

Travail

# Anthropologie de l'échange social

## Apprentissages professionnels et dynamiques des relations au travail

par Béatrice Maurines\*

*À partir de la notion d'échange social, l'auteur analyse le processus d'apprentissage professionnel « sur le tas » dans le cadre de l'industrie chimique. Elle suggère ainsi ce qu'une perspective anthropologique apporte à la compréhension de la vie quotidienne dans l'entreprise.*

L'échange comme rapport social élémentaire peut être étudié dans divers contextes et selon différents points de vue, tant il est vrai que si « toute vie sociale est faite d'échanges [...] » (de biens, de pouvoir, de femmes, de cadeaux...), on peut essayer de rendre compte qu'une grande partie « [...] des règles et des institutions ont pour but de codifier et d'organiser les échanges » (Mendras, 1981).

Cet article se propose de réinterroger la catégorie de l'échange social à partir de situations de travail dans les sociétés industrialisées. En effet, au sein du système d'interrelations dont participe l'entreprise, la relation d'échange peut être considérée comme centrale. Ainsi, qu'apporte la catégorie de l'échange social à la compréhension du rapport salarié/entreprise ? Plus précisément, comment peut-on rendre compte des processus d'apprentissage professionnel ?

Tout d'abord, nous situerons théoriquement l'approche de l'échange social telle qu'elle est ici développée. Puis, nous rendrons compte des relations de travail et plus spécifiquement de la situation d'apprentissage professionnel. Nous aborderons, ensuite, la manière dont la formation se construit dans une relation tripartite à partir d'un échange social. Enfin, nous montrerons comment cet échange social fonde

la culture d'atelier et s'articule à des règles de vie quotidienne constitutives de savoirs sociaux.

### DE L'ÉCHANGE ÉCONOMIQUE À L'ÉCHANGE SOCIAL DANS LES RELATIONS DE TRAVAIL ■

Inscrite dans une démarche anthropologique, la lecture proposée ici n'a ni la vocation ni la prétention de se substituer ou de se positionner par rapport aux théories de l'échange telles qu'elles sont développées par les économistes. Par ailleurs, nous ne souhaitons pas rentrer dans les débats rendant compte du lien social soit en terme de violence de l'échange soit par la reproduction habituelle des règles sociales: De ces dichotomies découlent des lectures en termes d'oppositions entre, par exemple, le concurrentiel et le protégé, le marché libre et fermé, segmenté, le marchand et le non marchand... qui sont autant de catégories construites et investiguées par les sociologues du travail. Il semble que la notion d'échange social ne peut être enfermée dans des couples d'opposition de type marchand-non marchand. Par conséquent, essayons de voir brièvement comment les anthropologues l'ont abordé.

### POINTS DE REPÈRES

Les études ethnographiques sur la vie économique dans les sociétés non occidentales réalisées dans le premier quart du XX<sup>e</sup> siècle ont montré que dans ces sociétés, l'échange n'avait ni le même sens ni la même fonction que dans les sociétés occidentales.

\* **Béatrice Maurines** est maître de conférences en sociologie à l'Université des Sciences humaines et sociales de Strasbourg. Ses recherches portent sur la construction sociale et politique d'activités professionnelles territorialisées. Elle a notamment publié « La compétence : enjeux et stratégies d'acteurs et d'institutions » in *Travail et Emploi*, n° 50, 1991, p. 4-14.

Selon les pères fondateurs de l'anthropologie économique, qui ont rendu compte depuis l'« *Essai sur le don* », de l'échange économique et social, le « *don* » est entendu comme toute prestation entre groupes ou personnes régie par trois obligations : celles « *de donner* », « *de recevoir* » et « *de rendre* » (Mauss, 1968). Ces obligations ont permis à M. Mauss de constater que dans un nombre important de sociétés, la circulation des objets, des services, des symboles et des personnes ne se déroule pas selon les modalités de l'achat et de la vente. Par ailleurs, les biens qui circulent ne sont jamais totalement séparés de leur(s) donateur(s), de leur lieu d'origine puisque sous une forme ou sous une autre et dans un délai de temps non prescrit à l'avance, ils lui sont retournés.

Plus tard, l'anthropologie économique s'est rapprochée de l'économie classique. R. Firth (1939) proposait une analyse unilatérale de l'économie primitive des Maoris de Nouvelle Zélande <sup>1</sup>, mais sa conception de l'économie sera discutée parce qu'il opte, au nom de l'école formaliste, pour une définition de l'économie relevant de la science économique. L'économie est alors entendue comme l'analyse de tous les phénomènes de « *gestion par les hommes de la rareté de leurs ressources matérielles aux fins de satisfaire à des objectifs déterminés* » (Bonte et Izard, 1991). Cela permettait une approche universalisante des faits économiques dans une perspective comparatiste. Au contraire de l'économie formelle, l'école substantiviste s'approprie le projet anthropologique par une recherche du différent, de l'Autre, plus que du similaire. Elle s'oppose par cette position à A. Smith pour qui l'homme serait mû par la « *propension à échanger bien contre service, bien contre bien, chose contre chose* ». Dans cet objectif, K. Polanyi (1983) réintroduit l'analyse du social dans les phénomènes économiques. Cette conception a été mise à l'essai dans les sociétés antiques et en Océanie où, à partir des limites de l'économie formelle, il veut construire une théorie générale de l'économie. Pour cet auteur, l'économie formelle n'est qu'une des formes possibles de l'économie, il se penche pour cela sur ce que ne regarde pas l'économie formelle. L'économie substantiviste permet l'analyse de « *toutes les économies empiriques du passé et du présent* » (Polanyi, 1974). L'étude de cette économie substantiviste est fondée sur les diverses institutions qui, dans chaque société, servent de cadre aux échanges et à la circulation des biens. La démarche tant de M. Mauss que de K. Polanyi consiste à se battre contre une représentation de l'économie des sociétés dites

primitives comme étant fondée sur une « *économie de subsistance* » ou une « *économie naturelle* ». Ces recherches ont positionné le social que comprend cette relation économique comme élément fondamental dans les sociétés traditionnelles et antiques <sup>2</sup>.

## L'ÉCHANGE SOCIAL VU PAR P. BLAU

Peut-on appliquer cette problématique de l'échange social au travail dans les sociétés industrielles contemporaines ? Reprenons le cadre théorique proposé par P. Blau dans « *Exchange and Power in Social Life* » (1964) où il reprend la théorie du don de M. Mauss en s'intéressant aux échanges entre individus. Il les considère comme des transactions à vocation économique ou non. Il traite de deux formes d'échange : l'une est économique, l'autre sociale. L'échange économique est celui où les différents partenaires de l'échange cherchent à minimiser leurs actions. L'économie est alors entendue comme l'analyse de tous les phénomènes de gestion pour les hommes, de la rareté de leurs ressources matérielles aux fins de satisfaire à des objectifs déterminés. Cette conception de l'économie, on l'a vu, s'oppose à celle des anthropologues. Selon P. Blau, le concept d'échange social <sup>3</sup> se caractérise par deux dimensions principales. D'une part, il rapporte l'engagement des partenaires dans l'échange à une action volontaire et motivée par une espérance de rendement (p. 11). D'autre part, il concerne des transactions différées et non totalement spécifiées : « *The basic and most crucial distinction is that social exchange entails unspecified obligations [...]. Social exchange, in contrast, involves the principle that one person does another a favor, and while there is general expectation of some future return, its exact nature is definitely not stipulated in advance* » (p. 93). La contre-prestation n'est pas connue à l'avance <sup>4</sup>, elle s'inscrit dans le temps et n'est donc pas médiatrice à l'échange. L'échange non spécifié, nommé échange social, est celui où la contre-prestation est à comprendre comme étant un engagement entre le(s) partenaire(s) vis-à-vis du donneur. Cet engagement – dont on ne connaît pas au

<sup>2</sup> Dans cette même perspective, M. Salhins écrivait que dans les sociétés tribales : « *Le travail n'est pas une catégorie réelle de l'économie tribale. En d'autres termes le travail est organisé d'après des rapports "non économiques" au sens conventionnel du terme... Il est l'expression des liens de parenté et de rapports communautaires qui lui préexistent. Il est l'exercice de ces rapports* », in Salhins M., 1968, *Tribesmen*, passage cité in Godelier M., 1974, *op. cit.*, p. 6.

<sup>3</sup> Blau P. (1964), « *Social exchange can be observed everywhere once we are sensitized by this conception to it, not only in market relations but also in friendship, and even in love, as we have seen, as well as in many social relations between these extremes in intimacy* », p. 88.

