la "confrontation systématique du monde symbolique et donc par la manipulation intellectuelle des informations conceptuelles et de procédures cognitives que cette confrontation impose" [Malglaive, Weber, 1983].

Au cours de l'étude, nous en avons donné beaucoup d'exemples. En fabrication, on a vu l'importance des thèmes de simulation qui ont comme ambition de sortir des limites d'une intervention sur le site, pour aborder, à ce moment-là, les aspects d'analyse et de compréhension occultés sur le terrain. On cherche ainsi à développer les capacités souhaitées (savoirs requis sur le procédé, en logique de conduite,...) ce détour théorique devant amener ensuite un changement dans les pratiques, sur le terrain.

Cette démarche centrée sur la construction de situations de formation à partir des activités professionnelles peut considérablement améliorer l'intégration entre logique d'acquisition et logique d'utilisation propre à la pratique professionnelle, dans la mesure où on cherche à repérer et donc à s'appuyer sur les compatibilités entre ces deux logiques. Les différentes phases d'insertion en milieu de travail incitent l'individu à réorganiser et à transformer les acquis antérieurs pour les rendre plus opérationnels compte-tenu des finalités et de la logique de production.

La diminution des écarts peut faciliter les transferts de compétences dans la mesure où les acquisitions sont déjà situées en vue de leurs utilisations potentielles, au sens de mettre en oeuvre dans les différentes situations (formation, travail) des activités intellectuelles et cognitives voisines.

L'organisation alternée de formation prend dès lors un sens particulier : Pour l'individu en formation, poursuivre l'intégration de deux logiques, pour les responsables de formation, engager une problématique de transferts de compétences favorisant la mobilité professionnelle.

"Le problème de l'alternance se déplace : il n'est dès lors plus de traduire la "meilleure" articulation des lieux de formation et des apprentissages afin d'aplanir les contradictions et de gérer l'adéquation entre les individus et la formation. Mais, il s'agit maintenant de définir et de coordonner des contenus et des stratégies pédagogiques qui fassent échos aux activités et aux progressions des individus. Ainsi, centrer l'analyse sur les processus cognitifs de l'individu en situation de transition entre les milieux de formation et de travail se révèle fructueux à maints égards. Pour enrichir une problématique de l'alternance, mais aussi et surtout pour saisir plus finement l'élaboration des compétences, comprendre les mécanismes de transfert et de construction progressive de l'expérience professionnelle, et en définitive, améliorer la compréhension des structurations successives qu'imposent les individus à leurs acquis.

Au niveau de la pratique pédagogique, c'est à un ajustement des termes du problème de l'alternance que nous assistons. En effet, consécutivement à leurs activités en formation et en milieu de travail, l'évolution des individus se caractérise par des processus de structuration-restructuration : et, ces derniers ont à trouver des correspondants pédagogiques dans la formation." [Colardyn, 1984]

2. Les conditions de l'alternance

A quelles conditions une pédagogie qui se propose de partir des activités et des situations de travail peut-elle fonctionner ? Dans les différentes expériences qui s'y rapportent, trois conditions sont souvent énoncées. Elles figurent également dans le présent dispositif, à des degrés plus ou moins prononcés.

2.1 Un véritable partenariat

Bien souvent les entreprises sont sollicitées au dernier moment pour accueillir des jeunes en stages. Les LEP qui pratiquent les séquences éducatives connaissent bien ce problème, rarement les uns et les autres ont engagé préalablement une concertation pour trouver les voies d'une convergence d'intérêts. De même, les difficultés rencontrées par l'apprentissage ont tenu en partie à la prépondérance de relations institutionnelles entre l'administration des CFA et les organisations professionnelles, au détriment de relations pédagogiques efficaces entre les professeurs de CFA et les maîtres d'apprentissage.

On pourrait multiplier les exemples et voir que dans les différents cas, on préconise maintenant, et avec de plus en plus d'insistance d'établir des relations effectives, des interactions entre l'école et l'entreprise.

La pédagogie de l'alternance [Hédouin, 1982] suppose une coopération, une interaction du groupe élève, du groupe professeur, du groupe environnement, une évolution réciproque par la formation et l'action au risque sinon, de ramener les choses vers des systèmes binaires :

- professeur / environnement : le professeur devient de plus en plus un expert professionnel qui cherche sa reconnaissance dans l'entreprise.
- professeur / élève : c'est un retour à la relation pédagogique traditionnelle.
- élève / environnement : l'élève est conduit à faire comme s'il était un professionnel.

"Mettant en relation des théories et des pratiques (des explications et des manières de faire), l'alternance conduit ceux qui la vivent (formateurs et "preneurs de formation") à comparer les dires et les actes, à s'interroger sur la validité des connaissances qu'ils diffusent ou qu'ils s'approprient, à en apprécier la pertinence et l'efficacité, à rechercher d'autres réponses que celles dont ils disposent (ou à accepter celles qui leur sont fournies), à hésiter sur qui croire, puis à devoir décider pour agir et, parfois, à découvrir qu'une croyance, une doctrine ou une habitude n'est pas forcément un savoir et encore moins une vérité" [Bercovitz, 1982].

Plus simplement, la pédagogie interactive tente d'accompagner et de faciliter le processus d'autonomisation de l'individu (du groupe ?) mais jamais de le préjuger comme naturel.

La recherche d'une nouvelle logique de formation partant de situations de travail suppose un large accord entre les parties, l'élaboration d'un autre rapport à l'entreprise : pour les formateurs, il s'agit de se positionner de façon nouvelle, de connaître d'une manière approfondie tous les éléments constitutifs d'une situation de travail. Cette connaissance suppose une participation active dans les lieux de production, par une concertation avec les professionnels. Les contenus de formation s'élaborent progressivement et sont fonction des réalités de la production mais aussi du vécu des jeunes en formation alternée. Cette opération est difficile à faire dans le cadre de situations de travail complexes, diversifiées et en évolution plus rapide que les contenus habituels de formation.

Dans le cadre de cette étude, nous avons réservé une grande place à cette question du partenariat qui se retrouve à plusieurs niveaux. Tout d'abord, nous avons vu qu'une convergence d'intérêts a été au point de départ du protocole d'accord entre l'Etat et la Société Aluminium Pechiney pour l'accueil et la formation de jeunes en recherche d'emploi. Ensuite, les groupes-métiers composés de techniciens et de formateurs ont cherché à analyser les différents métiers concernés sous l'angle des activités et des capacités.

Enfin, nous nous sommes intéressés aux différents acteurs et à leurs interactions : les concepteurs-responsables du dispositif, les hommes-pivots, l'encadrement de terrain, les enseignants des domaines non-professionnels, les jeunes en contrat de qualification.

2.2 Le stagiaire, acteur de sa formation

La plupart des expériences réalisées dans ce sens mettent le jeune au centre du dispositif. La réussite de ces nouvelles logiques de formation dépend en priorité de la motivation du jeune, de la cohérence du projet éducatif avec son projet personnel. Le jeune "stagiaire" deviendrait ainsi plus facilement agent de sa propre formation, ce qui marquerait le passage d'un état de dépendance vers un état de plus grande autonomie, dans la perspective qu'il soit lui-même en mesure d'exploiter son milieu de travail. Sous cette condition, ce sont donc les capacités d'autonomie qui sont susceptibles de se développer, lesquelles seront alors plus facilement transférées dans le champ professionnel en raison des proximités entre situations de travail et situations de formation. La capacité à faire face à des situations plus ou moins prévisibles, sans aides et sans ordres, est un enjeu capital du dispositif mis en place. Il faut ici tenir compte du vécu du jeune pour créer une véritable relation dialectique entre l'expérience et la formation. Les effets et les limites de cette condition ont tenu en grande partie, comme nous l'avons vu précédemment, à l'hétérogénéité d'itinéraires dans la formation initiale et dans les parcours suivis à la sortie du système éducatif, de même qu'aux formes d'intégration des jeunes dans le site, et dans les différents services.

Les jeunes que nous avons rencontrés se situent à des distances plus ou moins grandes de l'univers de formation qui leur a été proposé. Pour certains, le dispositif a représenté une expérience professionnelle mêlée à des compléments de formation, ce qui a renforcé d'autant leurs projets de trouver un emploi correspondant, au terme du contrat de qualification, sur un marché du travail qu'ils savent de plus en plus exigeant de ce double point de vue. Pour d'autres, au contraire, le dispositif s'est présenté comme une difficulté supplémentaire, un obstacle de plus sur le difficile parcours de leur insertion professionnelle et sociale.

A la situation générale qui touche l'emploi des jeunes, s'ajoute la situation particulière de plusieurs d'entre eux qui ont quitté l'école depuis quelques années déjà et ont connu une alternance chômage / travail intérimaire / petits boulots. Ils sont quelques uns dans ce cas, qui voient reculer de mois en mois une embauche qui paraît fuir devant leurs pas. Pour eux la coupure paraît nette entre une logique de travail dans laquelle ils n'ont pu encore entrer, et une logique de formation dont ils doutent du résultat. Certains voient là une manière de les maintenir dans la précarité, tout en servant à moindre frais les objectifs de l'entreprise.

Les situations de ces jeunes sont très contrastées. Compte-tenu de l'extrême diversité, ils occupent des positions bien différentes dans la dynamique même du dispositif de formation.

2.3 Des situations de formation évolutives, élaborées au fur et à mesure :

Dans leur conception même, les objectifs et les outils de la formation doivent répondre aux difficultés rencontrées dans un contexte professionnel. Lorsqu'une activité n'est pas totalement maîtrisée, sous l'angle de telle ou telle capacité mise en oeuvre, ceci doit conduire vers une situation de nature différente susceptible de développer la capacité en cause.

Ainsi, l'ensemble des documents qui servent de supports à la formation sur le site revêt un caractère évolutif au sens où ils sont élaborés au fur et à mesure des progressions, et au sens où ils prennent une part de plus en plus grande tant par le nombre (aspect quantitatif) que par la prise en compte des changements technologiques qui interviennent sur le site (aspect qualitatif). Sous ce double aspect, le message pédagogique se définit à la fois en extension et en compréhension. On assiste à une redéfinition des contenus de formation, à un déplacement du rôle même de la formation : "Ainsi pourra-t-on commencer à dessiner le profil d'un nouveau type de formateur à la fois pédagogue et producteur, dont on risque de s'apercevoir bien vite qu'il est indispensable pour préparer les travailleurs aux mutations qui les attendent" [Legoff, 1984].

Dans cette perspective, [Lucas, Franco, 1985] l'alternance devient une condition indispensable à toute démarche de formation qui veut tenir compte de l'évolution économique mais aussi offrir un élargissement des capacités, des qualifications.

Les choses se précisent : Partir des situations de travail c'est s'engager dans une démarche de résolution de problème, ce qui permettra d'introduire les changements souhaités, de prendre l'initiative de l'organisation de ces changements, de prémunir les formateurs contre les résistances et les critiques de l'environnement.

3. Jeunes en recherche d'emploi et salariés de l'entreprise face à un même dispositif de formation : de quelle alternance s'agit-il ?

Notre étude a porté sur l'accueil et la formation des jeunes, nous avons donc beaucoup insisté sur eux et très peu sur les salariés, qui ont pourtant représenté un effectif beaucoup plus important sur l'ensemble du dispositif. De ce fait, une question fondamentale reste posée : qu'en est-il de la conceptualisation et des orientations principales qui définissent les contours du dispositif de formation quand il est abordé du point de vue de publics différents, les jeunes sous contrats de qualification, les salariés de l'entreprise ?

En d'autres termes, peut-on continuer à parler ici de formation en alternance concernant les salariés ? La question se pose, même si par alternance on se limite à désigner un aspect matériel d'organisation de différentes périodes passées successivement dans un contexte de formation et dans un contexte professionnel. C'est d'ailleurs ce qui a été retenu dans la convention cadre : Une distinction a été faite entre l'aspect matériel (dénommé alternance) et la méthodologie du système de formation (unités capitalisables). De ce point de vue, des salariés nous ont fait la remarque qu'une proximité aussi grande entre le contexte professionnel et le cadre de la formation n'apportait pas que des avantages en raison d'un débordement de l'un sur l'autre, d'une plus grande paralysie de la structure de formation qui, se déplaçant de l'école vers l'usine en oublie parfois l'essentiel : Des motivations et des enjeux différents, un contexte spécifique, des moyens et des stratégies développés au fil des ans.

Par rapport à des expériences un peu plus anciennes, ce qui a été regretté ça a été par exemple de ne pas retrouver avec la formation qualifiante, tout le dispositif d'auto-documentation que certains ont connu au LEP expérimental d'Istres, à l'époque où la formation était faite à l'extérieur du site industriel. L'alternance entre des lieux différents était à cette époque plus réelle que maintenant.

Néanmoins, si on tente de porter le débat autour de la recherche d'un principe pédagogique, force est de constater que les confusions sont grandes sur le terme : fausse alternance, alternance juxtaposition, alternance articulation, alternance orientation, alternance vraie,... ce qui justifie la tentative faite précédemment pour définir l'alternance pédagogique, à propos de la formation professionnelle des jeunes. Toutefois, étant donné que les fondements psycho-pédagogiques ne sont pas les mêmes concernant ces deux publics, jeunes en recherche d'emploi et salariés, les effets attendus ne sont pas non plus exactement les mêmes et si on veut garder le qualificatif d'alternance pédagogique, il faudrait au moins apporter les nuances nécessaires et parler de formes différentes d'alternance.

3.1 Pour les salariés : Une formation récurrente ?

Concernant les salariés, et de manière à préciser les choses, on a intérêt à chercher à identifier **les principes pédagogiques de base d'une formation intégrée à la production**, car c'est de cela dont il s'agit.

