

## Roger Helliet : « Former pour modifier l'organisation productive »

*En 1980, le groupe Pechiney est en difficulté. Nommé responsable de formation de la Société Aluminium-Pechiney, l'une des filiales, Roger Helliet arrive avec huit années d'expérience de formation derrière lui dont cinq de travail avec un collaborateur de Bertrand Schwartz qui expérimente alors les CAP par unités capitalisables. L'outil de formation qu'il a construit pendant ces années devient, sous la pression des événements, un moyen d'élever le niveau général des qualifications et, à terme, de changer l'entreprise.*

■ **FORMATION EMPLOI :** Comment s'inscrit la politique de formation d'Aluminium-Pechiney dans la conduite de l'entreprise, dans ses changements technologiques et organisationnels ?

**Roger HELLIET :** Etre responsable de formation dans une entreprise florissante n'offre aucun espace d'initiative. Par contre, quand une entreprise est en crise, le responsable de formation est en situation favorable. Le discours sur la formation peut être entendu dans la mesure où aucun autre discours ne se fait entendre, dans la mesure où personne n'a d'alternative à proposer. La société Aluminium-Pechiney a donc adopté une stratégie de formation. L'entreprise devait alors faire face à un bond technologique : pour cela il fallait élever le niveau général des qualifications. Mais cette nécessité a été traitée de manière politique sans lui donner une dimension médiatique : elle reposait sur un projet industriel à moyen terme. Derrière la stratégie de formation, il y avait une politique visant à changer l'organisation, sans pour autant définir préalablement ce changement. La formation est devenue ainsi un moyen de gérer l'incertitude due aux situations.

La formation contraint au changement d'organisation, mais lentement. Il faut raisonner à long terme et ne pas s'attacher aux décisions de tactique industrielle de l'entreprise, qui fluctuent pour des raisons conjoncturelles. En particulier, il ne faut pas y lier les décisions de formation sous peine de ne réaliser que des actions ponctuelles et d'y perdre ses forces. Les outils disponibles sont à utiliser avec prudence et pas seulement sur les fronts en difficulté : le risque de les détruire est alors trop grand. Mais il ne s'agit évidemment pas d'aller contre les intérêts de l'entreprise. L'outil de formation doit susciter, promouvoir, accompagner une stratégie industrielle globale de changement, mais incertaine.

Cela suppose acquise l'idée selon laquelle l'organisation doit s'adapter à la qualification des personnes et non l'inverse, idée qui a eu du mal à s'imposer. Le plan de restructuration est intervenu en juillet 1983. La décision a été prise, à l'encontre de toutes les pratiques habituelles, de mettre l'outil de formation à la disposition de tout le personnel. Il ne s'agit pas de former seulement dans les établissements ou les ateliers où il y a des difficultés, là où de nou-

velles machines arrivent, là où des licenciements sont envisagés. Il n'y a pas de restriction : toute l'entreprise est concernée, tous les personnels peuvent s'engager dans un processus de formation s'ils le désirent. Le seul critère est marchand : pour des raisons de coût, il faut au minimum six personnes volontaires dans un atelier pour mettre en place l'infrastructure nécessaire. Il n'était pas souhaitable de lancer un outil pédagogique travaillé depuis plusieurs années dans des situations délicates au risque de le détruire ou de le contaminer.

Accepter que tout le monde, sans exception, puisse s'engager dans un processus de formation, se donner cinq ans pour que change l'organisation sans définir pour autant l'organisation en question, c'est prendre un risque industriel. Il faut s'interroger sur la manière dont s'organisera dans le futur, avec une montée des qualifications, la complémentarité de compétences. Une opération de qualification signifie un saut technologique et un saut d'organisation. Mais il y a toujours un risque de déphasage avec la technologie. La formation est donc utilisée comme un outil de gestion sociale, à vrai dire le seul possible, qui évite les relations formalisées et administratives. Par exemple, tenter d'introduire plus d'autonomie dans l'activité des agents de fabrication à partir d'opérations de restructuration ou de réorganisation risque d'aboutir à des blocages. Ce n'est possible que sur ou par une opération de formation étant donné les organisations dont nous héritons.

#### ■ Quelles sont les modalités concrètes de la mise en place d'une structure de formation dans un établissement ?

En 1984 est mise en place une structure de formation conduisant à une qualification de niveau V sur chaque site. Les principes sont ceux qui ont été construits depuis huit ans :

- pédagogie par objectifs,
- formation sur le lieu de travail,
- autonomie,
- diplômes nationaux délivrés par des jurys départementaux ou académiques.

1100 personnes sont en formation régulièrement, 850 diplômes ont été délivrés en cinq ans. Le taux de réussite se situe autour de 85 %. Les abandons, peu nombreux, sont gérés dans la singularité la plus totale en fonction de problèmes personnels sans rapport avec la formation. Il peut exister aussi des arrêts de forma-

tion dans le même esprit. Dans le principe, la liberté est totale ; dans la pratique, il faut évidemment que la structure pédagogique existe sur le site pour que les salariés puissent en bénéficier et elle n'y reste pas éternellement. Les retardataires peuvent éventuellement bénéficier du maintien de la structure pour des formations de niveau IV quand c'est le cas. Un simple calcul de gestion impose le minimum de six personnes pour le maintien de la structure pédagogique : centre de ressources, professeurs, équipe éducative. En règle générale, chacun doit avoir une chance d'obtenir son diplôme pendant cinq ans.