<sup>4</sup> Principe déjà énoncé par B. Malinowski dans l'échange généralisé dans le cadre de la « *Kula* ».

<sup>1</sup> R. Firth menait des comparaisons entre différentes sociétés sur les relations entre organisations économiques et relations humaines.

préalable la forme – s'établit au moment de la transaction, il se bâtit sur la notion de confiance. En effet, P. Blau nous dit que « *l'échange social requiert de faire confiance aux autres quant au règlement de leur dette* ». Autrement dit, on ne peut être dans une situation d'échange social sans avoir une relative confiance dans les partenaires de la transaction. On se reconnaît comme différent, comme partenaire et non comme concurrent. En effet, si on ne suppose pas le retour de la prestation, on se situe sur un marché constitué de concurrents et non de partenaires. On peut alors concevoir que « *plus il y a de services mutuels rendus, ou de relations stables s'inscrivant dans la durée, plus la confiance se développe entre les partenaires* ». Cela ne stipule pas pour autant l'absence de stratégies de la part du donateur. La confiance est alors à comprendre comme un processus en perpétuelle construction, reformulation. S'engager dans un échange de ce type c'est faire intervenir le social. Entre les deux protagonistes de l'échange s'est établie une série de règles sociales où l'on parle plus en terme d'alliance, dans laquelle chacun peut trouver intérêt. L'alliance peut donner lieu à une valorisation symbolique de prestige et/ou de défense d'un groupe professionnel, par exemple. Cet échange social renforce la collectivité et le lien social. L'échange économique devient alors une partie, une catégorie de l'échange social.

### **L'ÉCHANGE SOCIAL DANS LES RELATIONS DE TRAVAIL**

Cette perspective théorique va orchestrer notre propos. En effet, selon quels principes l'échange social vient-il renforcer, (voire constituer) le collectif, le lien social et comment peut-il rendre compte par ce biais des dynamiques de construction des relations sociales et de la quotidienneté au travail ? Afin de répondre à cette question, nous nous attacherons plus précisément à la compréhension des processus d'acquisition et de transmission des savoirs professionnels par le biais de l'échange social. Qu'est-ce qui s'apprend dans le travail, sous quelles formes et avec qui ? Dans cette perspective, nous nous intéressons aux règles en présence dans l'atelier, dans l'entreprise. Ainsi peut-on saisir le fonctionnement des rituels dans l'organisation du travail, les transmissions et/ou les rétentions de savoirs comme pratique d'échange social visant à la régulation du groupe par lui-même. Dans cette approche, les relations de travail peuvent être conçues comme non compétitives. Elles reposent sur des régulations sociales se construisant sur le long terme. Il devient alors intéressant d'analyser comment les différents partenaires en présence dans un service/ un atelier créent des règles particulières à l'entreprise.

Comment se régulent-ils les uns les autres ? Dans ces relations internes aux entreprises entre partenaires non égaux statutairement (ouvriers, hiérarchie directe et indirecte), il y a énonciation de règles mais l'on n'est jamais sûr que ces règles sont respectées ; cela dépend de la stratégie des acteurs à un moment donné et de l'intérêt que chacun apporte au respect de la contre-prestation de service. Les règles sociales ne sont pas toutes formalisées à l'avance, elles se renégocient également en fonction des circonstances.

### **LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS COMME ÉCHANGE SOCIAL**

Cet article repose sur une recherche menée pendant cinq années sur le deuxième bassin chimique français situé au sud de l'agglomération lyonnaise où une multitude d'établissements cohabitent : Air-Liquide, Atochem, Ciba-Geigy, Rhône-Poulenc (Maurines, 1994 et 1996). Il porte plus spécifiquement sur les sites d'Atochem et de Rhône-Poulenc. Pour rendre compte de notre proposition, nous nous situons dorénavant au sein des ateliers de fabrication de ces entreprises chimiques. Espaces restreints par rapport à l'usine, ils sont simultanément le lieu du travail ouvrier, de la production et de l'organisation du travail. Ces espaces se subdivisent en deux pôles techniques. Premièrement, la salle de contrôle où s'érige le système de commande (pneumatique ou numérique) des installations, c'est de cet endroit que l'on gère, règle la production. Espace clos, il est plus ou moins confortable et accueillant suivant les fabrications. Deuxièmement, la structure, lieu de la transformation des matières, est à proximité de la salle de contrôle, elle est plus ou moins grande, complexe et automatisée. Chaque fabrication étant spécifique, le personnel est affecté à un poste de travail qui ne recouvre pas systématiquement la globalité d'une fabrication. Les salariés se regroupent en équipes travaillant aux mêmes horaires.

Chaque fabrication étant différente, le système d'apprentissage du travail repose sur la transmission de savoirs liés à la spécificité de la production. L'incorporation de la professionnalité passe nécessairement par la transmission de savoirs. Cette professionnalité s'organise en phases d'apprentissage successives. Le premier apprentissage se passe lors de l'arrivée dans l'entreprise. Cette entrée dans la professionnalité permet de percevoir ce que l'on apprend et comment on l'apprend. Dans les entreprises étudiées, l'apprentissage du poste se fonde

## Approche socioanthropologique de l'entreprise

Le monde industriel, comme lieu d'observation des pratiques sociales, est peu coutumier à l'ethnologue... L'étude ne repose pas sur un questionnement théorique *a priori*. Le parcours suivi n'a été ni linéaire ni préétabli avant l'insertion dans l'entreprise. La construction de l'objet s'est élaborée au fur et à mesure de l'investigation selon une approche inductive, en interaction avec des problèmes d'ordre déontologique, intellectuel, technique ou pratique. J'ai opté pour la compréhension d'un lieu particulier par une approche globalisante intégrant l'ensemble des éléments constituant ce lieu.

Une première entreprise (site du groupe Atochem) a été enquêtée. Elle a accepté qu'une ethnologue l'observe pendant une période longue (quatorze mois à temps complet et six mois à temps partiel). La mission fixée par l'entreprise portait sur les savoirs professionnels ouvriers. Pendant toute la durée de la recherche, j'ai eu accès à tous les secteurs de l'entreprise, aux documents publics et confidentiels. Suite à la recherche sur cet établissement chimique, les interrogations ont évolué. J'ai senti la nécessité de confronter les résultats aux pratiques des entreprises environnantes afin d'évaluer la spécificité de chaque site dans l'environnement local. L'objectif est alors de décrire les mécanismes de fonctionnement interne et les relations potentielles des entreprises entre elles situées dans un espace local fortement structuré par la chimie. J'ai ainsi engagé une étude comparative avec un établissement chimique Rhône-Poulenc. La liberté de travail était alors plus restreinte que sur le site précédent : j'étais chargée d'aborder une problématique classique en sociologie des organisations qui peut être résumée de la façon suivante. « *Pourquoi les ouvriers de production de cet atelier ne se fient-ils pas aux consignes écrites, rédigées depuis peu, mais à un savoir informel qui est estimé dangereux et non fiable par les responsables* » ? De fait, relativement peu d'éléments globaux sur l'entreprise ont pu être rassemblés et analysés, comparés à ceux obtenus sur le site d'Atochem. De nombreux documents écrits et entretiens avec les différents responsables généraux de l'entreprise ont cependant pu être rassemblés. D'autres établissements ont été enquêtés de façon plus ponctuelle dans la région lyonnaise (Air Liquide, Ciba-Geigy, Coatex, d'autres sites Rhône-Poulenc et Atochem), les entretiens avec le personnel d'encadrement, ouvriers et techniciens étaient semi-directifs. L'article repose sur ces différentes sources.

Quelque soit l'entreprise enquêtée et mon statut – embauchée par la direction comme ethnologue ou enquêtrice externe à l'entreprise – je devais rendre

intelligible mon statut d'observatrice et les raisons de l'enquête afin d'établir une relation de relative confiance avec les enquêtés (Devereux, 1980 ; Laplantine, 1996). Tâche d'autant plus difficile que « l'intervention ethnologique », inhabituelle à l'entreprise, était mal identifiée, voire incomprise. Ma position était indéniablement ambiguë et ne cessait d'intriguer les différents acteurs dans des entreprises où les conflits sociaux font partie de la tradition.

Globalement, l'approche théorique et méthodologique est anthropologique : présence longue sur le terrain, observation participante en atelier en suivant plusieurs équipes en poste, collecte d'informations qualitatives auprès des différents protagonistes dans un objectif de totalité. De plus, dans une recherche anthropologique, ne pouvait être faite l'économie de l'étude du multipositionnement, de l'assignation du chercheur sur son terrain et de la façon dont les interactions avec les informateurs participe à la co-construction de l'objet de recherche (Geertz, 1983 ; Favret-Saada, 1985 ; Maurines, 1991).