Parmi ces principes, il en est un qui traduit assez bien ce qu'on pourrait entendre par formation récurrente : "Considérant que même un travail antérieurement morcelé a développé chez les travailleurs un savoir opératoire et que ce dernier peut être transféré sur d'autres activités, il faut prévoir et organiser des lieux de réflexion et d'échanges susceptibles de les aider à recomposer et à homogénéiser ce savoir antérieur, à l'intégrer dans une histoire et une durée et à le transposer sur le travail actuel." [Chaumont, 1985].

Au cours de notre étude, nous avons recueilli auprès des formateurs plusieurs éléments qui indiquent de leur part des pratiques tout en nuances, conjuguant des fonctions plus traditionnelles avec des moments de réflexion et d'échanges avec les stagiaires.

A côté de catégories générales comme l'exposition des messages, la sollicitation des stagiaires, l'organisation de la formation, le contrôle des acquis, [Andréucci, André, 1986] d'autres fonctions se développent, si bien que ces moments de concertation, de réflexions et d'échanges font que **les stagiaires acquièrent peu à peu une meilleure capacité de discernement des manques et des besoins réels susceptibles de venir étayer de façon plus solide les savoirs antérieurs, pour les intégrer autour de nouvelles compétences et d'une plus grande maîtrise des situations de travail**. Cherchant ainsi à recomposer et à homogénéiser le savoir antérieur, on cherche aussi à éviter de nouvelles ruptures entre ce qui était avant et ce qui est maintenant en question, à articuler de manière plus précise situations de travail et situations de formation.

Le message pédagogique s'appuie sur la progression et sur la demande du collectif des travailleurs au sens où s'opère une redéfinition des situations de travail, un réétayage des savoir-faire sur des bases plus larges. Il y a là processus récurrent dans la mesure où ce qui est en train de se faire intègre précisément ce qui a été fait précédemment tout en le transformant. Il ne s'agit pas ici de dire que cette perspective résume à elle seule la portée du dispositif, mais plus simplement d'envisager, à partir de quelques éléments d'observation, une lecture différente en fonction du public salarié.

A côté de cette dimension dont on voit bien le sens, il serait autant possible de garder le terme d'alternance pour situer en tant que principe décisif le stagiaire au coeur du dispositif, acteur de la régulation du système de formation au sens où

il en mesure les effets en retour sur les situations de travail, et où il en tient compte :

L'alternance permet la participation active des stagiaires. On fait l'hypothèse que les stagiaires seront amenés à contrôler l'effet de leur apprentissage par une pratique réelle sur les lieux de production.

La participation des travailleurs est un élément fondamental pour le dispositif de formation intégré à la production. Cette participation est susceptible de prendre plusieurs formes, comme nous venons de le voir. Plus simplement, on peut parler de l'influence du collectif des travailleurs sur les contenus et sur les objectifs de formation. La formation en alternance renforce cette participation même si, en fin de compte, c'est le concept de récurrence qui traduit avec le plus d'exactitude le mouvement d'ensemble de la formation qualifiante, du point de vue des salariés.

3.2 Pour les jeunes : une formation en alternance ?

C'est autant par l'aspect d'une formation intégrée à la production que par celui de l'alternance que se présente le dispositif. La place centrale occupée par les situations de travail intéresse les deux approches, pour des raisons en partie différentes. Mais au-delà de cette appartenance commune, d'ailleurs inégalement traitée, il existe tout un contexte spécifique à l'alternance en pédagogie. La maîtrise d'un tel dispositif suppose aussi la maîtrise d'objectifs à atteindre et à d'hypothèses à vérifier caractéristiques du public "jeunes", comme l'a montré une recherche-action sur la pédagogie de l'insertion sociale et professionnelle [Schwartz et col. 1983].

- **L'alternance agit sur le choix professionnel :** on fait l'hypothèse que les expériences en entreprise et le travail d'information et de réflexion réalisé avant et après un stage peuvent servir de base à l'orientation.
- **L'alternance agit sur les représentations du travail et de son environnement :** on fait l'hypothèse que l'alternance entre expériences du travail et échanges et réflexions à propos de ces expériences sont déterminantes dans l'évolution des représentations concernant le milieu de travail.
- **L'alternance agit sur les motivations et énergies que le jeune est prêt à investir dans un projet d'insertion :** on fait l'hypothèse que l'organisation de la formation en alternance rapproche les jeunes de leur objectif et du monde du travail et que ce rapprochement leur redonnant confiance agira sur les motivations et pourra déboucher sur des stratégies d'insertion.
- **L'alternance modifie le statut du jeune vis-à-vis de sa famille et de son environnement social :** on fait l'hypothèse que l'alternance induit une modification des rôles et du statut, qui entraînera à son

tour des modifications dans les relations que le jeune établit avec son environnement social.

- **l'alternance permet de développer certains savoirs, savoir-faire et capacités-clés ou sociales et favorise le transfert de ce qui est acquis :** on fait l'hypothèse que les situations réelles en entreprise peuvent permettre au jeune de prendre conscience de la nécessité de certains savoirs et savoir-faire et favoriser le développement de capacités-clés et de capacités sociales ainsi que le transfert de ce qui est acquis.

Bien au-delà de la juxtaposition de stages au calendrier scolaire (ce que certains ont appelé une formation à temps partiel) il faut bien voir que si on veut donner corps à des hypothèses de ce genre, il est nécessaire de faire en sorte que l'alternance modifie profondément l'organisation même de la formation. De ce point de vue, il existe une relation entre la façon dont les formateurs organisent l'alternance et leurs projets de formation ainsi que leur fonctionnement d'équipe. Les "mises en situation" remplacent les formes plus archaïques et figées que sont par exemple les "cours". Revenons un instant sur le sens dans lequel le terme de situation a été utilisé dans la recherche-action précédente :

- l'individu est toujours en situation : ce terme caractérise l'ensemble des relations qui unissent l'individu à son environnement, la part de l'environnement à l'intérieur de laquelle et sur laquelle il agit.
- les mises en situation sont analysables en savoirs, savoir-faire et capacités-clés. Les capacités-clés sont liées à l'analyse du contexte dans et sur lequel on agit. Elles précèdent et accompagnent une action, à propos de laquelle peuvent être utilisés des savoirs et savoir-faire de différents domaines. Les capacités-clés communes aux différents domaines de formation sont les buts pédagogiques de l'équipe de formateurs.
- les formateurs formulent comme objectifs l'acquisition de "capacités à agir en situation". Le but est de former des jeunes capables d'agir, de réagir, d'utiliser leurs savoir-faire en situation, en tenant compte de l'environnement, de l'ensemble des paramètres qui composent une situation.
- Les mises en situation jalonnent le déroulement de la formation. Elles constituent le centre du processus pédagogique, par le rapport qu'elles établissent avec l'objectif visé.

L'alternance pédagogique suppose une approche relativement complexe qui donne du sens aux conditions énoncées précédemment : un véritable partenariat, le stagiaire acteur de sa formation, des situations de formation évolutives. Elle suppose très certainement des activités de recherche reliées aux actions entreprises pour saisir dans une même logique les objectifs de formation à atteindre et les méthodes pour y parvenir.



CONCLUSION



Cette étude prend appui sur un contexte institutionnel tout à fait caractéristique :

- la convention cadre entre les établissements de la Société Aluminium Péchiney et les GRETA du ministère de l'Education nationale (Février 1984) concernant la mise en oeuvre d'un plan de qualification, dans le cadre du plan de développement industriel de la Société.
- le protocole d'accord entre le ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle et la Société Aluminium Péchiney (avril 1985) concernant l'application du dispositif législatif qui prévoit l'embauche de jeunes en leur assurant une formation en alternance débouchant sur un diplôme tout en fixant les conditions de durée du contrat, de rémunération, d'exonération des cotisations patronales. Ce protocole intègre un certain nombre d'éléments du plan de qualification qui vient d'être mentionné.

D'une manière plus transversale, trois dimensions sont entrées en ligne de compte pour structurer l'ensemble de la démarche :

- 1 - La définition de nouveaux axes de formation par l'Etat et le partenaire industriel.
- 2 - La manière dont l'entreprise s'est dotée de certains outils pour maîtriser la formation des salariés.
- 3 - Les dispositions pratiques prises pour permettre aux salariés d'être présents dans le dispositif.

Concernant les jeunes, ceci se traduit à la fois par un statut de salarié, une position de remplaçants sur les postes libérés pour les besoins de la formation, une intégration au dispositif de formation. Ces trois éléments créent à la fois une situation favorable et des points de contradiction dont l'analyse permet de rendre compte. De ce fait, par une approche sociologique et pédagogique des relations formation-travail-qualification qui se nouent dans le cadre du plan de développement d'une société industrielle, cette étude conduit à porter un regard différent sur l'alternance.

Le débat qui domine habituellement sur ce point s'exprime en termes d'articulation de lieux dotés de logiques propres, l'école et l'entreprise : La réalisation de l'alternance suppose l'organisation de stages en entreprises conjointement à l'enseignement scolaire. Même si on apporte à ce débat toutes les nuances possibles, au-delà de l'idée par trop simpliste de rapprocher la théorie (de l'école) et la pratique (de l'entreprise), la cause est souvent entendue d'avance, et on entend parler a priori de l'école et de l'entreprise comme de deux milieux différents, l'alternance ayant à construire la charnière entre ces deux mondes.

Le problème posé ici n'est pas de même nature. Il concerne l'élaboration et l'identification des éléments qui permettent à un dispositif de formation des jeunes de contribuer à des démarches d'accroissement de qualification des salariés au sein des politiques poursuivies face aux mutations technologiques et organisationnelles actuelles, allant dans le sens de véritables enrichissements.

Dans ce contexte, l'Etat et le partenaire industriel ont pensé réunir les conditions optimales d'obtention d'une qualification pour des jeunes en situation de contrats de travail à durée déterminée, par le jeu d'une alternance entre, d'une part, le remplacement de salariés momentanément libérés pour les besoins de la formation, et d'autre part, la participation au dispositif de formation. En fait, les bénéficiaires des contrats de qualification ont eu à s'insérer dans un dispositif assez complexe qui se mettait en place sur le site industriel, si bien que ce qui a été présenté comme une double opportunité a aussi, pour les jeunes, entraîné une double difficulté qui selon le cas a persisté longtemps (au sens d'une bi-polarisation des activités) ou a été résolue progressivement (au sens d'une liaison interactive entre travail et formation).

Concernant tout particulièrement les jeunes, ce qui est caractéristique c'est l'extrême diversité du "groupe" qu'ils ont constitué, et l'absence d'une véritable identité : Les différences ressenties par les jeunes entre eux et par rapport aux autres salariés au niveau de leurs projets liés à la formation et au travail reposent souvent sur des facteurs non portés par le dispositif de formation : plus ou moins grande expérience préalable dans l'usine, situation familiale et sociale de chacun. De fait, ces facteurs conditionnent largement les motivations des uns et des autres, sans qu'aucun processus réel et clairement identifié de construction du projet individuel de chaque jeune n'apparaisse.

Parmi l'ensemble des jeunes que nous avons rencontré, plusieurs se sont trouvés beaucoup plus concernés par la première opportunité énoncée par l'entreprise (effectuer des remplacements) que par la seconde (bénéficier du dispositif de formation). Pour certains, il s'agissait moins d'une formation en alternance que d'une complication supplémentaire dans leur difficile et périlleuse recherche d'un emploi, tandis que quelques autres se sont identifiés eux-mêmes au collectif des salariés, et on peut penser qu'ils ont de ce fait tiré plus nettement le bénéfice d'une formation intégrée à la production. Mais ils ont rencontré là aussi des difficultés : pas tout à fait des salariés, pas tout à fait des remplaçants, qui sont-ils ? le caractère singulier de leur situation les place en bas de la hiérarchie de la catégorie des agents de fabrication. En étant placés aux postes les plus bas, ils sont amenés à réaliser des activités d'exécution ne nécessitant qu'un faible degré de réflexion et d'abstraction, à l'opposé du développement de l'autonomie et de la responsabilité dans le travail. Ces difficultés renvoient à l'inexistence d'un véritable statut de la formation professionnelle des jeunes en alternance.

Parmi les questions auxquelles nous avons apporté des éléments de réponse, il en est une particulièrement importante : les jeunes ont-ils été accueillis dans les différentes équipes de travail d'une manière spécifique et en quelque sorte différente des remplaçants embauchés pour les périodes de congés ? N'ont-ils pas plus simplement bénéficié de l'élan qui a été donné dans tel ou tel secteur, concernant le dispositif de formation qualifiante qui a fait l'objet de traitements particuliers selon les cas ?

Concernant maintenant à la fois les jeunes et les salariés l'étude nous a également conduit à voir à quel point l'organisation du "dispositif jeunes" et au-delà celle du dispositif d'ensemble sont fortement intégrées aux pratiques de formation et de travail déjà existantes sur le site industriel, lesquelles pratiques révèlent des contrastes parfois très forts et témoignent d'une hétérogénéité dans la manière de se saisir de la démarche d'ensemble. En effet :

- Dans certains cas, il apparaît clairement que, face à l'évolution technologique croissante et à ses conséquences réelles sur la transformation des outils de production, les salariés ressentent la nécessité d'une évolution dans la maîtrise de leur travail, au sens d'acquérir des connaissances supplémentaires et d'élargir progressivement leur formation initiale à d'autres domaines technologiques. De ce point de vue, on voit s'exprimer une adhésion avec les méthodes et avec les objectifs avancés par le plan de qualification, si bien que les situations de formation prolongent les activités, et inversement, dans une même cohérence. On se trouve là devant une formation intégrée à la production qui cherche à définir et à coordonner une pédagogie en phase avec la progression des individus. Les jeunes concernés ici se trouvent dans un contexte d'alternance pédagogique au sens où il y a construction de situations de formation à partir d'une analyse des activités et d'une logique de mobilisation progressive des acquis dans la pratique professionnelle.
- Dans d'autres cas, il apparaît aussi clairement, mais dans un sens contraire, que persistent des formes d'adhésion plus ou moins fortes à l'apprentissage "sur le tas" comme seul valable pour progresser. Ici, la réalisation des dossiers écrits - situation caractéristique du dispositif - censés retranscrire fidèlement les activités professionnelles aux yeux des formateurs, n'est pas reconnue par d'autres partenaires comme un élément décisif dans la qualification du métier de fabricant. Dans le même temps, la participation des jeunes à la production n'apparaît pas liée de façon claire à l'objectif d'obtention du diplôme professionnel. Les jeunes, dans ce cas, sont incités à la qualification exclusivement en termes de savoir-faire, d'imprégnation lente d'un état d'esprit, le rejet des acquisitions formelles, des objectifs et des outils de formation s'accroissant du même coup. Le problème du "rapport au savoir" se trouve ainsi posé d'une manière particulièrement aiguë. De quelle alternance devra-t-on parler ici ?