Le terrain principal d'observation recouvrait quatre ateliers de production comprenant en tout huit ateliers de fabrication dans l'entreprise Atochem et un atelier chez Rhône-Poulenc. J'ai suivi une équipe de fabrication selon la méthode de l'observation participante. Le choix des ateliers était décidé en fonction de leurs technicités : de la chimie fine à la chimie lourde, avec ou sans automatisme, avec ou sans conduite assistée par ordinateur. Par ailleurs, travaillant sur les savoirs professionnels ouvriers, l'observation s'imposait pour saisir le contenu du travail de « surveillance-contrôle », les types de savoir utilisés dans le travail, les identités professionnelles, les différences techniques entre les ateliers, l'organisation de l'espace, les rythmes temporels, mais aussi la hiérarchie explicite et implicite de l'organisation du travail.

Des collectes de biographies étaient réalisées après une bonne connaissance des acteurs du terrain. Elles étaient la seule façon tangible d'appréhender le rapport au monde, la façon d'être et de penser, de relativiser ou de mettre en relief certaines tranches de vie des acteurs. A la suite de D. Bertaux (1971), les biographies sont considérées comme polyfonctionnelles. Elles remplissent des fonctions « exploratoire », « analytique », « expressive ». Elles permettent de saisir les lignes de forces du terrain, d'esquisser une typologie du milieu ouvrier, mais également de passer à la théorie. La fonction expressive consiste à utiliser des segments de biographies, tant comme mode d'illustration du discours énoncé par le chercheur que comme éléments structurant la recherche elle-même.

depuis quelques années sur un plan de formation. Il se décompose en différentes phases, celles-ci retraçant, selon les membres de l'encadrement, ce qu'il est nécessaire de savoir pour être opérationnel à un poste donné. Le plan de formation se découpe en deux étapes distinctes : l'acquisition des connaissances générales et celle des savoirs opératoires techniques.

### **L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES GÉNÉRALES**

Au cours de cette étape, l'encadrement explique de façon théorique le processus de fabrication, puis le salarié « décortique » le schéma de procédé ainsi que le schéma de montage. Le schéma de procédé reproduit en le simplifiant le processus de production. La formation est centrée sur la partie du process à laquelle est affectée la personne. Au cours de cette phase de découverte et d'initiation, la personne travaille à la journée – à la différence des équipes travaillant en poste (3X8 ou 4X8). Au-delà du cours théorique sur le processus de fabrication dispensé par un ingénieur, la compréhension du système se fait seul avec l'aide du schéma de procédé. Il s'agit en grande partie d'une autoformation. Dans cette phase d'incorporation théorique du processus, il ne s'agit pas de connaître le produit en lui-même, mais la globalité du processus productif. Cette étape d'apprentissage théorique est envisagée comme un enseignement sur la « Vérité » de la nature des choses. La présentation savante du process est explicitée en termes très techniques. Détaché de tout contexte d'application et sans possession d'outil de confrontation, le savoir ainsi dispensé s'assimile à un savoir procédural (Delbos et Jorion, 1984) <sup>5</sup>.

### **L'ACQUISITION DES SAVOIRS OPÉRATOIRES TECHNIQUES**

La phase d'acquisition des savoirs opératoires techniques se passe en poste, en doublage avec un ouvrier affecté au poste sur lequel se forme l'ouvrier. On apprend chaque partie du process de façon isolée, indépendamment des autres phases du procédé de fabrication. L'ouvrier formateur est censé montrer l'application du savoir dispensé dans l'apprentissage théorique.

<sup>5</sup> G. Delbos et P. Jorion définissent ainsi le savoir procédural. Il est « absent de l'observation d'une pratique. Il s'agit très précisément du savoir que l'on trouve sous forme écrite dans les "manuels" (il ne faudrait pas confondre "mise en écriture" et "théorisation" : le manuel est un ouvrage a-théorique) [...]. Quand nous appellerons "propositionnel" le savoir scolaire, nous attirerons l'attention [...] qu'à défaut de pouvoir être théorique, il résume le savoir sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus » (p.11).

La transmission de savoir ne se constitue pas sur le seul savoir dit théorique. Celui-ci est une base de référence, mais il est toujours relativisé, remis à jour en fonction de l'évolution des connaissances du processus productif. Les salariés sont conscients de la relativité du savoir théorique enseigné, ils savent qu'il faut l'adapter à la pratique.

« La théorie, c'est bien gentil, mais, dans un process d'un bout à l'autre, il y a beaucoup de phénomènes qui ne sont pas pris en compte par la théorie. Enfin si, mais il y a des choses que l'on ne s'explique pas. Une théorie, on sait ce que c'est, cela peut être défini de différentes manières. Comment définir des problèmes de turbulences dans les tuyauteries ? La théorie te permet de savoir ce que tu fais mais cela ne remplacera jamais au grand jamais la pratique. C'est bien pour ça que l'on a besoin des essais, ils permettent de vérifier ce qui se passe en théorie. On peut dire ce qui entre dans la machine et ce qui en sort, mais le reste ? Dans quelles conditions peut-on définir une formule théorique autrement que sur le papier, ne faut-il pas la définir aussi en pratique ? » (Agent de maîtrise, Atochem).

Le savoir dispensé se différencie également en fonction du niveau de connaissances de la personne formatrice et de celui de la personne à former. Les ouvriers formateurs ne tiennent pas de discours théorique. Ils s'appuient sur leur pratique du métier pour l'expliquer.

« Monsieur X, je lui apprend, comme... je ne sais pas comment dire. Je lui apprend mais j'ai du mal à formaliser ce qu'il fait quand il apprend. Bon, on tourne dans l'atelier. Je lui apprend plus la pratique, le mode de fonctionnement pratique, la théorie, les contremaîtres peuvent s'en charger, il y a des documents en papier qui ont été faits là-dessus. Je lui fais un cours pratique. Je lui dis : "Tiens, on va regarder ça, on va faire la réaction." Comment démarrer le lavage, on le sait, mais s'il ne demande pas, il ne saura jamais. » (Ouvrier qualifié, Atochem).

Les hésitations dans la formulation des propos concernant l'apprentissage révèlent les difficultés pour l'ensemble des acteurs à formuler un discours sur des processus turbulents. De plus cette personne introduit de façon explicite une division entre les formes de savoir. D'un côté, il y a ceux qui ont la théorie et, de l'autre côté, ceux qui possèdent la pratique. Au-delà de la division entre savoir pratique et théorique, on peut confirmer l'opposition entre savoir propositionnel et savoir procédural (Delbos et Jorion, 1984).

Le savoir propositionnel mis en scène lors de l'apprentissage du métier à l'intention d'un nouvel arrivant s'organise autour de trois temps distincts : il s'agit d'abord de « faire voir » puis de « voir faire » et ensuite de « faire comme ».

- Le « faire-voir » correspond à la phase d'observation. L'ouvrier formateur est le pilier de référence du nouvel arrivant en poste. Il lui montre ce qu'il fait, lui explique par la pratique ce qu'il doit savoir. C'est une étape qui se fonde sur une interaction entre les deux partenaires.

« Je lui explique chaque appareil tranquillement et puis, après, il consulte les documents, il va voir sur place (en structure). Alors des fois, il me dit "il y a deux cuves, pourquoi ?" Je dis : "celle-ci, elle vient en appoint de la première", et petit à petit, ça s'échafaude [la connaissance, ndlr]. Généralement, je peux dire que cela se passe bien. » (Ouvrier qualifié, Atochem).

- Le « voir-faire » est la deuxième étape de l'apprentissage. L'ouvrier formateur perçoit dans le comportement du formé s'il est capable de s'autonomiser et d'assumer sous sa surveillance les actes élémentaires du système de production. Il le laisse mener l'installation en restant à ses côtés. Il n'intervient que lorsqu'il y a risque d'incident. Ce passage où l'ouvrier formateur devient celui qui « voit faire » n'est possible que lorsque l'ouvrier a réussi à se forger une image de la manière dont le process se passe. « Apprendre par le regard consiste à apprendre à voir, même si on est occupé à autre chose » (Cornu, 1991). L'ensemble des ouvriers considère que les plans de formation sont nécessaires mais non suffisants à la maîtrise du processus productif. Par conséquent, ils « font avec » ces plans de formation.

« Avec les plans de formation que l'on a, la personne sait à peu près ce qu'elle fait mais dans les détails, je n'en suis pas sûr. » (Ouvrier qualifié, Atochem).

- Ce n'est qu'une fois que l'ouvrier possède les clefs du fonctionnement du process qu'il peut revendiquer son opérationnalité : il est parvenu à « faire comme » son formateur.

« Quand je suis arrivé, le premier jour, on m'a appris à piper, à analyser. Par la suite on m'a donné des produits qui étaient déjà analysés c'était pour voir si j'avais bien compris. On m'a suivi comme ça pendant une semaine et après, j'ai pris mon poste. » (Ouvrier, Air Liquide).

Le passage de la situation de formation à celle du travail postule d'emblée l'acquisition du savoir nécessaire à la tenue du poste : l'ouvrier a appris la manière de faire, de s'y prendre, il connaît le matériel utilisé et ses limites.

Cette technique d'apprentissage semble être à peu près similaire, dans ses grandes lignes directrices, dans différentes usines enquêtées :

« La hiérarchie nous formait sur le tas au processus de fabrication, à notre poste de travail. On était en double avec un conducteur d'appareils<sup>6</sup> plus ancien dans le métier. Le collègue nous expliquait l'appareillage, la fabrication. Cela prenait le temps nécessaire à la compréhension réelle du travail par le nouveau venu. Pendant trois mois, on travaillait comme cela, en double, sur le même poste, ensuite notre formateur nous laissait nous débrouiller un peu seuls et n'intervenait qu'en cas de problème. Au bout de six mois, on était capable de travailler seul, on ne connaissait pas tout mais on pouvait conduire l'installation. » (Ouvrier qualifié, Ciba-Geigy).

Il s'agit là d'une double démarche d'appréhension du réel : l'une procède d'une conception d'ensemble du processus à partir d'un fonctionnement *a priori* normal et d'un enchaînement logique d'opérations successives, l'autre, davantage liée à l'expérience, s'articule à la fois à une représentation du fonctionnement d'ensemble, et à une capacité à intervenir et à modifier l'ordre des opérations, l'outillage utilisé, les gestes nécessaires, du fait de « dysfonctionnements » dont l'origine peut être extrêmement variée.

L'acquisition des savoirs opératoires techniques se fonde sur la capacité de l'acteur à assimiler des connaissances par l'expérience (« voir » et « faire »), et se distingue donc du savoir acquis à l'école. Cependant il ne faut pas omettre que certains savoirs n'ont pas besoin d'être transmis pour être acquis. La notion de savoir « cumulable » apparaît ici. Un salarié muté à un autre poste ne fait pas totalement abstraction du savoir préalablement acquis même si le processus de fabrication se structure différemment. Le salarié peut – en dehors de ce savoir « cumulable » – aller chercher le savoir là où il se trouve. L'apprentissage théorique et technique en ce qui concerne le schéma de procédé révèle aussi cette pratique de l'autoformation.

<sup>6</sup> Le métier ouvrier de référence des industries chimiques, le Conducteur d'appareils des industries chimiques (CAIC).

Autrement dit, en ce qui concerne la transmission des savoirs, on note que l'ouvrier commence par apprendre les contours de sa nouvelle tâche pour aller ensuite vers les détails de fonctionnement et, enfin, pouvoir réaliser une synthèse de ces éléments disparates. L'apprentissage n'est pas pour autant linéaire comme le laisse sous-entendre la constitution du plan de formation. Il y a certes différentes étapes du processus de fabrication apprises séparément mais elles sont mises en relation immédiatement.

### **LA FORMATION, UN ÉCHANGE SOCIAL REPOSANT SUR UNE RELATION TRIPARTITE**

L'hypothèse centrale à confirmer ici est que la situation de transmission de savoirs décrite précédemment répond à la logique de l'échange social tel qu'il a été défini dans les travaux de P. Blau. L'échange social se caractérise par l'engagement des partenaires dans une action volontaire et motivée par une espérance de rendement (symbolique, sociale...). Au moment de l'échange, la contre-prestation n'est pas connue. Cependant, il est nécessaire d'établir une différence primordiale avec P. Blau, à savoir l'introduction d'un troisième partenaire dans cet échange. La transmission, telle qu'elle vient d'être présentée, s'appuie sur différents protagonistes aux statuts différents : la personne en formation, le formateur, l'encadrement hiérarchique. Si on parle en termes d'échange social, comment peut-on traiter dans le même cadre, les rapports hiérarchiques ? Autrement dit, nous devons aborder les contributions et rétributions attendues par les différents partenaires dans une telle logique et ainsi saisir les modalités de la contre-prestation.

La situation de formation présentée n'est évidemment pas inscrite dans le contrat de travail du salarié, il n'est à aucun moment stipulé que ce dernier sera amené à former un de ses collègues, un stagiaire ou toute autre personne<sup>7</sup>. Si ce principe n'est pas régi par le contrat individuel, nous avançons que les règles du jeu qui vont permettre cette transmission sont éminemment sociales. L'obligation de formation des partenaires n'est spécifiée ni dans le contrat de

travail, ni par écrit, ni même sur le cahier des équipes rédigé quotidiennement par la hiérarchie où apparaissent les activités à exercer. Il s'agit donc d'une relation interpersonnelle, même si les partenaires ne sont pas statutairement égaux dans l'entreprise. Il ne s'agit pas de nier l'existence de l'autorité dans cette relation mais de la considérer, à la suite de R. Sennett, comme inscrite dans un processus de reconnaissance mutuelle. En effet, « *ce que les gens sont disposés à accepter n'est pas seulement fonction de la crédibilité ou de la légitimité des idées, des règles et des personnes qu'on leur propose, mais encore de leur propre besoin de croire. Ce qu'ils attendent d'une autorité importe autant que ce que l'autorité a à leur offrir.* » (Sennett, 1982).

Dans cette logique, quelle est la nature des relations entre les trois partenaires de l'échange ? Est-elle simplement – comme elle a été longtemps considérée en sociologie – une relation de pouvoir entre dominé et dominant ? Quel est le coût pour chacun des partenaires d'un tel échange ? Quel est le contexte dans lequel cet échange prend place ?

### **LES TROIS PARTENAIRES DE L'ÉCHANGE SOCIAL**

La situation de transmission de savoir à un poste peut avoir lieu dans plusieurs circonstances. Le statut du nouveau venu peut être divers selon que la relation à la formation, au formateur et à la hiérarchie est différente. Il y a les cas du nouveau dans l'entreprise, dans le service, dans l'atelier ou dans l'équipe.

Le nouvel arrivant n'a rien à revendiquer, tout se passe formellement comme si le schéma de procédé et la réunion qu'il a eue avec l'ingénieur suffisaient à l'apprentissage du métier. Toutefois, les trois partenaires savent pertinemment, qu'il en va autrement. Il est donc dans un statut d'infériorité symbolique et pratique par rapport aux autres acteurs. Il est toutefois considéré « formellement » comme compétent dès lors qu'il a été recruté à un poste de travail. Il doit dorénavant faire la preuve de cette compétence.

Le formateur, quant à lui, présente toujours pour ainsi dire le même profil : il a une bonne expérience sur le poste de travail et la hiérarchie a investi en lui. Peu importe qu'il soit diplômé ou non. Le formateur est sollicité par la hiérarchie ; cette dernière a dû évaluer à l'avance ses capacités à la formation mais aussi détecter si elle pouvait avoir confiance en ce partenaire. Il faut effectivement éviter les opportunistes, qui pourraient croire que sans rentrer dans le don, c'est-à-dire bien former autrui, on pourrait être reconnu

<sup>7</sup> Certes le contrat de travail porte sur la vente de la force de travail et par conséquent sur une promesse de réalisation. Comme le dit J.-D. Reynaud (1988) « *Il est plutôt une sorte de "pari mutuel" fondé sur une double incertitude : incertitude de l'employeur à l'égard de la qualité et la quantité de travail qu'il obtiendra du salarié ; incertitude du salarié sur la valeur réelle de son apport (concrètement sur les résultats réels de l'entreprise)* » (p. 115). On peut donc noter ici l'incomplétude du contrat de travail qui situe de fait les deux protagonistes dans les conditions de l'échange social, sans nécessairement que celui-ci soit institutionnalisé comme tel. Cela nous renvoie alors à la stabilité des conditions non-contractuelles du contrat de travail.

par la hiérarchie et en retirer quelques bénéfiques. Ce n'est au contraire que parce que la hiérarchie a déjà évalué le formateur qu'elle le choisit comme partenaire dans l'échange. Au regard de la pyramide des âges des entreprises étudiées, ce sont souvent des « anciens » qui forment soit des « anciens » suite à une mutation de poste soit des « jeunes »<sup>8</sup>. La transmission de savoir, en se fondant sur une même équipe de travail, repose essentiellement sur le collectif de travail tel qu'il sera constitué dès que le « formé » aura parcouru les trois phases du « faire-voir », « voir-faire », « faire comme ».