Si l'analyse nous porte à rappeler ici la nature des différences existant entre ces deux pôles, qui correspondent d'un côté à la situation rencontrée dans les services d'entretien et de l'autre à celle du service fabrication, il est cependant important de ne pas occulter les limites plus globales de la démarche entreprise. Celle-ci semble en effet se positionner surtout à l'intersection des logiques traditionnelles de métier et des stratégies actuelles des acteurs, en laissant de côté la référence à une construction future qui intégrerait les acquis éducatifs du dispositif actuel au sein des processus de changements technologiques et organisationnels.

Cette approche dynamique de la question éducative dans l'entreprise constitue pourtant un point crucial de l'analyse, dans le sens où elle seule permet de révéler les nombreuses zones de recoupement existant entre des processus formatifs élaborés aujourd'hui au sein de deux structures distinctes. Ainsi, comme nous le verrons plus loin, c'est bien l'intégration de la dimension d'évolution dans le système existant qui constitue désormais le passage obligé de toute réflexion sur son avenir.

Il n'en demeure pas moins qu'il existe bien un point de contradiction entre l'insertion dans une contrainte d'équipe de production et le fonctionnement de périodes différentes, qui mettent les jeunes en position de formation en liaison avec le système des unités capitalisables : les titulaires de contrats de qualification sont-ils avant tout remplaçants ou jeunes stagiaires en formation ?

Dans le cas où il y a homogénéisation entre logique de statut, modalités pédagogiques et conception de la qualification, ces contradictions sont mineures (situation rencontrée aux services entretien et maintenance).

Par contre, là où, comme en fabrication, ces trois éléments ne se recouvrent pas, on a un triple problème : d'identité des jeunes, de construction d'une liaison entre travail et formation qui prend une forme plutôt antinomique qu'agrégative, de confrontation avec une tradition d'apprentissage.

Les fondements de ces deux pôles ne sont pas les mêmes, d'où le problème suivant : Comment construire, dans les endroits où la logique agrégative n'est pas l'approche initiale, les bases d'une autre logique ? On peut aussi poser la question autrement :

Dans quelle mesure le montage pédagogique utilisé a-t-il permis de lever ces contradictions ? A certains endroits, le rôle joué par la formation qualifiante a bien concerné la problématique de l'alternance, c'est-à-dire globalement la construction d'un rapport particulier entre logique éducative et logique productive. Les actions engagées ont permis de coordonner les objectifs et les outils pédagogiques pour faire écho aux activités et aux progressions des individus, et à l'état de maîtrise d'une situation professionnelle à un moment donné (ce qui a été appelé le profil personnalisé). Toutefois, les composantes du problème ne sont pas au même niveau, elles ne s'inscrivent pas dans la même durée, dans le même développement. Si on a pu mettre sur le même plan "situation de travail" et "situation de formation", notamment pour expli-

quer la logique d'ensemble du système, il faut en mesurer toute la difficulté, en particulier pour les jeunes qui n'ont pas été conduits (à l'inverse des salariés) à s'intéresser au dispositif de formation qualifiante à partir de l'exercice d'un métier qui intègre de fait, tout un courant d'évolution et de redéfinitions successives de tâches dont la dernière étape a été marquée par les restructurations.

La dimension temporelle est tout à fait à prendre en considération. Une limite parfois imputée à l'enseignement technique c'est qu'il est trop souvent "au présent" (quand ce n'est pas à temps partiel, haché par des rythmes scolaires contraignants ou par des stages sans signification) au sens où il n'accorde qu'une faible place aux savoirs requérant un long temps d'imprégnation. A l'inverse, cette approche de l'alternance pédagogique est probablement plus à même de prendre en compte une dimension temporelle beaucoup plus large, quand elle se propose à la fois de partir de situations de travail qui résultent de toute une évolution, et quand elle se donne comme finalité de développer les capacités, savoirs et savoir-faire en regard des nouvelles qualifications qui se font jour. L'alternance pédagogique se développe alors au sens fort du terme, dans la mesure où les stagiaires (salariés et jeunes en contrats de qualification) sont soumis à des objectifs d'acquisition et à des objectifs de production, c'est-à-dire à **une logique de mobilisation progressive des acquis** qui marque une différence notable par rapport au débat qui porte sur l'alternance école/entreprise, et qui ne sort pas de cette contrainte d'être au présent, fugitive à l'excès en quelque sorte.

Toutefois, la dimension diachronique attachée à cette nouvelle logique de formation partant des situations de travail concerne plus certainement les salariés de l'entreprise que les jeunes qui s'inscrivent dans un espace-temps beaucoup plus réduit, de deux années très précisément, meublé d'aspirations, de contradictions et de projets dont on n'a pas toujours tenu compte, ce qui rend pour le moins hypothétique le principe pédagogique affirmé au départ de promouvoir chez les stagiaires un comportement d'autonomie dans la gestion de leur formation. Rappelons à quel point les multiples facteurs qui ont joué sont allés dans le sens d'une hétérogénéisation croissante du "groupe" que constituait, à l'origine, les jeunes associés au dispositif, d'autant qu'on a laissé à chacun des acteurs principaux le soin de s'approprier, à sa façon, le dispositif dans sa complexité.

Paradoxalement, l'alternance a peut-être une portée plus grande sur les salariés, dans la mesure où le retour sur les activités professionnelles sert non seulement de terrain d'application, mais aussi à en contrôler les effets, et par-là même à ce que les salariés participent eux-mêmes à ce mouvement en spirale qui entraîne à prendre part aux évolutions qui se font à un rythme accéléré sur l'outil de travail.

L'écart parfois très important entre l'intention de formation en alternance et ces réalités contradictoires met l'accent sur **le rôle capital joué par une démarche d'appropriation du dispositif** par les partenaires, vu l'importance des dispositions de princi-

pe et l'étendue des travaux préparatoires et d'accompagnement des actions de formation, à commencer par l'analyse préalable des situations de travail conduite par **les groupes-métiers** qui a permis aux salariés d'explicitier en quoi concernaient leurs différents métiers, et aux enseignants de prendre connaissance des activités en question. L'analyse collective des postes de travail a surtout permis aux uns et aux autres de découvrir les voies d'amélioration des situations de travail : Une prise en compte plus large des supports techniques tels que schémas d'installations, notices constructeurs, auxiliaires pédagogiques conduit à une meilleure connaissance des installations, et de là à une plus grande maîtrise des différentes situations professionnelles. Dans le même sens, cette analyse collective a permis une réflexion sur les modalités nouvelles d'action par un accroissement du degré d'autonomie de chacun, et finalement, par ces voies, de conduire à une appropriation de la démarche de formation qualifiante elle-même, en réduisant l'incertitude et le risque que suscite tout changement. Cette concertation a surtout prévalu au départ, et en ce qui concerne le domaine "technologique et professionnel". Elle s'est poursuivie par la suite, avec ce que nous avons appelé les acteurs en interface : Les concepteurs-responsables du dispositif, les hommes-pivots.

Pour faire en sorte que l'entreprise soit lieu formateur, on se trouve en face d'un nombre de conditions exigeantes dont la maîtrise doit être assurée pour obtenir les résultats significatifs voulus, au risque sinon de voir se développer un dispositif d'apparence formelle dont le contenu en terme de capacité formative serait tout à fait faible.

Ceci suppose, comme nous l'avons vu, un certain nombre de transformations et de déplacements au coeur même des fonctions assurées, qui montrent clairement que chacun ne se limite pas à perpétuer des rôles identiques dans le fonctionnement effectif des organisations du travail et de la formation.

De plus, dans les périodes de changements dans lesquelles il s'inscrit, et dans la mesure où il porte trace des problèmes qu'il a à résoudre, le dispositif de formation qualifiante nécessite une maîtrise de son évolution et de sa dynamique, ce qui implique bien entendu des rétroactions. De ce fait, on peut penser qu'une difficulté supplémentaire a été due à **l'absence d'une structure de régulation du dispositif**. Un "groupe de pilotage" composé du responsable de formation, du chef de service administratif et de personnes qualifiées dans les différents métiers avait été judicieusement prévu pour s'associer aux activités de conception, de suivi et d'évaluation des actions de formation. Or, ce groupe de pilotage n'a jamais existé.

Toutefois, il faut bien remarquer que ces traits font tout particulièrement défaut dans la mesure où il s'agit bien pour l'essentiel d'un système de formation, alors qu'on se trouve aussi devant un dispositif de certification peut-être moins exigeant en face de ces fonctions de régulation.

L'orientation générale du dispositif concerne aussi bien le pôle certification que le pôle formation. Parfois même c'est le premier qui domine largement. En caricaturant, on peut considérer que la plupart des salariés qui se sont portés candidats étaient du niveau CAP, sans en être titulaires. Le dispositif a été mis en place pour reconnaître et certifier les acquis et délivrer le diplôme. Chaque formateur, pour ce qui le concerne, met en place la démarche qu'il pense la plus adaptée pour apporter les preuves nécessaires au jury permanent, "réaliser un dossier en toute autonomie" pour reprendre une attente tout à fait fondamentale de leur part. Dans ce cas, on peut admettre que les concertations entre les différentes disciplines et que la régulation occupent une place mineure. Concernant le brevet professionnel (B.P.), on peut avancer la question suivante : les candidats n'étaient-ils pas assez proches du niveau requis ? Dans l'affirmative, on pourrait considérer qu'en fin de compte **le dispositif donne satisfaction pour les stagiaires auxquels il manque peu pour parvenir au niveau requis.** Dans un sens contraire, la question qui reste posée est de savoir si le dispositif est suffisamment bien adapté en tant que traitement pédagogique de manques importants et de difficultés évidentes. De ce point de vue, on pourra donner une signification précise à l'importance des écarts constatés entre le niveau d'entrée et le niveau de sortie des stagiaires, en particulier dans les domaines non-professionnels et concernant les capacités exprimées. L'étude demanderait à être poursuivie sur de telles questions.

Du moins voit-on ici que si l'on veut saisir la problématique au coeur de l'alternance pédagogique, on gagne à bien caractériser les éléments constitutifs et les fonctions qui les relient. Un système qui pour l'essentiel intercale des situations de validation entre des situations de travail peut être compris comme une succession d'états opposés et non comme un véritable dispositif d'alternance.

Néanmoins, au-delà de cette expérience bien caractéristique d'un moment donné, et du jeu de contraintes auquel nous avons assisté, il semble évident que l'entreprise à déjà réuni, avec ses partenaires, les bases de ce qui constitue une formation professionnelle des jeunes en alternance. Pour aller plus loin, on pourrait penser aux recommandations suivantes :

- demander aux personnes qui ont été concernées par le dispositif (agents de maîtrise, formateurs...) de dresser un bilan de leurs actions, en faisant ressortir ce qui a donné satisfaction, ce qui n'a pas donné satisfaction.
- effectuer un suivi des jeunes, au plus près de l'analyse de leurs situations, durant les deux ou trois années qui suivront les contrats de qualification, ce qui permettra une évaluation des effets.

- S'assurer de la pertinence des outils de formation élaborés, les reprendre éventuellement et prévoir une dissémination non seulement à l'intérieur de la Société Aluminium Pechiney, où des GRETA associés, mais de manière plus large, sous forme d'une diffusion de produits didactiques.
- Pour renouveler un dispositif de cette envergure, s'assurer de l'appropriation de l'ensemble de la démarche par l'ensemble des partenaires, au sens large : Ingénieurs, agents de maîtrise, techniciens, agents de fabrication, stagiaires.
- Pour renouveler un projet d'accueil et de formation des jeunes dans les sites de production, mettre en place une régulation, un groupe de pilotage, ce qui devrait contribuer à réduire les écarts, à renforcer l'identité des jeunes, à modifier les représentations dans la façon dont les différents acteurs voient évoluer les jeunes, entre le pôle "travail" et le pôle "formation".
- Pour aller plus loin dans la formation professionnelle des jeunes en alternance, monter un dispositif analogue dans le cadre de la formation initiale et avec le système du contrôle continu, avec comme partenaire un lycée professionnel.

Pour conclure, on peut considérer que cette étude contribue à clarifier les conditions par lesquelles un dispositif de formation des jeunes est susceptible de constituer progressivement un système reconnu et efficace à la fois aux plans éducatifs et professionnels, dans une logique d'ensemble dont on sait qu'elle a porté les traces des problèmes à résoudre : Nous en avons été témoin et nous avons exploré certaines dichotomies, résistances et difficultés dues aux pesanteurs liées aux spécificités apparentes et à la prégnance de logiques restées parfois traditionnelles.

Par rapport à ces limites, la présente étude contribue à montrer que les effets positifs reposent essentiellement sur une interaction dynamique entre les éléments de régulation et d'appropriation du système. En ce sens, de nouvelles perspectives sont d'ores et déjà engagées, nous terminerons par conséquent par là.

Une première perspective concerne **les groupes-métiers qualité** constitués avec la même composition que les groupes métiers mis en place lors de la première phase du plan de qualification, avec pour objectif à la fois l'analyse technologique en vue d'améliorer la qualité des produits et l'élaboration de nouveaux thèmes de formation et d'évaluation.