La hiérarchie, quant à elle, n'a pas vraiment de visage fixe. Ce peut être l'agent de maîtrise principal ou l'ingénieur. Celui-ci a un rôle relativement instrumental. Il n'est que rarement avec les opérateurs, il a avant tout une fonction de contrôle et de conseil qui s'ajoute à son rôle de gestion des ressources humaines. Il participe à l'échange social, entre autres, comme instigateur de la formation et également dans les objectifs des contre-prestations attendues par le formateur et le formé. Dans les règles de l'échange, la hiérarchie privilégie le groupe par rapport à l'individu en supposant que les liens quotidiens et les processus d'apprentissage s'acquièrent par le groupe.

### LE PRINCIPE DE LA CONFIANCE

Ce système repose *a priori* sur des rapports de confiance et de méfiance que s'accordent ces trois partenaires. Mais d'où vient cette confiance ? La hiérarchie, tout d'abord, fait confiance au formateur pour ses capacités de pédagogue, au formé pour sa capacité d'attention et sa volonté d'apprendre son nouveau travail. La hiérarchie se décharge en quelque sorte de cette responsabilité ; elle laisse le collectif de travail gérer cette formation informelle, à l'exception du schéma de procédé. Les trois partenaires se tiennent réciproquement dans une logique d'entraide reposant sur l'autorité (Sennett, 1982). L'autorité de la hiérarchie mais aussi du formateur est ici une construction sociale produite dans la quotidienneté du travail, elle n'est pas antinomique à la notion de confiance, mais au contraire elles s'enrichissent mutuellement. Le règlement de la dette, à savoir l'obtention de la contre-prestation, non stipulée à l'avance, est au cœur de la relation tripartite. La coopération ne peut être simulée puisque très rapidement on s'aperçoit que le « formé » n'a pas acquis le

savoir. Si le « formé » faisait semblant d'acquérir le métier, il ne pourrait parvenir au « faire comme ». La hiérarchie, de son côté doit donner l'assurance de celui qui se fie à quelqu'un. Le salarié ne doit pas pouvoir mettre en doute qu'une contre-prestation existera et qu'il en sera le bénéficiaire. Il faut néanmoins pour que la confiance perdure pendant toute la durée de la formation, que celle-ci soit accomplie jusqu'au bout. Elle doit être comprise comme un processus de construction s'instaurant dans le long terme. Dans cet échange, il ne peut donc y avoir d'opportunistes ou de simulateurs parce que sitôt démasqués, ils verront leur vie quotidienne devenir difficile. Ainsi, par exemple, l'esprit d'équipe s'affirme comme omniprésent. Il est obligatoire tant pour l'organisation sociale que pour la production. Si l'on s'entend mal entre ouvriers, des barrières s'instaurent au détriment de la vie d'équipe et de la production. La confiance, c'est donc la volonté commune de coopérer à trois dans une relation prolongée – toutefois celle-ci peut être ponctuelle et n'intervenir que sur certains types de projets. L'effort de l'individu dépendra alors aussi de l'effort du groupe.

*« Dans notre équipe, il y a une bonne entente, on se voit même en dehors du boulot, tout le monde connaît les femmes, c'est sympa. Il y a des équipes où ce n'est pas pareil, il faut réfléchir, si tu viens pour te faire la gueule pendant huit heures... huit heures c'est long... Nous, on peut dire qu'il y a un esprit d'équipe, il vaut mieux, si tu veux que ça marche à tous points de vue, pas seulement au niveau social, mais aussi pour le boulot. C'est mieux. »* (Ouvrier qualifié, Atochem).

Chacun devra reconnaître la contre-prestation reçue lorsque celle-ci se présentera. Elle n'est, en effet, jamais formulée comme telle. Comme pour un dû, on ne remercie pas puisque cela va de soi.

### LES CONTRE-PRESTATIONS

Quelle est donc la contre-prestation pour chacun de ces partenaires ? Elle s'avère indirecte par rapport à l'acte de formation et à l'engagement des partenaires. De plus, elle s'établit sur le long terme. Le temps est important dans la mesure où la contre-prestation n'est jamais rendue au moment même de la formation, la situation ne se représentant jamais exactement de la même manière : au moins un des partenaires a changé. « En pratique cela suppose que cette règle d'action (soit) déjà mise en œuvre régulièrement par les autres lorsque chacun se demande pour son propre compte s'il est opportun de la respecter » (Cordonnier, 1993). C'est en quelque sorte parce que l'on sait que cela « a marché » pour

<sup>8</sup> L'observation n'a pu rendre compte d'un « jeune » qui aurait formé une personne plus âgée que lui.

les autres dans le passé que l'on s'engage dans l'échange. Notons que la contre-prestation est différente pour chacun des trois partenaires.

Pour le formateur, on peut considérer qu'il y a un effet de contrainte : celui de la hiérarchie le sollicitant pour former quelqu'un. Mais il est choisi parmi les autres salariés pouvant être également des formateurs potentiels. De plus, l'échange social part toujours d'une volonté et d'un choix individuels. La hiérarchie ne peut en effet contraindre un salarié à former un de ses collègues. En effet, aucune règle écrite ne fait part de cette obligation. Il n'y a pas pour autant passation de contrat entre les partenaires, il n'y a pas non plus d'accord explicite.

L'échange social, c'est ce qui rend, bien au contraire, les contraintes du travail plus acceptables pour les salariés. Ces dernières sont d'ailleurs réinterprétées, tant individuellement que collectivement, et participent au détournement des règles édictées en matière de rationalisation du travail. Dans les choix des formateurs aucun privilège ne semble être accordé à une classification ou à une qualification requise. Sont donc choisies les personnes considérées comme les plus compétentes et les plus aptes à former<sup>9</sup>.

La situation d'apprentissage décrite ici renvoie à une transmission de savoirs où les formateurs ont la volonté de transmettre ce qu'ils savent. Eux-mêmes forment selon ce principe et en connaissent la nécessité. C'est un processus de transfert de connaissances entre le formateur et le « stagiaire ». La transmission de savoirs est valorisée par les formateurs parce qu'elle leur réserve une place importante dans le processus de production : on reconnaît leurs savoirs et leurs compétences. Elle lui octroie un pouvoir symbolique important au sein du collectif. C'est ainsi que l'on peut analyser la grande satisfaction qu'ils éprouvent à transmettre leurs connaissances. Former autrui est une norme, cela va de soi dans cette organisation informelle de la répartition des savoirs. Il est dans l'ordre des choses que les anciens forment les nouveaux.

Par ailleurs, le fait de former un collègue permet aussi au formateur de relativiser ce qu'il sait : il est obligé de s'interroger sur ses connaissances. Cette réactivité du professionnel face à son savoir est importante puisque ce dernier est en perpétuelle constitution et

transformation, les procédés de fabrication n'étant pas tous stabilisés. En bref, former quelqu'un, c'est prouver à soi et aux autres que l'on est compétent.

*« Former c'est bien au départ parce que tu te poses des questions. Il y a des gens qui te posent des questions que toi, tu t'es posées à une certaine époque, tu t'es dit : "Pourquoi là, j'ai fait ça ?", tu fais une procédure en fonction de ce que tu veux montrer. [...] Mais une fois que tu arrives dans la routine, c'est ça le malheureux dans la routine, c'est que tu sais que pour faire ça, ça, et ça, tu ne te poses plus la question. »* (Ouvrier très hautement qualifié, Rhône-Poulenc).

Si on ne se plaçait que du point de vue de la hiérarchie, on pourrait considérer la formation comme une obligation ordonnée par un pouvoir autoritaire. Or, si cela est vrai pour partie, ce n'est pas la seule raison de l'acceptation par l'ouvrier. La reconnaissance par ses chefs le rend légèrement « supérieur », non par rapport au nouveau venu mais par rapport au groupe des pairs. La contre-prestation réside d'abord dans cette reconnaissance : être bien considéré par la hiérarchie. De plus, il doit montrer qu'il est capable, qu'il a la compétence requise pour mériter cette confiance, qu'il est à la hauteur de la tâche demandée. Cette dernière est accomplie quand le formé s'avère capable de gérer sans erreur le processus de fabrication.

Sur un autre plan, une contre-prestation, et non des moindres, est l'importance octroyée à cette occasion à la personne choisie par rapport aux groupes des pairs. Une contre-prestation plus lointaine mais tout à fait efficace, et en quelque sorte la contre-prestation ultime, est celle qui fait reconnaître le formateur comme un bon élément pour la promotion, que cette dernière se traduit par une augmentation de salaire, une nouvelle classification, etc.

Pour la hiérarchie, cela consiste à percevoir la manière, bonne ou mauvaise, dont le salarié a été formé. Si la formation est négligée, le nouveau venu aura des difficultés à apprendre seul. De plus, il risque de créer des perturbations des systèmes productifs, ceux-ci se répercutant sous forme d'accident et d'arrêt du processus, ou tout au moins de baisse de la qualité de la production. Par ailleurs, ces dérèglements productifs ne se voient pas immédiatement et tout le collectif peut pâtir d'une mauvaise formation réalisée par un des pairs. Tous ont intérêt à ce que la formation soit réussie, sinon le collectif peut se retourner vers le formateur (et non vers le nouveau puisqu'à celui-ci n'est reconnue que tardivement la compétence de gérer un

<sup>9</sup> On aurait pu imaginer que le choix du formateur porterait sur un salarié ayant le moins de travail, ou sur une personne peu intégrée dans l'équipe (proche de la hiérarchie, par exemple) ou sur un salarié peu reconnu pour sa compétence par ses pairs. Dans une telle logique personne ne trouve un bénéfice, le coût d'investissement étant lourd, pour un résultat *a priori* réduit.

poste de travail) en lui faisant admettre son incompétence, ou tout au moins sa compétence relative. En cas de problème, le formateur ne peut pas faire jouer un quelconque pouvoir alors que la hiérarchie peut revenir à une situation de pouvoir autoritaire et non-partagé.

Le formé, quant à lui, ne peut pas refuser l'apprentissage puisqu'il doit acquérir la compétence sur son poste. Toutefois, il peut mettre en œuvre différentes stratégies. Par exemple, le stagiaire quand il parle de son apprentissage, peut évacuer le rôle de son formateur et faire comme s'il avait acquis seul la compétence opératoire. Il cherche ainsi à démontrer son autonomie dans l'acquisition des savoirs mais aussi par rapport au collectif des pairs. La stratégie identitaire développée ici est de « diminuer » le formateur pour être reconnue par la hiérarchie comme un « élément » positif pour l'organisation et surtout apte pour toute promotion. (Maurines, 1991).

« *Je me suis formé tout seul, sur le tas.* » (Ouvrier hautement qualifié, Ciba-Geigy).

Par ailleurs, le formé peut reconnaître la formation et « récupérer » un certain pouvoir en disant qu'on ne lui a pas tout appris, que le savoir-faire s'acquiert essentiellement seul, et sur le long terme, à l'appui des compétences acquises lors du parcours scolaire :

« *Avec mon diplôme et comme je me suis accroché à mon boulot, dans chacun des essais [il travaille sur pilote] que j'ai fait, je me suis petit à petit approprié la totalité de mon travail et j'ai même pris en charge les bilans d'analyse que faisait le responsable d'atelier.* » (Ouvrier très hautement qualifié, Air Liquide).

Mais dans ce cas de figure, il heurte non seulement son formateur mais aussi l'ensemble du collectif de travail qui voit en lui un « prétentieux ». En effet, le savoir professionnel s'acquiert aussi à partir d'une bonne maîtrise du savoir social de l'atelier.

« *Il existe une très grosse différence d'âge, des jeunes qui n'ont pas réussi à s'adapter à l'atelier, entre ceux qui travaillent depuis quinze ou vingt ans et ceux qui arrivent, c'est difficile... C'est une différence d'âge, de mentalité. Il y en a parmi ceux qui sont plus âgés, qui sont peut-être moins virulents, mais plus attachés à leur travail, alors que les jeunes, ils apporteront pas mal d'initiatives mais pas spécialement sur le travail, plutôt sur l'environnement, sur les conditions de travail ; le travail proprement dit, ça passe un peu après. Ils veulent se montrer. C'est pour ça que ça*

*accroche. Ce ne sont pas les mêmes notions.* » (Ouvrier qualifié, Atochem).

Par ailleurs, le stagiaire une fois formé acquiert une autonomie et un savoir-faire qui lui sera spécifique dans un environnement instable. Le savoir-faire est ici la capacité à assumer la marche normale ou anormale du processus productif, il s'affirme comme la concrétisation pratique de la professionnalité. Il se constitue petit à petit une mémoire efficace qui s'affirme comme analytique et opératoire, c'est-à-dire qu'elle se fonde sur la réflexion et l'abstraction avant de passer à l'action. L'expérience est avant tout personnelle et privée, même si elle repose sur des savoirs collectifs.

### **L'ÉCHANGE SOCIAL N'EST PAS LE CONSENSUS SOCIAL**

La hiérarchie a donc tout intérêt à ce que la contre-prestation soit toujours bien assurée. Elle ne pourrait gérer que difficilement des situations de non-transmission de savoir. En effet, rappelons que les procédés ne sont pas stables et sont potentiellement dangereux s'ils sont mal gérés par les ouvriers. Par conséquent, elle doit pouvoir compter sur la compétence des salariés d'exécution mais également sur la bonne volonté ouvrière concernant la transmission de savoir aux collègues nouvellement arrivés. Ainsi doit-elle trouver une façon de « remercier » le salarié formateur, mais aussi de reproduire l'engagement et la confiance lors de la prochaine formation, même s'il ne s'agit pas du même formateur. Si le formateur accomplit cette tâche par simple obligation, le résultat ne sera certainement pas celui qui est attendu par les deux autres partenaires, car les savoir-faire élémentaires ne seront pas divulgués et la rétention de savoir sera la logique la plus forte.

Par exemple, un salarié qui refuse de prendre en charge une formation est une personne pour qui la logique du don et de la confiance n'a pas été bien établie au préalable. On peut estimer après l'expérience de ces formations que la contrepartie « *n'en vaut plus la chandelle* ».

« *J'ai déjà formé quelqu'un sur mon poste. Un oui, deux oui, trois ça va, quatre, je commence à en avoir ras-le-bol de dire la même chose. En plus cela ne sert à rien.* » (Ouvrier qualifié, Atochem).

Ce salarié a été amené à former à plusieurs reprises des nouveaux. La contre-prestation espérée n'a pas été obtenue, il souhaitait changer d'atelier et être promu dans un autre service, celui-ci étant fortement

valorisé par les salariés. Toutefois, il a eu une promotion au sein de son atelier et a, par conséquent, changé de classification. Le pouvoir de l'encadrement dans ce système de contre-prestation est donc relatif. En effet, le système d'échange ici décrit n'est pertinent qu'en référence à une culture d'atelier et non au niveau de l'entreprise. En effet, le hiérarchique ne peut prétendre rendre une contre-prestation dans un service où il n'a pas d'autorité.

Par ailleurs, il s'avère difficile de refuser de former un collègue si l'on souhaite que sa propre compétence soit reconnue. Il s'agit donc d'une contrainte acceptée et non subie. Refuser de former, ce n'est pas tant nier le pouvoir de la hiérarchie que ne pas s'octroyer la compétence de former autrui ; c'est refuser de rentrer dans le don. Cette logique du don revêt un aspect important de la culture d'atelier.

Dans le cadre plus coutumier où l'échange social s'est bien déroulé, la régulation sociale agit sur tout le collectif de travail ainsi que sur la hiérarchie à des degrés divers suivant les principes établis au départ autour de la confiance partagée ou non entre les différents partenaires. En effet, l'échange social reposant sur une relation tripartite ne peut omettre l'existence du collectif de travail dans lequel il a lieu. Ce collectif de travail peut avoir une force importante. Si le formateur forme mal, il peut se faire exclure des modes de valorisation classique dans les entreprises de chimie tournant autour de la reconnaissance professionnelle (Maurines, 1991). Comme le signale M. Godelier, « donner semble [...] instaurer une différence et une inégalité de statuts entre donateur et donataire, inégalité qui dans certaines circonstances peut se muer en hiérarchie : si celle-ci existait déjà entre eux avant le don, celui-ci vient à la fois l'exprimer et la légitimer. Deux mouvements opposés sont donc contenus dans un seul et même acte. Le don rapproche les protagonistes parce qu'il est partagé et les éloigne socialement parce qu'il fait de l'un l'obligé de l'autre. » (Godelier, 1996).