Une seconde perspective concerne la mise en place, tout récemment, d'**indicateurs de performances** formulés autour de cinq critères industriels, d'un critère d'évolution des effectifs, d'un critère de qualification, tous formulés en fonction d'objectifs à atteindre.

Ces nouvelles perspectives et l'élan donné au travers du plan de qualification sont susceptibles de produire des effets dont certains sont déjà perceptibles, ce qui devrait inciter, en prolongement, à reprendre l'étude sur d'autres bases.

SYNTHESE FINALE



Cette ultime étape du rapport consacre la volonté du groupe de suivi d'entamer un prolongement de l'analyse à partir de l'ensemble des actions menées et des réflexions produites autour du dispositif de formation qualifiante. Dans cette optique, l'idée retenue a été la suivante :

Au-delà de l'examen du rapport par les membres du groupe de suivi, il est apparu nécessaire de procéder à une évaluation de son contenu par le biais d'un retour sur les acteurs les plus directement concernés, à savoir les membres des équipes éducatives, salariés de l'entreprise ou enseignants membres de l'Education nationale ayant participé d'une manière décisive à l'implantation et au fonctionnement du dispositif. La restitution de cette phase de l'étude, sous la forme d'une synthèse des principaux thèmes qu'elle a permis de faire émerger, permet de conclure le rapport par un élargissement de la réflexion qui dépasse largement le simple cadre de la formation qualifiante.

Mais auparavant, il convient d'aborder la nature des problèmes rencontrés -et donc des choix réalisés- dans l'élaboration de notre cadre méthodologique de discussion avec les principaux acteurs de l'opération.

1 - Des choix méthodologiques

1.1 - Des choix dans le recueil et la restitution de l'information.

Les éléments qui vont suivre sont tirés de cinq réunions faites durant les mois de janvier et février 1988 sur le site de Gardanne. Ces réunions se sont tenues dans la perspective de recueillir des avis émanant de l'ensemble des partenaires concernés par la conduite du dispositif de formation qualifiante et à ce titre ont été, pour chacune d'entre elles, centrées autour d'un service de l'usine ou d'un domaine de formation :

. Les réunions relatives à la formation au sein des différents services ont concerné respectivement les trois pôles de formation identifiés dans le rapport, à savoir :

- le service Fabrication
- le service Maintenance-Usine-Dépannage
- le service Electrique

L'originalité a ici résidé dans le fait que, outre la participation des formateurs chargés du domaine DI (agents de maîtrise-formateurs et enseignants de l'Education nationale) directement interpellés par le rapport, ces réunions ont vu aussi, en fabrication et au service électrique, la participation de membres de l'encadrement

ou de la maîtrise qui n'étaient pas présents lors des entretiens initiaux. A ce stade, leur présence s'expliquait par le fait qu'ils allaient être amenés à assumer dans un avenir proche, une part importante de responsabilité en matière de formation dans leurs services respectifs.

. Concernant l'approche par domaines de formation, celle-ci s'est déroulée sous la forme de deux réunions concernant respectivement les domaines D2/D3 et les domaines D4/D5. Elles ont permis l'expression de la plupart des enseignants chargés de ces domaines.

Une dernière particularité de ces réunions doit être notée : Il s'agit de la présence à chacune d'entre elles du responsable de formation des deux sites industriels de Gardanne et de La Barasse, présence qui a permis de cerner, beaucoup mieux que ce que nous l'avions fait dans le rapport, la complexité des ajustements ayant présidé à la mise en place et à la conduite du dispositif de formation qualifiante.

Pour compléter ce volet méthodologique, il convient de préciser enfin le choix effectué en matière de restitution de l'information. En effet, une optique envisagée aurait pu être celle de présenter le détail des points et des thèmes abordés au cours des différentes réunions, afin de bien faire apparaître les convergences ou au contraire les divergences d'interprétation relatives au dispositif de formation qualifiante.

Partant de cette éventualité, la nature des réactions au contenu du document et surtout l'émergence manifeste de préoccupations et de modalités nouvelles dans le champ des pratiques de formation nous ont poussé à envisager une analyse beaucoup plus transversale des thèmes abordés lors de ces réunions. En particulier, il est apparu de manière assez nette que la plupart des sujets de réflexion abordés dans la conclusion de l'étude constituaient autant d'éléments pertinents pour prolonger l'analyse du dispositif et de ses effets à court ou long terme. Comme nous le verrons plus loin, ce sont ces thèmes qui structureront l'exposé de nos principales conclusions.

1.2 - Les problèmes rencontrés

Avant d'aborder le travail de restitution proprement dit, il nous a semblé important de chercher à comprendre et analyser les réactions des acteurs "du terrain" face au contenu du rapport.

A ce niveau, et au-delà des problèmes "classiques" de la différence d'expression entre des chercheurs et des praticiens, on a souvent ressenti, à travers les discussions, une difficulté à se positionner vis à vis de cette étude, difficulté que l'on peut essayer d'interpréter de la manière suivante :

L'utilisation de fragments d'entretiens ainsi que les essais de description des conditions de fonctionnement de l'organisation du travail à l'intérieur du rapport ont contribué à mettre en évidence l'écart entre le champ "théorique" de l'analyse, défini par les chercheurs, les règles formelles définissant les relations entre les différents membres du collectif de travail, et enfin les pratiques réelles mises en oeuvre par les acteurs salariés sur le terrain.

En voulant développer une réelle compréhension critique du dispositif à travers l'explicitation de ces écarts, l'étude a alors suscité de la part des acteurs de fréquentes interrogations quant au sens des analyses réalisées : à leurs yeux, celles-ci sont en effet essentiellement apparues comme des critiques de leur comportement, c'est à dire finalement des choix qu'ils avaient effectués durant ces années, aussi bien au plan de la pédagogie que de l'organisation de la formation.

Dans ce contexte, il n'est finalement pas surprenant que la lecture du rapport se soit déroulée sur la base d'une analyse de ce qui concernait directement nos correspondants, à savoir la formation dans **leur** service ou dans **leur** domaine.

Le rapport, en constituant la première trace écrite d'une opération dans laquelle ils s'étaient fortement impliqués, représentait en effet une forme d'évaluation de leur action et à ce titre constituait un enjeu primordial pour chacun d'eux. Les réactions très "personnelles" de la lecture du rapport que nous avons constatées ont ainsi matérialisé très clairement l'expression d'une crainte de la part de nos interlocuteurs de voir remise en cause leur autonomie d'action dans la conduite du processus formatif.

Pour conclure sur ce point, on peut tirer globalement deux leçons de ce "retour" sur le terrain :

- . Celui-ci permet de mesurer l'importance d'une phase de restitution, c'est à dire d'une poursuite de l'explicitation vis à vis des acteurs de ce qui a été fait, afin que ceux-ci aient en main les éléments de compréhension de la démarche réalisée.

A ce sujet, si l'analyse doit bien consister à montrer qu'il y a des zones de difficultés, des hiatus entre théorie et pratique, elle doit également s'écarter d'une approche psychologisante, c'est à dire ne pas donner lieu à des formes de restitution culpabilisantes ou perçues comme telles, qui sont porteuses -comme on l'a vu- de risques d'incompréhension sur les objectifs de la démarche.

- . Le deuxième enseignement à tirer est relatif à la méthode de restitution choisie : celle-ci a posé problème dans la mesure où elle s'est faite plutôt en fonction de groupes déjà constitués (par service ou par domaine) que de l'objectif visé, à savoir une évaluation-bilan des actions, conduite dans une perspective conjointe

de prolongement de la réflexion et d'amélioration du fonctionnement du dispositif. Il est donc clair que des formes originales de concertation auraient dû être développées dans une seconde phase de ce retour "sur le terrain" (par exemple à travers une rencontre inter-services des "formateurs-usine"). Cependant, il importe à ce niveau de mentionner les difficultés pratiques de mise en marche de telles procédures, au vu des problèmes effectivement rencontrés pour organiser le simple regroupement de quelques formateurs par discipline.

En définitive, l'analyse qui peut être faite de ce "retour sur le terrain" conduit à se demander si les problèmes rencontrés ne résultent pas en grande partie du choix de notre restitution.

En effet, en reproduisant d'une certaine façon le cloisonnement entre les différents acteurs mis en évidence dans le rapport, nous avons tout compte fait contribué à l'entériner.

Si l'on a pu par ce biais confirmer un certain éclatement du dispositif en différents pôles, il est clair aussi que nous n'avons que peu progressé dans la mise en évidence, aux yeux des principaux intéressés, d'une nécessaire dynamique formative commune à l'ensemble du site, dont on va maintenant tenter de préciser les contours avant de l'aborder de façon plus détaillée dans la deuxième partie de cette synthèse.

1.3 - L'émergence de thèmes transversaux.

Malgré les difficultés à transmettre cette idée aux acteurs "de terrain", il est clair que l'un des apports majeurs de cette phase de restitution réside dans le fait qu'elle a permis de confirmer l'existence de dimensions d'analyse à la fois communes aux différents partenaires et ancrées de manière spécifique dans la réalité des pratiques quotidiennes.

Nous avons ainsi décidé de distinguer dans notre approche trois thèmes généraux permettant de rendre compte, pour une grande part, de la nature des discussions. L'intérêt principal des échanges ayant finalement été celui de prolonger la réflexion déjà entamée dans notre rapport, nous avons cherché à rendre compte d'un certain état transitoire de la situation et des opinions émises par les uns et les autres en positionnant chacun de ces thèmes au centre d'un débat encore largement ouvert entre plusieurs dimensions :

Dans le droit fil des objectifs poursuivis lors de cette phase de restitution, cette manière de procéder se veut en effet résolument orientée vers la perspective de rendre compte d'une certaine complexité des ajustements propres à ce dispositif.

Ce faisant, nous avons clairement voulu restituer le dispositif de formation, ses tenants et ses aboutissants, au coeur d'une dynamique d'évolution plus globale

dans laquelle ce qui a pu apparaître comme des critiques ne constitue en fait que la mise en forme d'informations utiles pour aborder les étapes à venir.

Très succinctement, on peut présenter les trois grands axes de cette analyse transversale de la manière suivante :

- * L'élaboration par les formateurs, de toutes origines et tous statuts, de démarches pédagogiques et organisationnelles très autonomes conduit à s'interroger sur **Le statut à donner à l'hétérogénéité dans la méthode des unités capitalisables** : celle-ci contribue-t-elle à structurer de manière constructive le dispositif en favorisant l'expression de l'autonomie des acteurs ?

En sens inverse, n'empêche-t-elle pas une certaine convergence des réactions des uns et des autres et la recherche d'une cohérence plus grande dans l'évolution du système ?

- * Un autre thème majeur de réflexion a trait à la conception qu'ont les différents acteurs de **la dynamique générée par le dispositif de formation qualifiante**. Là encore, l'évolution actuelle semble osciller selon les personnes et les lieux entre l'expression d'une continuité assez forte entre les processus formatifs et les modes de gestion et d'organisation du travail et l'identification d'un certain nombre de ruptures propres à amoindrir les effets de la formation.

- * Il convient enfin de revenir sur une notion déjà abordée dans la conclusion du rapport, à savoir **le pilotage et la régulation du dispositif** : sur ce point, les échanges avec les partenaires permettent en effet d'établir une distinction assez nette entre le suivi des opérations et la gestion des effets de rétroaction du dispositif sur les structures industrielles et éducatives.

2 - Principales conclusions

2.1 - Nature et fondement de l'autonomie des acteurs.

Les échanges avec les partenaires ont permis de confirmer le caractère bien différencié des démarches de la formation selon les services, ce qui pousse à s'interroger sur la question de l'autonomie des acteurs.

§ 1 - L'hétérogénéité fait partie de la méthode.

Le dispositif de formation qualifiante laisse aux équipes concernées le soin d'organiser la formation en fonction des paramètres propres aux différents services, un fort contraste s'exprimant, comme on l'a vu, entre les services de fabrication

et les services d'entretien. De ce point de vue, l'autonomie est à rapprocher d'un effet d'hétérogénéité réel.

Les personnes que nous avons rencontrées revendiquent en effet la prépondérance du spécifique, d'une différenciation à la limite de l'exagération pour bien marquer son territoire. Le regard porté par les fabricants sur le système de formation appliqué à l'entretien opère une réduction sous une forme plus conventionnelle, le contexte de la fabrication leur semblant alors le plus approprié, par définition, à permettre une formation individualisée, ce qui conduit à dire que la formation par U.C. existe seulement en fabrication. Bien entendu, du côté des métiers de l'entretien, on ne partage pas du tout ce point de vue, nous y avons nous-même beaucoup insisté au cours de l'étude.

La méthode des U.C. facilite cet effet de différenciation dans la mesure où elle ne repose pas sur l'utilisation formelle et "universelle" d'éléments prédéfinis (les référentiels, les dossiers, les jurys, etc.). On peut souligner au contraire que les formateurs exercent progressivement leur esprit critique pour mettre en place des modalités pratiques spécifiques leur permettant de construire leur propre démarche pédagogique, celle-ci tenant compte à la fois :

- des contraintes matérielles de leur service
- du type de public en formation
- des leçons tirées de l'expérience acquise au fur et à mesure de l'évolution du système.

Les acteurs du dispositif ont donc construit eux-mêmes une bonne partie des instruments, des outils mais aussi des relations et des contacts nécessaires à la conduite du plan de qualification, tout cela se réalisant sur la base de leur action et validant par là même la pertinence de l'application de la méthode des U.C. en milieu industriel.