Pour le salarié à son poste de travail, l'important c'est la reconnaissance de sa compétence par tous : collectif, hiérarchie, personne formée. Chacun doit donc avoir confiance dans les deux autres partenaires pour des raisons différentes. Le formateur est néanmoins la clef de ce système, il doit être bien choisi de part et d'autre. Le partenaire qui est le plus engagé est celui qui est le plus dépendant de la relation d'échange. On voit donc combien, à travers des exemples de travail en atelier, la logique de l'échange économique (par exemple, absence d'arrêt de production) dépend

avant tout du bon fonctionnement de l'échange social.

Ce principe renforce en outre le lien social puisqu'il développe les relations d'interdépendance mutuelle. On sait qu'à un moment ou à un autre on sera potentiellement un formateur ou un formé. En effet, la recherche portant sur différents terrains d'enquête a rendu compte de la généralisation de ce principe de l'échange à tout instant de la vie quotidienne du travail. Tout le monde forme, sans pour autant être dans l'apprentissage formel comme cela vient d'être explicité.

L'échange social ne se manifeste pas seulement dans les relations de travail, il imprègne également la « quotidienneté au travail ».

## L'ÉCHANGE SOCIAL ET LA QUOTIDIENNETÉ AU TRAVAIL

### SAVOIRS CULTURELS ET SAVOIRS SOCIAUX

Dans l'analyse de la quotidienneté au travail, l'intérêt porte sur les représentations et les pratiques du quotidien (Balandier, 1983 ; Bouvier, 1983). Celui-ci s'articule sur des savoirs culturels et sociaux. Si, comme le dit N. Gérôme, « la vie des salariés dans l'entreprise ne se limite pas à la production économique qui définit la rationalité sociale de celle-ci » (1983), on peut alors considérer que les ouvriers sont porteurs de cultures, et qu'ils s'appuient sur celles-ci pour affirmer les valeurs propres à leur groupe social. Les savoirs culturels dans un espace de travail sont à considérer comme l'ensemble des savoirs nécessaires à la maîtrise de l'environnement professionnel sur le plan technique et celui des relations sociales. Ces savoirs permettent et accompagnent la création, le maintien et la cohésion d'un « ordre social » dans cette collectivité. Les savoirs culturels sont le produit d'un processus d'intériorisation de normes et de valeurs établies dans le collectif, face aux normes et aux valeurs d'autres groupes et face à l'idéologie de l'entreprise. Ils sont l'objet d'un processus permanent de transmission de ces normes et de ces valeurs. Mais ces savoirs culturels sont aussi des savoirs sociaux, au sens où l'entend P. Pharo, c'est-à-dire qu'« ils trouvent leur source dans une réinterprétation par le collectif ouvrier des normes et des contraintes de la production, telles qu'elles pourraient apparaître par une analyse extérieure et objectivante, et dans une transformation de ces contraintes en

*une sorte de "déontologie implicite des métiers", comme ensemble de règles de conduite, de comportements à avoir face aux contraintes de l'activité de travail, face aux chefs, aux collègues, et qui règlent à leur manière le mode de vie au travail » (1983).*

Autrement dit, ce savoir social serait la façon individuelle et collective de faire face aux pressions du monde usinier, de repérer et de rendre intelligibles les différents constituants de l'univers de travail : son histoire, les groupes qui le composent, les itinéraires sociaux des individus. Dans cette approche, les éléments de la vie quotidienne du travail sont alors envisagés comme constitutifs de savoirs et de règles à apprendre pour vivre ensemble au quotidien.

Un certain nombre de règles de comportement et de règles de sociabilité au travail sont à assimiler par tout nouvel arrivant en poste. Dans le cas précédemment analysé, il n'y a pas seulement la technique du poste à acquérir, il faut aussi que le nouveau collègue sache déceler le système de référence du collectif de travail : ce que l'on doit faire, valoriser, s'interdire... pour être intégré au groupe. On doit apprendre à se repérer dans l'espace composite de la salle de contrôle, de la structure, des chemins différents parfois réservés implicitement à l'encadrement, aux ouvriers.

Les codes à adopter sont autant de règles à apprendre. Règles non écrites, informelles en apparence elles n'en ont pas moins un degré de prescription important, elles relèvent toutes d'un apprentissage du savoir-vivre en collectivité.

### **ÉCHANGE SOCIAL ET APPRENTISSAGES DES SAVOIRS SOCIAUX**

Informellement par exemple, chacun a sa place (sa chaise) en salle de contrôle, et ne s'y assied que par un accord implicite passé avec son collègue. Chacun possède son petit matériel : stylo, mots croisés, revues rangées dans son tiroir ou posées sur son pupitre ou son bureau. Chacun a donc son territoire dans l'entreprise, sur lequel il ne faut pas qu'autrui empiète.

On ne peut déroger à ces règles quotidiennement sans mettre en péril une vie établie où chacun a appris après des années de cohabitation à respecter les « manies » des autres pour qu'autrui respecte les siennes. Un étranger à ce système ne peut comprendre ce mode de fonctionnement, il l'intégrera par essai-erreur et en ne saisissant pas immédiatement quelles fautes il a pu commettre pour qu'on l'évite où que l'on sourie à certaines de ses petites méprises.

Dans ces relations quotidiennes de travail, le principe de l'échange social est de nouveau opératoire. C'est la confiance dans le fait que les collègues n'ont pas plus envie que vous de se chamailler pendant les huit heures de poste qui est objet de la contre-prestation : la tranquillité pour tous, même si on peut, bien évidemment, déroger à cette règle à tout instant. Cela implique donc une norme de réciprocité entre les membres de l'équipe dont le seul « intérêt » est celui d'une relative paix sociale entre les partenaires. Jusqu'au moment où cette norme est acquise et devient la manière naturelle de travailler, elle est remise en cause à chaque fois qu'une nouvelle personne est intégrée à l'équipe. L'intérêt, avant d'être individuel, s'avère donc collectif puisque tout un chacun est partie prenante, responsable, du bon déroulement du quotidien. L'étranger n'apercevra les règles quotidiennes que quand il en saisira la nécessité dans ces rapports sociaux qui s'établissent sur le long terme. Son statut d'étranger et de nouveau disparaîtra au moment où les règles d'apprentissage du travail mais aussi de sociabilité seront acquises et donc pratiquées.

En ce qui concerne la vie collective au sein d'une équipe, on peut prêter attention aux rituels des repas, aux rythmes de travail, à la division du travail entre journaliers et postés. La vie collective s'organise autour de l'équipe et désigne immédiatement la fonction sociale des activités. Certains repas peuvent, en effet, s'assimiler à des rituels. Au quotidien, chacun apporte son repas préparé au domicile mais on le prend rarement seul, on se réunit à deux ou trois (suivant le nombre de poste de travail en salle de contrôle). On ne peut manger tous ensemble que lorsque l'ensemble des productions marche bien. Quand les uns mangent, les autres surveillent les postes des collègues. Quand « *on est de week-end* », les repas sont pris collectivement et sont préparés avec soin sur le lieu de travail ou par une des épouses. À cette intention, certaines équipes fortement structurées ont délégué l'un des leurs à la collecte de fond et à sa trésorerie. Cette personne se charge de rassembler l'argent nécessaire à la vie collective du groupe et de le gérer. Ainsi, fête-t-on les anniversaires, et organise-t-on des repas collectifs quand il n'y a rien à fêter excepté le plaisir d'être ensemble et de réaffirmer la vie du collectif.

Cette dynamique crée une convivialité entre professionnels mais aussi une solidarité sociale. En effet, ce rituel des repas atteste une appropriation des moyens de production par les salariés. Les ouvriers s'affirment ainsi par rapport à l'encadrement. Ce dernier ne participe généralement pas à ce rituel. Toutefois, nous ne

confirmons pas l'existence de « *pratiques de résistance par rapport à une hiérarchie omniprésente* » (N. Gerôme, 1983). C'est le travail en poste, et tout particulièrement les postes de nuit, qui favorise l'instauration de ce genre de pratiques, et ce, pour différentes raisons. Il s'agit de surveillance et non d'un travail très physique, les temps libres sont parfois importants. Occuper ce temps, c'est éviter l'assoupissement, danger le plus immédiat. De plus, la nuit laisse apparaître une autre forme d'organisation du travail. De jour, les agents de maîtrise font exécuter aux ouvriers de petits travaux d'entretien en structure. Ces tâches n'existent pas la nuit, l'encadrement n'est pas là pour inciter à ce genre de travail.

\* \*  
\*

Tout d'abord, dans le cadre de la formation à un poste de travail, nous confirmons que l'engagement dans une relation doit être *a priori* perçu comme un gain pour l'ensemble des partenaires. Si l'un de ceux-ci estime que le coût est supérieur au gain, dès lors il ne se situe plus dans l'échange social mais dans une relation de travail d'ordre instrumental reposant sur une rationalité plutôt de type économique. Concernant la contre-prestation, chacun des trois acteurs (supérieur hiérarchique, formateur, stagiaire) peut supputer qu'elle sera toujours supérieure à ce qu'il peut attendre dans une relation qui se limiterait à un échange de travail contre un salaire. La contrepartie peut donc résider dans une augmentation de salaire mais aussi dans un climat favorable au travail ou tout simplement une bonne entente avec les collègues. Personne ne connaît jamais « à coup sûr » la valeur de la contre-prestation, mais chacun peut toujours espérer qu'il en sera bénéficiaire.

Le coût et le gain, on l'a vu, ne sont pas les mêmes pour les trois partenaires. Normalement la hiérarchie devrait sentir, avant de formuler une demande auprès d'une personne, si celle-ci a potentiellement envie d'entrer dans l'échange. Chaque partenaire gagne à la stabilité dans les relations tout en cherchant à ne pas les épuiser. Le formateur, quant à lui, peut formuler cette demande lors de l'arrivée d'une nouvelle personne.

Par conséquent, il y a un « *jeu mixte avec des intérêts communs et des intérêts conflictuels* » (Blau, 1964). Il y a donc deux niveaux qui s'emboîtent. Le premier est le goût des salariés pour la formation pour des rai-

sons de reconnaissance du statut, le second, la logique de la contre-prestation avec la hiérarchie. Celle-ci « gère » en quelque sorte son personnel pour maintenir une paix sociale en faisant une contre-prestation correcte.

Par ailleurs, l'échange social n'est pas le consensus social. En effet, dans un jeu à trois partenaires, on ne sait pas qui, à un moment, peut refuser de collaborer. La hiérarchie peut à tout moment retirer aux formateurs leur fonction et effectuer elle-même la formation. Les formateurs peuvent refuser l'échange si la contre-prestation n'est pas assurée. Le formé, lui, peut ne pas y entrer en refusant le jeu de l'acquisition des formes d'apprentissage professionnel. Les règles du jeu, pour chacun des partenaires, s'inscrivent dans une « transaction généralisée ». Il ne s'agit pas pour les salariés de transgression des règles formelles mais bien d'une négociation conjointe dans laquelle le principe d'incertitude joue pour l'ensemble des partenaires. Il convient de considérer qu'il n'est pas correct de penser que les règles des acteurs d'exécution puissent être extérieures au « système » dans lequel ils se trouvent (Reynaud, 1988). Les stratégies de ces trois partenaires s'inscrivent dans la régulation de l'entreprise. Les uns et les autres réagissent les uns par rapport aux autres.

Ainsi pouvons-nous dire qu'au sein de l'atelier, l'échange social permet un rapport d'individu à individu, de l'individu au groupe et du groupe à lui-même, il crée des attaches et des engagements entre les individus et renforce les liens sociaux. On peut ainsi confirmer dans les situations de travail étudiées que « *le système du don n'est pas un système économique mais un système de relation de personnes à personnes* » (Cordonnier, 1993). La logique de l'échange social est gratifiante humainement, sans parler forcément d'intérêt ou de stratégie professionnelle. C'est une manière d'être et de travailler qui correspond relativement bien à l'organisation du travail telle qu'elle a pu être observée dans la chimie. Le processus d'échange social sert en quelque sorte de mécanisme de régulation de l'interaction sociale. Les règles d'échange viennent donc expliquer le système de relations au travail. Elles font partie intégrante du système d'emploi de l'entreprise, d'elles va dépendre l'articulation entre les modes de contribution et de rétribution des différents acteurs. C'est à ce point modal que se situe la compréhension de l'organisation professionnelle. Dans une situation nouvelle pour le collectif de travail, chaque acteur participe à la construction d'une cohérence admise entre les formes

de contribution/rétribution attendues par chacun d'entre eux. Il s'agit de la création d'une norme de réciprocité entre les partenaires. Celle-ci renforce et stabilise le caractère social de l'échange.

Surviennent donc des aléas, l'aboutissement d'une situation n'est jamais déterminé par avance. Le lieu du pouvoir n'est pas donné mais construit, on ne peut en rendre compte qu'au regard de « l'identité réelle ».

Celle-ci est à l'articulation entre « identité pour soi » et « identité pour autrui » (Dubar, 1991). L'échange social est ainsi inscrit au cœur de la dynamique des identités sociales et professionnelles.

Béatrice Maurines  
Université des Sciences humaines et sociales  
Strasbourg

## Bibliographie

- Balandier G. (1983), « Essai d'identification du quotidien », *Cahiers internationaux de Sociologie*, n° LXXIV, p. 5-12.
- Batifoulier P., Cordonnier L., Zenou Y. (1993), « Le don contre-don approche économique et apports de la sociologie », MAUSS n° 1, *Ce que donner veut dire, don et intérêt*, p. 14-20.
- Blau P. (1964), *Exchange and Power in Social Life*, New York, London, Sydney, Wiley J. and Sons.
- Bertaux D. (1971), *Histoires de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris, CNRS, Centre d'étude des mouvements sociaux, 224 p.
- Bonte P., Izard M. (1991), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, p. 215, 755 p.
- Bovier P. (1983), « Pour une anthropologie de la quotidienneté du travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, Paris, vol. LXXIV, p. 133-142.
- Chevallier D. (1991), *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, MSH, cahier n° 6, Paris, 265 p.
- Cordonnier L. (1993), « Normes de réciprocité et comportements stratégiques », in MAUSS n° 1, *Ce que donner veut dire, don et intérêt*, p. 139-173.
- Cornu R. (1991), « Voir et savoir », p. 83-100, in Chevallier D., *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Maison des Sciences de l'homme, cahier n° 6, collection Ethnologie de la France, Paris, 265 p.
- Delbos G., Jorion P. (1984), *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des Sciences de l'homme, collection Ethnologie de la France, 310 p.
- Devereux G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 474 p.
- Dubar C. (1991), *La socialisation : la construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 278 p.
- Favret-Saada J. (1985), *Les mots, la mort, les sorts*, Folio, Essais.
- Firth R. (1939), *Primitive Polynesian economy*, Londres, Routledge.
- Geertz C. (1983), *Bali, Interprétation d'une culture*, Fayard.
- Gerôme N. (1983), *Les productions symboliques des travailleurs dans l'entreprise, action syndicale et rituels*, Musée des ATP Paris.
- Godelier M. (1974), *Un domaine contesté : l'anthropologie économique*, Paris, Mouton, 374 p. (articles de Sahlins, Polanyi).
- Godelier M. (1996), *L'énigme du don*, Fayard, Paris, 375 p.
- Laplantine F. (1996), *La description ethnographique*, Nathan, 128 p.
- Maurines B. (1996), « La chimie lyonnaise, entre segmentation du marché et coopération inter-industrielle », *Le Monde alpin et rhodanien*, 2° et 4° trimestres, Mémoires d'industries, p. 231-252.
- Maurines B. (1994), *Les règles sociales d'un territoire industriel : le cas de la chimie lyonnaise*, doctorat de sociologie et sciences sociales, Université Lumière Lyon II, 555 p.
- Maurines B. (1991), « Ethnologie en entreprise, impressions et réflexions sur une enquête de terrain », *Journal des anthropologies*, n° 43/44, p. 65-71.
- Maurines B. (1991), *La compétence, stratégies d'acteurs et institutions*, *Travail et emploi*, n° 50, p. 4-14.
- Mauss M. (1968) *Anthropologie et sociologie*, réédition, Paris, Puf, 482 p.
- Mendras H. (1981), *Elément de sociologie*, A. Colin, (Coll. U), 262 p.
- Pharo P. (1983), « Soumission ou détournement, l'efficacité pratique des savoirs sociaux », *Critique de l'Economie Politique*, n° 23/24.
- Polanyi K. (1983), *La grande transformation, aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, Gallimard, 419 p.
- Polanyi K. (1974), « L'économie en tant que procès institutionnalisés » in Godelier M. *L'anthropologie économique : un domaine contesté*, Paris, Mouton, p. 239-260.
- Reynaud J.-D. (1988), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, A. Colin, (Coll. U), 306 p.
- Sahlins M. (1989), *Des îles dans l'histoire*, Paris, Gallimard, 188 p.
- Sennett R. (1982), *Autorité*, Paris, Fayard, 286 p.