Au cours des réunions, nos interlocuteurs ont ainsi particulièrement insisté sur le fait que leur démarche s'était construite de manière progressive, en s'appuyant sur la résolution d'un certain nombre de problèmes les conduisant à procéder à des ajustements successifs. On peut parler ici d'un **véritable processus d'apprentissage par ces formateurs d'une méthode reposant largement sur leurs propres capacités d'initiative et d'expérimentation** comme tendent à le prouver les deux situations suivantes :

. Le cas du service électrique est intéressant à aborder, dans la mesure où ce service s'est caractérisé dès le démarrage de l'opération par le choix du responsable de formation, en accord avec la direction, de ne pas désigner de membre précis de l'encadrement comme correspondant-formation au sein du service, mais plutôt de faire assumer à l'ensemble des agents de maîtrise le rôle de formateur.

Ce fonctionnement, que nous avons qualifié d'original (cf. page 59), au regard du type de montage établi par la convention-cadre régissant le dispositif, a eu au bilan de nombreuses répercussions, aussi bien au plan des démarches pédagogiques élaborées par l'enseignant chargé du domaine D1 que des relations entre ouvriers et agents de maîtrise dans les situations de travail.

Il est donc clair ici que les acteurs de ce dispositif, bâti dès ses origines autour d'une configuration spécifique, ont construit leurs démarches en y intégrant ces particularités, tout en notant, pour certains d'entre eux les difficultés inhérentes à une telle situation (ainsi le formateur chargé du domaine D1 a exprimé à plusieurs reprises son regret de ne pas avoir pu disposer d'un retour d'information suffisant de la part des contremaîtres de terrain, concernant les travaux effectués par les salariés qu'il avait par ailleurs en formation).

. Un deuxième exemple nous paraît expliciter avec clarté le caractère progressif de la construction du dispositif. Il concerne le service maintenance-usine-dépannage, au sujet duquel nos interlocuteurs ont tenu à faire une remarque importante :

A leurs yeux, la lecture du rapport n'a pas suffisamment rendu compte des difficultés d'implantation et de diffusion des nouvelles pratiques professionnelles liées à la pédagogie par objectifs. Avant d'être reconnus et utilisés par la majeure partie des membres du service, ces nouveaux savoir-faire se sont en effet trouvés confrontés dans un premier temps à l'inquiétude des agents de maîtrise, sensibles à la modification des tâches que cela risquait d'entraîner pour eux.

Prenant acte d'une telle situation, les formateurs responsables de la mise en place de la formation par U.C. ont alors choisi la voie d'une forte implication relationnelle se traduisant en particulier (cf. page 105) par la multiplicité des rôles assumés par l'agent de maîtrise formateur.

On trouve là encore, à la base de l'évolution du dispositif, exprimée par les formateurs, la nécessité de prendre en compte les aspects complexes et temporels de leur démarche, celle-ci les amenant à se considérer in fine comme les principaux responsables de la réussite ou de l'échec du dispositif.

§ 2 - Les limites de l'hétérogénéité constructive.

Cette hétérogénéité que l'on peut à maints égards qualifier de constructive, a conduit cependant dans certaines situations le système des U.C. au risque de perdre de vue les points de repère essentiels qui le fondent, et d'entraîner par là même des ruptures dans le processus formatif.

Les rapports entre formateurs et jurys peuvent aider à analyser ce type de situation, de même que pourrait y contribuer sur un plan plus anecdotique, la façon dont nos interlocuteurs se sont sentis parfois directement interpellés par la retranscription dans le rapport de points très précis de leur démarche.

. L'exemple le plus significatif de cette implication des formateurs, et plus particulièrement des formateurs-usine, nous a été fourni à travers la réaction de l'agent de maîtrise formateur du service fabrication à l'analyse faite dans le rapport des fiches individuelles de suivi des stagiaires (cf. page 94). Pour justifier la création de cet instrument, cet agent de maîtrise s'est clairement défini comme étant "hors-méthode", tout en insistant très fortement sur le caractère indispensable de cet outil d'aide à la réflexion sur l'évaluation.

En mettant à jour l'une des méthodes construite et utilisée par ce formateur pour suivre la progression des salariés en formation, c'est beaucoup plus profondément son propre positionnement vis à vis de la structure que nous avons mis en évidence.

En effet, rien ne prouve que cette pratique soit en hérésie par rapport au système des U.C., on peut même penser le contraire dans la mesure où elle intègre les notions de capacité et d'autonomie des stagiaires, ce que cherchent à faire tous les formateurs. La crainte d'une interprétation négative ne correspond-t-elle pas plutôt au risque encouru, avec ce texte, d'un regard critique de la part de ses supérieurs hiérarchiques ou plus précisément des personnes qu'il identifie comme garantes de la "méthode", au sens de maintenir un certain nombre de normes.

. Plus profondément, ce qui est révélateur de difficultés actuelles, et dans certains cas de ruptures, ce sont les rapports qui se sont créés entre les partenaires du dispositif de formation qualifiante et les jurys. Cette question a été abordée avec la plupart de nos interlocuteurs. Quant à son importance, si nous avons noté une grande variation en fonction de chacun, c'est surtout dans les domaines non-professionnels que la question s'est posée. Elle renvoie alors à une série de problèmes qui sont loin d'avoir été résolus au cours de ces trois années du plan de qualification et dont nous avons sous-estimé l'importance dans le corps de notre rapport. Nous avons donc cherché à approfondir l'analyse sur différents points qu'il s'agisse de la composition des jurys, de leurs attributions ou encore de ce que représente le référentiel, élément de médiation ou révélateur de tensions.

La composition du jury : Les jurys sont composés pour partie d'employeurs, de salariés et de professeurs. Mais dans la pratique, ils sont amenés à constituer des sous-jurys en fonction des domaines D1 d'une part, D2/D3 d'autre part, puis D4/D5. D'après les discussions que nous avons eues, cette organisation n'est pas

sans poser de problèmes surtout dans les domaines non-professionnels pour lesquels les représentants des employeurs et des salariés se sentent moins concernés, et qu'alors c'est principalement l'enseignant de la spécialité qui remplit la mission du jury vis à vis de son collègue. Dans ce cas, le rôle du jury a été ressenti plutôt en tant qu'inspection qu'en fonction de la validation des aptitudes requises par les stagiaires dans l'ensemble des domaines constitutifs du diplôme. Il est difficile de dire à quoi tiennent précisément ces difficultés, et s'il existe une confusion entre le jury et les commissions techniques permanentes qui peuvent en émaner domaine par domaine, aux fins d'optimiser le travail des jurys au sens de préparer les décisions avec chaque formateur, à l'occasion de rencontres préalables.

Les formateurs face au jury : Le jury a été décrit aussi bien au sens d'une instance de certification dont on connaît les règles du jeu que dans le sens contraire, et alors la formule "terrorisme des jurys" a été employée.

Dans le premier cas, à partir du référentiel, des directives et des orientations données, la règle du jeu consiste à présenter au jury un ensemble de documents en ayant fait en sorte que le tout soit conforme au contrat, à la finalité, au contenu et à ce qui a été initialement prévu. A ce moment-là les choses paraissent simples, c'est ce qui semble plutôt se passer avec le domaine D1 (professionnel) et avec des enseignants ayant une grande expérience du système des U.C. et du contrôle continu. Dans ce cas, le jury ne constitue pas un problème et on pense plutôt à en améliorer le fonctionnement.

Dans le second cas, d'où vient cette peur de l'arbitraire, cette peur d'être jugé dont on nous a parlé ? L'implicite submerge parfois complètement les fonctions attribuées au jury qui de ce fait, peuvent devenir complètement floues, voire fantasmées. On prête au jury trop d'exigences formelles sous la forme d'une accumulation de "preuves" et de dossiers visant à montrer que le travail a été réalisé, mais au détriment de tout ce qui pourrait donner lieu à la reconnaissance des acquis sous d'autres formes. L'arbitraire, c'est aussi compter avec la personnalité des différents jurys et celle des formateurs, ce qui peut aboutir à apporter des réponses complètement différentes à des problèmes identiques : un jury refuse de valider en D4 ce qui est présenté en D5, un autre l'accepte tout à fait. Un jury "colle" au référentiel, un autre s'en écarte. Un jury rencontre préalablement le formateur, un autre ne le fait jamais.

La question du référentiel : Le référentiel sert aussi bien de médiation entre formateurs et jurys que de sujet de contestation.

On sait comment les référentiels du domaine D1 ont été retravaillés par les groupes-métiers pour les adapter aux métiers exercés. De ce fait ils conviennent mieux qu'en d'autres disciplines.

Dans les domaines non-professionnels, les référentiels ne donnent pas toujours satisfaction. Il y a des parties de programmes qui sont jugées excessives et d'autres qui n'ont pas l'accord des formateurs qui à certains endroits verraient des exigences plus fortes, en face des réalités du métier. La solution consisterait à adapter les référentiels D2 et D3 aux situations des stagiaires pour atteindre le niveau de qualification souhaité et aller dans le sens d'une véritable formation qualifiante. Si au contraire la réponse du jury est de dire qu'il faut "coller au référentiel existant" et ne pas s'en écarter, en imposant ses vues il affirme son pouvoir et l'obligation d'une référence à la norme, chacun s'enfermant plus ou moins dans ses positions.

La difficulté est encore plus grande avec le référentiel de français qui n'a pas l'air du tout de faire l'unanimité. Si un formateur tout à fait rodé au système des U.C. peut s'en satisfaire, il est jugé incompréhensible pour un autre, non seulement au niveau de sa conception d'ensemble mais encore des mots, des termes et des concepts employés. Le référentiel de français serait ainsi incompréhensible pour le stagiaire lui-même, ce qui présente à la fois un paradoxe et l'inconvénient d'introduire un effet contraire à celui qui a été recherché avec le domaine professionnel.

Formateurs et jurys, ou la question de l'articulation entre système de formation et dispositif de certification : On retrouve ce que nous disions dans la conclusion du rapport, à savoir que pour faire en sorte que l'entreprise soit un lieu formateur, il s'agit de maîtriser un ensemble de conditions exigeantes, au risque sinon de voir se développer un dispositif d'apparence formelle dont le contenu en terme de capacité formative serait tout à fait faible.

Après les trois ou quatre années du plan de qualification, s'il est évident qu'à certains endroits les relations entre les formateurs et les jurys se sont traduites par des résultats positifs, il est non moins certain qu'à d'autres endroits les problèmes sont restés en suspens, chacun étant sur ses positions. Ce manque de concertation n'a pas permis de répondre à un objectif d'homogénéisation entre les diverses composantes du plan de qualification, à commencer par une harmonisation suffisante des pratiques entre les domaines de formation concernés.

§ 3 - Autonomie relative des acteurs et homogénéité du dispositif de formation qualifiante ?

L'autonomie est un concept tout à fait relatif selon les acteurs concernés par le dispositif. Pour les stagiaires, l'autonomie est le but visé, on attend d'eux qu'ils organisent leurs productions, qu'ils prennent des initiatives dans le parcours qui leur est proposé, qu'ils parviennent à "faire en toute autonomie" selon l'expression consacrée. Pour les formateurs, l'autonomie instituée concerne la gestion au quotidien du parcours des stagiaires, l'élaboration des progressions, en bref tout ce qui concerne les fonctions des enseignants nécessaires au dispositif. Enfin, nous avons également fait état de fonctions supplémentaires émanant de certains responsables du dispositif et construisant de ce fait une forme d'autonomie "instituant".

Pour les uns et les autres, la question peut être posée en rapport avec la recherche d'une homogénéisation plus forte du dispositif.

Dans le texte de notre rapport, nous avons noté l'absence d'une structure de régulation du dispositif et le fait que le "groupe de pilotage" prévu pour s'associer aux activités de conception, de suivi et d'évaluation des actions de formation n'a jamais existé. Ce point a fait l'objet de longues discussions qui ont permis de montrer en quoi a consisté le pilotage de l'opération. Nous y reviendrons par la suite, mais on peut déjà dire qu'il en est ressorti l'idée suivante : le pilotage a consisté à régler les problèmes au fur et à mesure de leur apparition, dans les différentes sections. Il a été dit que c'était une vue de l'esprit que de vouloir rapprocher les différents métiers et les équipes, car le dispositif a cherché à créer plusieurs pôles qui font que la démarche s'est révélée complètement différente d'un endroit à un autre. Dès lors un "pilotage" pris au sens d'homogénéiser plus fortement ne pouvait qu'apparaître contradictoire avec l'idée de développer l'autonomie des acteurs.

Cependant, en analysant de plus près les fondements d'une telle position à travers les remarques de nos interlocuteurs, nous sommes amenés ici à le nuancer de la manière suivante : s'il est vrai que l'introduction d'actions convergentes entre les différents pôles comporte le risque d'aboutir à une négation de l'autonomie des acteurs, il n'en reste pas moins que le système des unités capitalisables repose aussi sur une certaine recherche d'homogénéité de ses procédures.

Il en est ainsi de la question de l'articulation entre les différents domaines, qui suppose une notion d'équipe pédagogique élargie à l'opposé d'une dispersion, comme cela a été plutôt la règle. Un effet d'homogénéisation plus prononcé aurait également pu porter sur les procédures d'évaluation et tout ce qui concerne la validation des acquis. Nous venons de voir qu'il y a là de véritables problèmes, mais aussi des solutions qui ne demanderaient qu'à être plus largement connues, s'il existait une structure de régulation du dispositif.

A l'heure actuelle, les discussions que nous avons eues au terme du rapport laissent penser que les acteurs attribuent au système des U.C. un certain nombre de difficultés alors qu'elles auraient très bien pu recevoir des solutions. On peut donc penser que, contrairement à ce que nous avons entendu, un effort plus prononcé de régulation et donc d'homogénéisation sur certains points aurait permis de préciser plus clairement les contours du dispositif de formation qualifiante.

§ 4 - Assiste-t-on actuellement à l'émergence de nouvelles formes d'autonomie des acteurs ?

L'autonomie est à mettre en relation avec une identité qui s'élabore d'une part sous la pression de l'entreprise et d'autre part en référence avec la problématique actuelle de formation qualifiante.

Sous la pression des enjeux actuels de l'entreprise, il s'agit maintenant de préparer l'avenir sur des bases nouvelles, à travers une accélération du processus de changement des mentalités au sens d'une plus large implication de tous dans la recherche constante de l'amélioration des produits, c'est en résumé l'image qui nous est renvoyée. Ceci en référence avec le système des U.C. dont on voudrait garder pour l'avenir l'essentiel, au sens d'une démarche personnalisée qui aide chacun à analyser les manques et les connaissances qui font défaut pour mieux réussir dans les situations de travail. S'il s'agit bien là des **groupes-métiers-qualité**, il s'agit également des modalités d'application de **l'accord cadre sur l'évolution de carrière** qui paraît reprendre complètement le problème de l'évaluation des compétences d'une manière internalisée. Par le fait de susciter de nouvelles règles dans la prise en compte d'une hypothèse de transformation des qualifications individuelles, dans quelle mesure les procédures aujourd'hui envisagées répondent-elles à la question de l'évaluation des effets induits par les multiples actions de formation engagées sur le site parallèlement au dispositif U.C. ?

Cette question effectivement abordée lors de nos discussions nous semble constituer un point important des réflexions à développer.

2.2 - Dynamique de formation et évolution du site industriel.

Un second thème s'est dégagé des discussions qui ont fait suite au rapport : qu'est-ce qui caractérise actuellement l'évolution de la démarche de formation ? Pour les uns, la question consiste à rechercher une continuité entre le processus engagé en matière de formation et l'évolution de l'usine au plan de la gestion des hommes, de l'organisation du travail et des nouveaux matériels.

Pour d'autres, le constat d'un fort décalage entre la gestion de la démarche de formation et la prise en compte de ses effets dans les situations professionnelles

conduit à l'expression d'un certain nombre d'incertitudes quant à la pérennisation de ce type de dispositif.

§ 1 - Un atout décisif : la continuité de la démarche formative.

D'une manière générale, pour l'ensemble des services, il s'agit maintenant de gérer les retombées de l'évolution des savoir-faire maîtrisés par les salariés, en établissant un rapport étroit avec les profondes mutations technologiques engendrées par le passage aux alumines techniques. Cet effort pour constituer un processus formatif continu a constitué très tôt une priorité des formateurs, cela débouchant d'ailleurs dans certains services sur des résultats sensibles en terme de transformation des situations professionnelles. Nous y avons suffisamment insisté dans le rapport avec l'exemple du service maintenance-usine-dépannage. Ce dont il est question c'est bien de voir en quoi il y a continuité de la démarche formative, dans les différents secteurs.

Ainsi, pour reprendre le cas de la fabrication, on peut interpréter la démarche des **groupes-métiers-qualité**, que nous avons brièvement abordée (cf. pages 74 et 130) comme à la fois un prolongement du dispositif et une réorientation face aux enjeux économiques qui se présentent. Sans entrer ici dans les détails de cette opération, on se bornera à relever l'intérêt qu'elle semble susciter à tous les niveaux hiérarchiques, chacun trouvant, à travers elle, des éléments lui permettant de s'approprier individuellement la démarche, tout en s'intégrant dans une dynamique collective. Les propos recueillis sur ce point montrent ainsi que le fait de participer à ces groupes entraîne à la fois une rupture avec les habitudes quotidiennes de travail et une véritable ouverture sur les autres services et les autres métiers composant le processus de production. En reprenant l'expression d'un membre de l'encadrement, on peut ainsi parler de l'émergence de "comportements décloisonnés", ce qui n'est pas sans rappeler -et ce n'est pas le fruit du hasard- les réactions de nos interlocuteurs à la phase des groupes métier, dont on avait pu noter la grande importance pour les personnes en ayant fait partie (cf. pages 50 et 120).

§ 2 - Une dynamique marquée par l'existence d'un certain nombre de ruptures.

Cependant, l'analyse des modalités concrètes de cette contribution de la formation à la recherche d'une certaine continuité nous amène, au vu des réactions de nos interlocuteurs, à nuancer le caractère général de cette observation.

En effet, les discussions ont fait apparaître ou réapparaître de façon assez nette l'image d'un dispositif de formation marqué par l'existence d'un certain nombre de ruptures.

. Ainsi, à travers les remarques de plusieurs enseignants associés au dispositif, a pu être mis en évidence le fait que la forme même du dispositif était très différente entre le début et la fin de l'opération :

Au début du plan triennal de qualification les salariés paraissaient engagés dans une démarche de formation réellement individualisée, c'est à dire fondée sur l'acquisition progressive de capacités, respectant les rythmes de chacun. Mais au terme du processus, c'est à dire à l'issue de la période d'application du plan triennal, les salariés en formation semblent évoluer fortement vers la "priorité au diplôme" : il s'agit désormais pour eux d'amasser le plus vite possible les dossiers d'évaluation pour montrer au jury que le travail nécessaire a été fait, quitte à laisser de côté "l'esprit des U.C." fondé sur une maîtrise effective des capacités acquises. Une pression très forte s'exerce sur les formateurs qui change complètement leur rapport à la formation. Et le système paraît prendre définitivement l'apparence d'une procédure de certification.

Pour nos interlocuteurs, il s'est donc avéré très difficile d'appliquer la même méthode avec des gens qui au début étaient très motivés pour apprendre, et avec des gens qui maintenant sont plus attachés au problème de la valorisation de leur diplôme à travers une prime. La population ayant changée, certains enseignants ayant été remplacés par d'autres, les conditions ayant été transformées, on peut concevoir que pour un certain nombre d'acteurs associés à l'entreprise, le dispositif soit plutôt appréhendé en terme de rupture que de continuité.

. Lors de la réunion au sein du Service Electrique, nous avons pu également identifier un aspect très parlant de cette discontinuité :

En effet, la discussion nous a permis de reconstituer une partie intéressante de l'itinéraire professionnel d'un de nos interlocuteurs. Il s'agit de l'agent de maîtrise participant à la discussion qui s'est présenté à la fois comme nouveau responsable de formation au sein du service et comme ancien membre du groupe-métier, les trois années écoulées entre ces deux activités l'ayant vu affecté au service Mesure et Régulation, c'est à dire en dehors du service électrique. Cet itinéraire, apparemment sans rapport avec la conduite de la démarche formative au sein du service électrique, nous apparaît cependant intéressant à analyser car il révèle à nos yeux deux éléments de rupture :

D'une part, nous avons ressenti très nettement la rupture d'ordre individuel qu'a suscité le transfert de cette personne dans un autre service à l'issue de sa participation au groupe-métier, dans lequel il s'était fortement impliqué. Ayant secrété des attentes très fortes chez lui en terme de prolongement de son action dans ce domaine, cette action s'est traduite en fin de compte par un changement de poste en complet décalage avec son investissement personnel.

D'autre part, l'itinéraire de cet agent de maîtrise et son retour actuel dans le giron de la formation amènent également à considérer qu'il y a eu rupture ou pour le moins une certaine incohérence dans la gestion globale du dispositif de formation qualifiante au service électrique : sans avoir la possibilité d'identifier les raisons exactes de la non-désignation de ce contremaître comme formateur-usine dans le dispositif, on ne peut toutefois manquer de penser a posteriori, que les responsables de l'opération ont choisi la voie d'une certaine discontinuité dans la désignation des responsables de la conduite de la démarche.

§ 3 - Une distinction à établir entre reconnaissance et gestion des effets de la formation.

Si on analyse la situation des différents services, telle que nous l'avons mise en évidence dans les exemples ci-dessus, on se rend compte que le problème de la dynamique formative renvoie à l'analyse plus large de l'impact de la formation sur les processus de travail.

Or, à ce niveau, les exemples précités nous permettent d'introduire une nuance dont les différents échanges que nous avons eus avec les partenaires nous ont révélé l'importance :

Il importe, à nos yeux, de considérer l'écart existant entre la gestion et la reconnaissance des effets de la formation comme un élément primordial de l'analyse de la dynamique formative.

Pour être plus précis sur la définition que nous donnons de ces deux éléments, on peut très brièvement revenir sur la situation dans les différents services, telle qu'elle a été largement développée tout au long du rapport :

. Ainsi, au sein du service électrique et du service fabrication, les effets de la formation n'ont globalement été identifiés et gérés de manière explicite qu'a posteriori, c'est à dire à la suite de la mise en place et du fonctionnement du dispositif de formation. Il y a donc eu séparation dans le temps entre la formation et la prise en compte de son impact, celui-ci apparaissant constituer un élément à part, en quelque sorte "isolé" des données l'ayant constitué.

Dans le même ordre d'idée, certains formateurs associés à l'entreprise font part aujourd'hui de leur incertitude sur la poursuite du dispositif de formation, dont ils ont été les acteurs mais qui, en même temps, a représenté pour eux l'objet de décisions auxquelles ils n'ont jamais participé.

En se demandant quelles seraient aujourd'hui les conditions pour renouveler un dispositif de cette envergure, ces formateurs ne font que souligner la démarcation

fortement établie entre la gestion du dispositif et la prise en compte de ses effets.

. Le service M.U.D. s'est, quant à lui, caractérisé par l'essai de construire de façon conjointe une dynamique formative et une transformation progressive des processus de travail, c'est à dire d'intégrer dans le temps ces deux logiques.

Au sein de ce service, la prise en compte plus rapide de l'impact potentiel de la dynamique formative a contribué à accélérer la vitesse avec laquelle la formation a "déteint" sur les situations de travail.

On peut donc considérer ici que les effets de la formation ont été intégrés au cours de la démarche, ce qui a contribué, comme nous l'ont confirmé les formateurs de ce service, à favoriser l'émergence d'une reconnaissance sur le terrain (c'est à dire essentiellement auprès de la maîtrise) des qualifications renouvelées issues de la dynamique formative.

On peut ici faire l'hypothèse que la reconnaissance formelle, en terme de classification et de salaires, des effets de la formation pourra se faire dans la continuité du processus engagé, et donc sans problèmes majeurs.

Pour conclure ce chapitre, on peut donc mesurer avec plus de justesse les problèmes posés par l'appréciation différenciée des transformations du travail qui sont censés résulter du dispositif de formation qualifiante.

Sans préjuger de la portée des actions engagées actuellement, on peut considérer que **le dispositif a jusqu'à présent induit un certain nombre d'effets dont certains ont d'ores et déjà été intégrés et reconnus comme éléments d'une démarche continue. A contrario, d'autres effets tendent à être gérés comme des conséquences d'une opération désormais achevée.**

Pour pousser plus loin cette réflexion, il nous paraît maintenant important de centrer notre analyse autour de la façon dont l'opération a été conduite et pilotée au plan de chaque service et du site dans son ensemble, cela afin de cerner avec plus de précisions le fondement des évolutions différenciées des différents services que nous avons analysé ci-dessus.

2.3 - Pilotage et régulation du dispositif de formation.

Les discussions que nous avons eues dans la phase finale sont venues prolonger l'un des points que nous avons soulevé dans notre rapport à propos du groupe de pilotage qui au départ avait été envisagé en regard des activités de conception de suivi et d'évaluation des actions de formation. On nous a fait remarquer que s'il est vrai que ce groupe n'a pas été constitué, on ne peut pas pour autant en tirer des conclusions quant à l'absence d'un suivi régulier des opérations.

Nous avons voulu profiter de cette ultime étape pour reprendre à nouveau ces questions qui concernent non seulement le suivi mais aussi le pilotage, la régulation et la rétroaction, autant de fonctions qui apparaissent de manière plus ou moins explicite.

§ 1 - Pilotage et régulation au niveau du site.

Périodiquement des réunions ont été organisées pour régler les problèmes d'emploi du temps, de préparation des jurys, de bilans de fin d'année, etc. On retrouve là une première forme de pilotage au sens d'animation, de coordination et de mise en place des actions de formation par le fait d'une collaboration AP/GRETA.

Mais aussi, au quotidien, le pilotage a consisté en la gestion à court terme du dispositif nécessitant de nombreux ajustements, en particulier au plan de l'organisation matérielle au fur et à mesure de l'avancement du projet. Ceci a été le fait du responsable de formation A.P., en liaison avec les enseignants et/ou les équipes éducatives et les services concernés. Le but aura été de régler les problèmes au fur et à mesure, là où ils se sont posés, c'est à dire dans les différents secteurs et au niveau de chaque équipe engagée dans le dispositif de formation, aussi bien à l'usine de Gardanne qu'à celle de La Barasse.

En ce sens, on peut considérer que la solution qui a été retenue incite à préciser ce que nous disions dans le rapport. Même si **le groupe local de pilotage** n'a pas été constitué formellement, les choses ont présenté parfois une grande analogie lorsque le responsable de formation, le chef de service ainsi que des personnes qualifiées dans les différents métiers se sont trouvées associées aux activités de conception, de suivi et d'évaluation des actions de formation.

En fait l'idée dominante aura été de préserver l'identité de chaque groupe et de parer au plus pressé. Mais en même temps, cette priorité de gestion à court terme du dispositif conduit à minimiser les confrontations d'idées et les problèmes d'ordre général, dont l'urgence n'est pas apparue de manière manifeste.

C'est le problème que nous avons soulevé dans le rapport. De ce point de vue, il apparaît bien que l'idée d'un pilotage inter-équipes (ou inter-secteurs) sur un même site est perçue comme un risque de remise en cause de l'autonomie des acteurs et surtout comme un instrument lié à une finalité extérieure à la résolution des problèmes de court terme qui, quant à elle, constitue un impératif crucial, non seulement pour la bonne marche des opérations, mais encore pour la qualité des effets générés.

§ 2 - Coordination générale et régulation d'ensemble du dispositif.

Le pilotage du dispositif est également fonction de la mise en application d'un ensemble de règles constitutives du plan de qualification s'appliquant indifféremment dans chaque établissement.

Dans le même temps où le groupe local de pilotage a été défini, **une coordination générale** inter-sites et inter-GRETA l'a également été aux fins de garantir la pertinence, la cohérence et la qualité des actions engagées par les équipes éducatives. Cette coordination destinée à assurer la régulation générale du dispositif a été placée sous la double responsabilité de la société A.P. et de l'Education nationale.

Nous savons en fait peu de choses sur la manière dont la coordination s'est effectuée. Il n'empêche que l'analyse doit tenir compte aussi de cette autre conception du pilotage.

§ 3 - La prise en compte des effets.

En cherchant à analyser les fondements de ces deux conceptions du pilotage, nous sommes amenés à poser l'hypothèse que le dispositif oscillant entre ces deux pôles, a contribué à introduire une dissociation entre deux types d'effets, les premiers étant plutôt le fait de la coordination générale, les seconds résultant d'abord de la dynamique engagée, au plus près de chaque équipe. Par hypothèse toujours, la difficulté ne consiste-t-elle pas maintenant à relier ces effets entre eux ? Il est difficile de se trouver plus au centre d'une problématique de rétroaction.

Pour tenter d'éclaircir cette question, il nous semble nécessaire de revenir aux origines du dispositif :

En effet, on doit se rappeler que les concepteurs du plan de qualification avaient nettement insisté, au démarrage de l'opération, sur les effets attendus de transformations des situations de travail résultant de l'accroissement de l'autonomie des salariés (cf. p.2). Comme nous l'avons largement montré, la définition de cet objectif a contribué, sur le site de Gardanne, à l'élaboration d'un dispositif de formation qualifiante placé sous le double sceau de la complexité et de "l'hétérogénéité constructive". Or, c'est précisément la difficulté à construire un pilotage réel de cet ensemble complexe et multiforme qui nous semble être à la base du problème de la prise en compte des effets de la formation. Car tout se passe comme si le système avait contribué à générer une certaine hiérarchisation de ses effets :

- Certains sont reconnus à la fois sur le plan industriel et au niveau de chaque individu, en particulier à travers une batterie de huit indica-

teurs de performance, diffusée chaque mois à l'ensemble du personnel et permettant de "mesurer l'efficacité et les résultats des efforts" réalisés (cf. annexe 3).

- d'autres effets, beaucoup plus difficiles à quantifier, et contribuant pourtant à induire des formes de développement réel de la responsabilité et de l'autonomie des salariés, sont néanmoins difficilement perçus au niveau de l'ensemble du site comme des résultantes directes de la politique de formation.

Les échanges avec les partenaires ont ainsi permis de faire apparaître **le déséquilibre existant entre une logique de résultats**, fondée sur l'atteinte d'objectifs clairement identifiables, **et un processus de construction collective de nouveaux savoir-faire**, reposant avant tout sur une maîtrise élargie des situations professionnelles par les salariés, allant bien au-delà de l'obtention d'un diplôme et étant par conséquent d'ordre beaucoup plus qualitatif.

Or, face à ce problème majeur d'appropriation différente des objectifs de départ on a pu noter qu'aucun lieu d'échange particulier n'a permis jusqu'à présent que s'opère une articulation entre les différents acteurs permettant de dégager de nouvelles pistes d'évolution. Au contraire, on assiste plutôt à un certain cloisonnement des démarches réalisées dans les différents services, chacun se satisfaisant des résultats obtenus, en référence à sa propre conception de la portée de ce type d'opération.

CONCLUSION

A l'issue de cette synthèse, le problème qui émerge est clairement celui de la cohérence d'ensemble d'un dispositif de ce type :

Si le plan de qualification a indéniablement contribué à générer un véritable processus d'appropriation, par les acteurs, d'une démarche formatrice innovante, il n'en reste pas moins que la question des lieux, des moments, des formes et des supports de cette appropriation reste posée.

Autrement dit, le problème du pilotage, évoqué à plusieurs reprises dans cette étude, revient en fait à s'interroger sur les conditions de continuité de la dynamique d'évolution engagée aussi bien au niveau des personnes que des structures.

Ainsi, comme le faisait remarquer l'un des responsables de l'opération, l'hétérogénéité de l'expérience apparaît comme une garantie majeure contre le risque de modélisation d'un système rigide, mais à conditions que les acteurs concernés puissent confronter leurs représentations de la formation qualifiante et de ses effets.

Au regard de cette exigence, l'analyse de l'évolution du dispositif de formation

étudié conduit à penser que la question de sa régulation d'ensemble doit être reposée dans les termes suivants :

Comment mettre en place une forme organisée qui permette d'assurer à la fois la diversité et l'échange pour que chaque acteur se réapproprie, en les comprenant, des éléments construits par d'autres acteurs ?

C'est à travers l'élaboration d'une certaine capacité à transférer, d'une situation à une autre, des éléments d'expériences acquises au fur et à mesure de la démarche que se situe, à notre sens, la clé de la pérennité d'un système fondé sur une dynamisation collective, à la fois décentralisée et diversifiée.

La maîtrise conceptuelle du dispositif de formation qualifiante pose donc le problème de son pilotage, à la fois au sens de maintenir le système des unités capitalisables dans ce qu'il a de plus significatif et de réaliser un certain nombre de transformations.

Plus largement, nous pensons avoir mis en évidence le fait que le dispositif de formation qualifiante, loin de constituer un instrument mis au service d'un seul objectif, a permis au contraire de faire émerger la complexité des dimensions qui structureront à l'avenir l'évolution du site industriel. Ainsi, l'espace de la formation intégrée à l'entreprise s'est positionné progressivement à l'intersection de trois plans distincts : le plan des objectifs industriels, le plan des objectifs organisationnels, le plan des objectifs conceptuels du dispositif de formation. On peut donc pour finir considérer que cette étude met en évidence le caractère transitoire - et cependant primordial - de cette phase de formation qualifiante. La période qui s'ouvre sur le site de Gardanne s'avère donc porteuse d'enjeux majeurs, en terme d'évolution des hommes, de l'organisation et des structures existantes.

ANNEXES
ET
BIBLIOGRAPHIE



FORMATION CAP CAIC

DOMAINE PROFESSIONNEL D1

LOC

COMPETENCES REQUISES
EN LOGIQUE DE CONDUITE

FACE A VOS SITUATIONS PROFESSIONNELLES

VOUS ETES CAPABLE

- 1 - d'EXPLICITER, en cas de conduite manuelle, la chronologie d'actions compatibles avec des instructions affichées.

C'est à dire : exposer et justifier la chronologie d'une opération manuelle préalablement définie et connue.

Exemples

- a) - Changement d'une pompe de clair d'un décanteur.
- b) - Changement de silo récepteur pour l'expédition pneumatique d'alumine.
- c) - Faire en manuel une préparation de flocculant.

- 2 - d'IDENTIFIER en cas de conduite automatique, quelle que soit la technologie, les diverses fonctions de régulation réalisées, le sens de leurs actions et les sécurités associées.

C'est à dire : Connaître, dans une boucle de régulation donnée, l'objet et l'échelle de la mesure, l'action du régulateur, les sécurités et asservissements prévus en cas de panne.

Co-évaluation

Niveau
d'autonomie

1 2 3 4
□ □ □ □

1 2 3 4
□ □ □ □

COMPETENCES REQUISES EN LOGIQUE DE CONDUITE

COMPETENCES REQUISES CONCERNANT L'ORGANISATION

COMPETENCES REQUISES
CONCERNANT L'ORGANISATION

FACE A VOS SITUATIONS PROFESSIONNELLES

VOUS ETES CAPABLE

Co-évaluation

Niveau
d'autonomie

1 2 3 4

- 1 - d'IDENTIFIER votre fonction dans la ligne de fabrication et la nature de vos relations avec votre environnement immédiat.

C'est à dire : connaître votre domaine d'activité, vos limites d'initiative et de responsabilité par rapport au produit, au matériel, à l'équipe.

- 2 - d'IDENTIFIER l'application des principes ergonomiques et d'organisation rationnelle dans l'agencement et l'utilisation du poste de travail.

1 2 3 4

Exemples :

- a) - Organiser rationnellement un poste de travail :

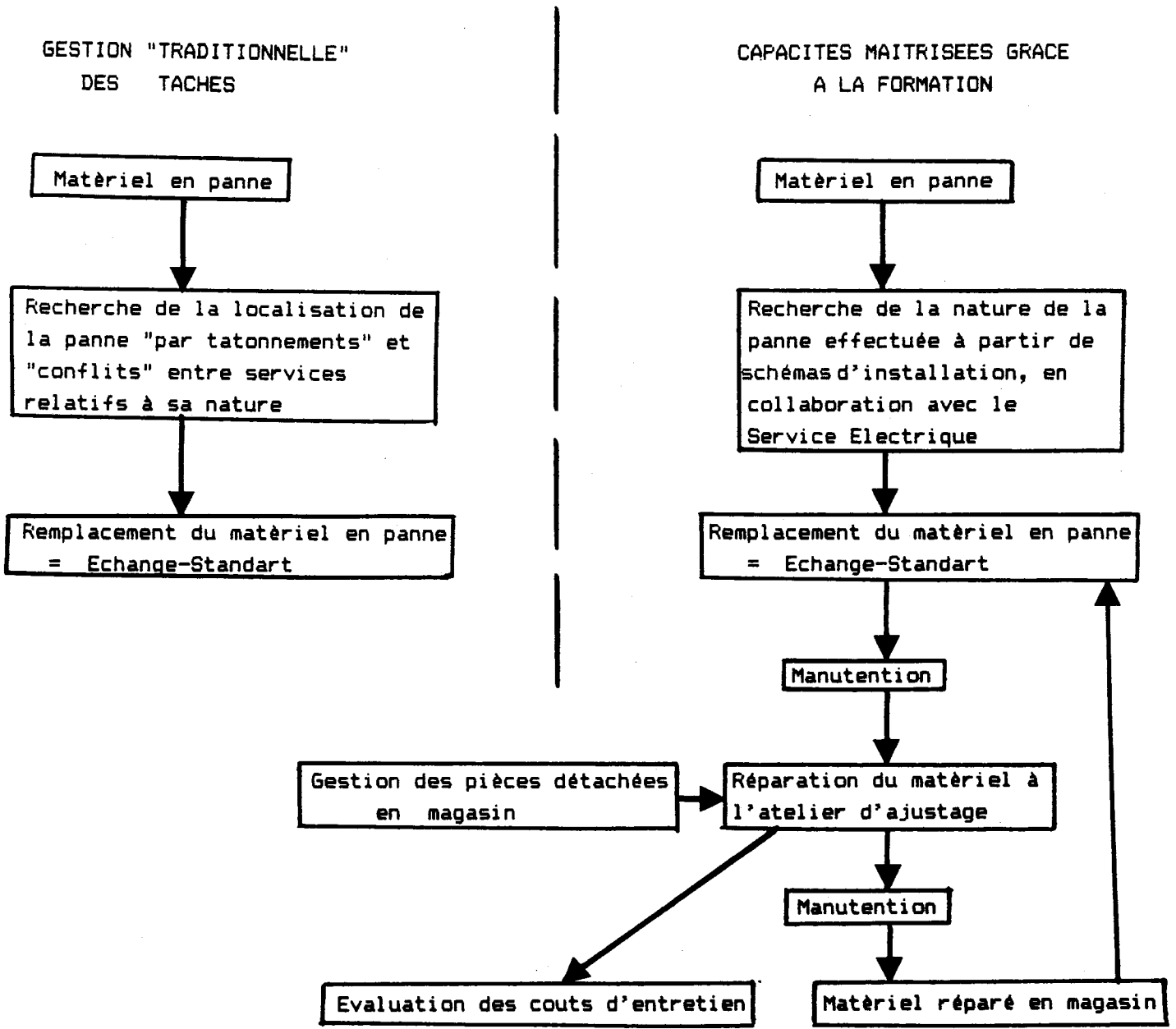
- rangement des appareils non utilisés,
- positionnement des appareils utilisés,
- positionnement de l'opérateur par rapport à l'appareillage.

- b) - Organiser rationnellement une tournée pour :

- un maximum d'efficacité
- un minimum de distance
de temps
de fatigue

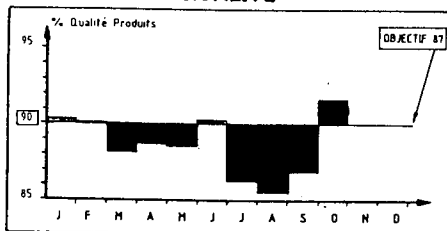
Vous venez de tester vos compétences
concernant l'ORGANISATION

ANNEXE 2
ENSEMBLE DES TACHES EXIGES DU PERSONNEL OUVRIER
DU SERVICE MAINTENANCE-USINE-DEFANNAGE
POUR UNE REPARATION

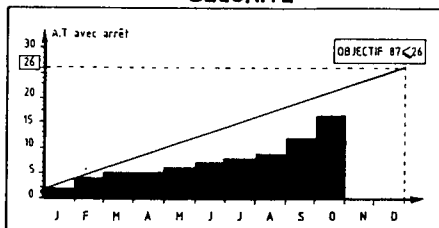


INDICATEURS DE PERFORMANCE

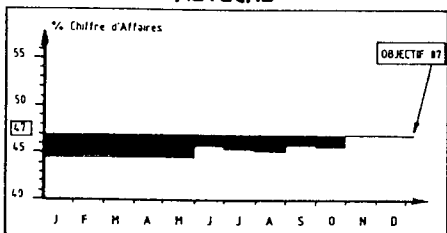
QUALITE



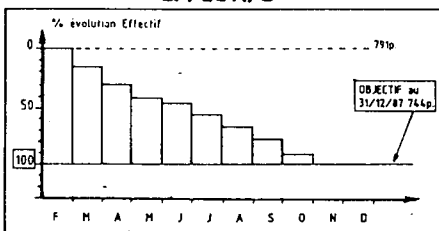
SECURITE



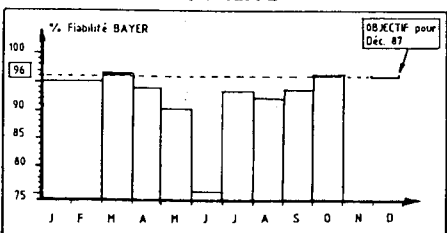
ALTECHS



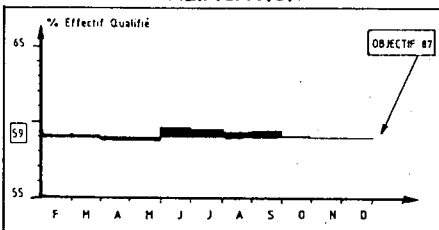
EFFECTIFS



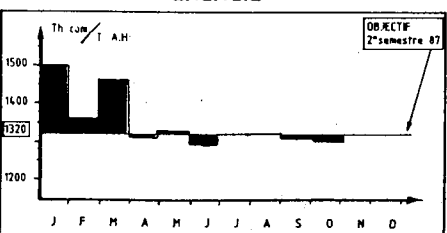
FIABILITE



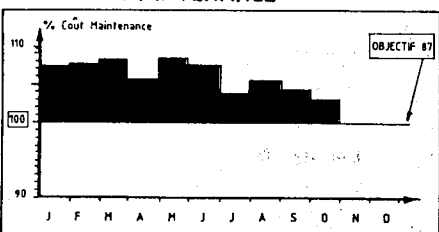
QUALIFICATION



ENERGIE



MAINTENANCE



Pour les indicateurs Qualité, Altechs, Qualification, Energie et Maintenance, l'écart entre le résultat mensuel et l'objectif est représenté par un graphisme rouge dans le cas d'un résultat défavorable et vert lorsque le résultat est bon.

QUALITE

QUALITE DES PRODUITS LB/GA

$$Q.P = 100 - \frac{i1 + i2 + i3 + i4}{4}$$

Avec: i1= ALTECHS CALCINEES
i2= ALTECHS HYDRATEES
i3= ALMET PLATREUSE
i4= ALMET REACTIVE

et pour chaque famille de produits:

$$i = \frac{\text{Tonnage hors normes des 3 derniers mois}}{\text{Tonnage expédié des 3 derniers mois}} \times 100$$

OBJECTIF 87: > 90%

SECURITE

SECURITE GA.

Nombre d'accidents du travail avec arrêt cumulé mois par mois.

OBJECTIF 87: ≤ 26 ATaa

ALTECHS

ALTECHS LB/GA

Mesure de l'importance du développement des ALTECHS

$$CA = \frac{\text{Chiffre d'affaires ALTECHS cumulé 87}}{\text{Chiffre d'affaires total alumines cumulé 87}} \times 100$$

OBJECTIF 87 = 47%

EFFECTIFS

EVOLUTION EFFECTIFS LB/GA

Mesure de l'évolution du sureffectif entre le 28/02/87 et le dernier jour du mois.

$$E = \frac{791 - R}{791 - 744} \times 100$$

Avec: 791= effectif LB/GA au 28/02/87
R= effectif LB/GA à fin de mois
744= effectif LB/GA visé au 31/12/87

OBJECTIF 87 = 744p. au 31/12/87

FIABILITE

FIABILITE BAYER GA.

Coefficient de marche du cycle BAYER pour le mois.

$$FB = \frac{\text{Débit mensuel pompé à l'attaque}}{\text{Débit mensuel pompable à l'attaque}} \times 100$$

Avec débit mensuel pompable à l'attaque= Débit mensuel théorique-arrêts programmés

OBJECTIF 87 : 96 % en déc87

QUALIFICATION

EFFECTIF QUALIFIE LB/GA

Mesure l'évolution du nombre de personnes ayant un niveau de qualification > CAP

$$EQ = \frac{\text{Niveau de qualif. > CAP}}{\text{Effectif fin de mois}} \times 100$$

OBJECTIF 87 : EQ. déc87 > EQ. fév87

ENERGIE

ENERGIE GA.

Nombre de thermies combustibles par tonne d'alumine (AH) du mois:

Thermies combustibles

Tonnes d'alumine hydratée

OBJECTIF 2° SEMESTRE 87= 1320Th./T AH.

MAINTENANCE

COUT DE LA MAINTENANCE GA.

$$CM = \frac{\text{Cout réel des 12 derniers mois}}{\text{Budget des 12 derniers mois}} \times 100$$

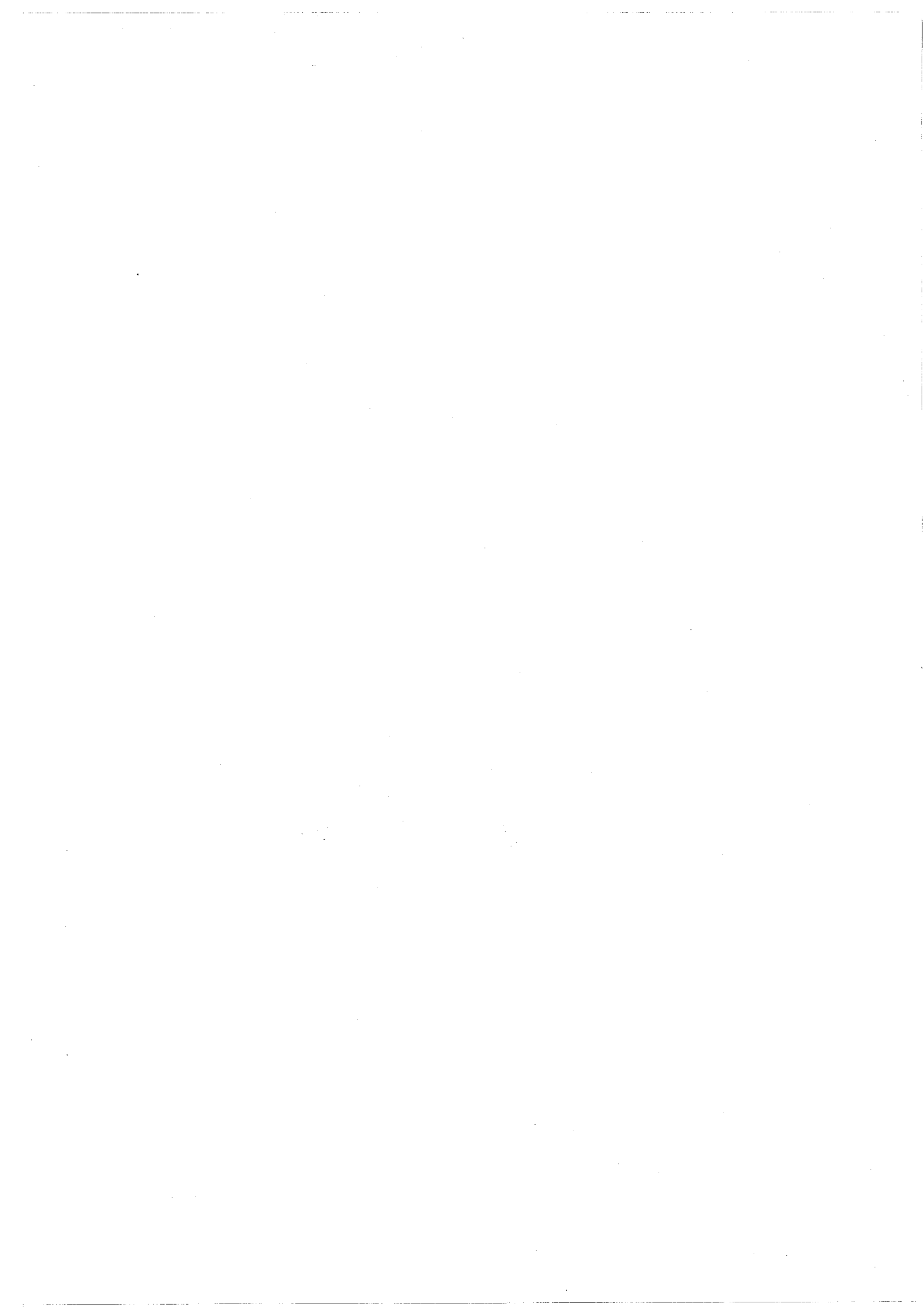
OBJECTIF 87 = BUDGET 87

BIBLIOGRAPHIE

=====

- ANDREUCCI (Colette), ANDRE (Jean-Claude).- Etude comparative des fonctions des enseignants en formation initiale et formation continue d'adultes.- Paris : INRP, 1986.- 199p. (Coll. Etudes et recherches sur les enseignements technologiques).
- BEAUFILS (Guy).- Pourquoi et comment rénover l'apprentissage ?.- Actualité de la formation permanente, 81, 1986.- pp. 46-50
- BERCOVITZ (Alain).- "Point de vue pédagogique sur l'alternance".- in : Education et alternance.- Paris : Edilig, 1982.- pp. 262-273
- BOLO, CHABANNES, CHRETIEN.- Le système des Unités Capitalisables.- N. spécial du Courrier de l'ADEP.- Noisy-le-Grand, 2ème trimestre 1984.
- BOUSQUET (Nelly), GRANDGERARD (Colette).- Automatisation et nouvelles exigences sociales de formation dans le secteur mécanique.- Paris, INRP, 1985.- (brochure) 15p.
- CANNAC (Y.) et coll. CEGOS.- La Bataille de la compétence.- Ed. Hommes et Techniques, Paris, Mars 1985.
- CHAUMONT (Gérard).- Formation intégrée à la production. Rapport réalisé pour la Délégation à la Formation Professionnelle.- ADEP, Noisy-Le-Grand, Avril 1985.- 40p.
- COLARDYN (Danielle).- Alternance et rapports aux savoirs.- Actualité de la formation permanente, 69, 1984.- pp. 91-98
- D'IRIBARNE (Alain).- La Nécessité d'une éducation professionnelle.- (CEDEFOP), Formation-Professionnelle n.11, Juin 1983.- pp. 15-19
- D'IRIBARNE (Alain), SILVESTRE (Jean-Jacques).- Formation des actifs et compétitivité des entreprises. Recherche d'une trajectoire de sortie de crise. Formation-Emploi, n.17, Janv. Fev. 1987.- pp. 75-88
- DOSSIER : LES FORMATIONS EN ALTERNANCE.- Actualité de la formation permanente, n. 80, Janv. Fev. 1986.- 99p.
- DROUIN (Pierre).- Les Entreprises responsables... des jeunes.- Le Monde 4 Avril 1986
- FAYE (Alfred).- L'Apprentissage, une forme d'alternance.- Actualité de la formation permanente, 81, 1986.- pp. 51-56
- FIGEAT (Madeleine).- Les Séquences éducatives en entreprise : une éducation concertée ?.- Paris : INRP, 1986.- 109p. (Coll. Rapports de recherches n.4).
- GAUSSEN (Frédéric).- Elèves, maîtres... et patrons.- Le Monde, 8 Septembre 1987.
- G.R.A.P. (Groupe de réflexion sur l'Automatisation et la Production).- Les Profs dans l'usine. Quand former c'est réformer.- Gérer et comprendre, n.4.- Paris, Sept. 1986.- pp. 41-48
- HEDOUIN (Jean-Pierre).- "Alternative de l'alternance. Six années de développement pédagogique à l'ESCAE d'Amiens - Picardie".- in : Education et alternance, Paris : Edilig, 1982.- pp. 81-98
- LEGOFF (Jean-Pierre).- A propos de pratiques nouvelles de formation en entreprise.- POUR, 98, 1984.- pp. 86-90

- LUCAS (Anne-Marie).- Nouvelles logiques de formation partant de situations de travail.- Actualité de la formation permanente, 80, 1986.- pp. 34-41
- LUCAS (Anne-Marie), FRANCO (Aldo).- Les Formations en alternances.- La formation professionnelle continue en France, n.2, Oct. 1985.- 112p. (Centre INFFO publications).
- MAIRE (Edmond).- Le Pari obligé de la formation.- Le Monde, 19 Août 1987.
- MALGLAME (Gérard).- Une alternance à la française est-elle possible ?.- Le Monde, 3 Juin 1987.
- MALGLAME (Gérard), WEBER (Anita).- Ecole et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie.- Revue française de pédagogie, 62, 1983.- pp. 51-64
- MARGER (Pierre-Louis).- Les Enjeux de la formation professionnelle face aux mutations des techniques industrielles.- Paris :ADEP, 1985.- (Coll. études et expérimentations).
- MEHAUT (Philippe).- Les Formations continues dans la crise.- Connexions, n.34.- pp. 134-138, "Evaluation et socio-économie de la formation".- Ed. EPI, Paris, 1981.
- MISSION EDUCATION-ENTREPRISE, Rapport et recommandations (document provisoire) présidé par Daniel Bloch pour le compte du Ministère de l'Education Nationale, Paris, Mai 1985.
- PEDAGOGIE DE L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE DES JEUNES EN SITUATION D'ECHEC SCOLAIRE. Une recherche action sur les capacités transférables. Sous la dir. de Bertrand SCHWARTZ.- Université de Paris-Dauphine, Dec. 1983 (rapport de recherche dactylographié).
- SCHWARTZ (Bertrand).- L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au premier ministre.- Paris : La documentation française, 1981.- 146p.
- SILVESTRE (Jean-Jacques).- Marchés du travail et crise économique. De la mobilité à la flexibilité.- Formation-Emploi, n.14, La Documentation Française, Paris, Avril 1986.- pp. 54-61







LABORATOIRE d'ECONOMIE et de SOCIOLOGIE du TRAVAIL
35, avenue Jules Ferry - 13626 AIX-en-PROVENCE CEDEX
Tél.: 42.26.59.60