Le processus commence par la constitution d'un « groupe métier ». Le métier est défini par l'ensemble des opérations à effectuer pour la fabrication d'un produit, la maintenance d'une installation ou la gestion comptable d'une unité. Il n'est donc évidemment pas lié à un poste de travail. Le cadre des personnes concernées par un même métier est précis. Mais le processus est applicable à n'importe quelle logique de production. Est concerné par un même métier tout le personnel qui participe à un même procédé de production.

Le « groupe métier » est constitué d'ouvriers et d'agents de maîtrise, et d'un ingénieur. Il a pour tâche d'élaborer le référentiel du métier. Pour cela, le référentiel du diplôme, fourni par l'Education nationale, constitue le point de départ qui permet à l'ingénieur, à l'agent de maîtrise et à l'ouvrier de travailler en commun et de réfléchir aux activités nécessaires à l'exercice du métier, puis aux capacités, donc pour élaborer les compétences relatives à un référentiel métier. C'est un travail de révélation dont le référentiel de diplôme est l'instrument. Il permet l'engagement de la hiérarchie dans une stratégie de formation, et de réfléchir au travail et à la manière de l'accomplir en fonction des hommes et des organisations. L'« homme-méthode », extérieur à l'atelier mais pas forcément au site, issu indifféremment de l'entreprise ou de l'Education nationale, permet au groupe de passer de la définition des activités à la conceptualisation des capacités. Son rôle est de gérer les tensions et de faire basculer le groupe vers la compréhension de la notion de capacité. Les capacités ainsi définies constituent le référentiel de métier. Il comprend aussi les conditions d'exercice de la capacité, c'est-à-dire les instructions ou instruments à utiliser. Selon le niveau de formation les enseignements concernant ces conditions seront plus ou moins détaillés.

■ Comment se distingue le référentiel du métier par rapport à celui du diplôme ?

Entre le référentiel du diplôme et le référentiel du métier, l'inclusion est partielle. Parfois le référentiel du diplôme exige plus que ce qui est nécessaire pour l'exercice du métier. Parfois le référentiel du métier exige plus que ce qui est nécessaire pour l'obtention du diplôme. Dans la pratique, la distinction entre référentiel du diplôme et référentiel du métier n'est pas aussi claire, d'autant plus que vient de temps en temps s'y mêler un troisième référentiel, le référentiel de formation. Pour ce dernier la cause est entendue : il s'agit d'un document interne à l'équipe éducative. Par contre la distinction entre référentiel de diplôme et référentiel de métier est essentielle mais pas toujours très claire. Nombre de documents sont ambigus. Pour aider à la compréhension, on peut ajouter par exemple que les « dossiers d'apprentissage » proviennent du référentiel de diplôme, tandis que les « situations d'apprentissage » relèvent du référentiel de métier<sup>1</sup>. Le risque est grand de voir le référentiel du diplôme prendre le pas sur le référentiel du métier : cela signifie par exemple évaluer une capacité uniquement à partir du dossier d'apprentissage et non de la situation d'apprentissage.

L'évaluation est donc progressive, menée conjointement à partir des dossiers et des situations d'apprentissage. Les unités capitalisables conduisent à l'obtention d'un CAP, d'un brevet professionnel ou d'un BTS.

■ Pourquoi certifier par un diplôme national une formation réalisée dans l'entreprise ?

Il y a trois raisons pour recourir au diplôme :

- depuis très longtemps, les syndicats réclamaient l'entrée de l'Education nationale dans l'entreprise. Parti a été pris de les écouter ;
- le diplôme revêt une importance exceptionnelle pour les salariés, importance sociale surtout. Les cérémonies de remises de diplômes en témoignent, ce sont de « grands moments » ;
- enfin le diplôme d'Etat garantit la liberté du formateur : on ne peut plus faire de l'adaptation, tentation toujours présente dans l'entreprise. Préparer un diplôme c'est, forcément, adopter une stratégie de qualification. Par la suite, l'adaptation sera alors très rapide.

<sup>1</sup> Les « situations d'apprentissage » sont des situations de travail, les « dossiers d'apprentissage » sont des documents pédagogiques (NDLR).

Le rôle majeur de l'Education nationale est de prémunir l'entreprise contre les dérapages visant à faire de l'adaptation. Tout le système de l'Education nationale se trouve derrière l'enseignant présent dans l'équipe pédagogique et cela offre une garantie. Inversement l'implication parfois excessive des membres de l'Education nationale se heurte aux impératifs professionnels. Le diplôme ne doit pas non plus prendre le pas sur le métier.

■ Il s'agit de formations très lourdes, dont l'entrée est basée sur le volontariat. Comment peut-on maîtriser les coûts d'une formation de ce type ?

Un tel système permet des gains de productivité sur la formation. Le calcul des coûts ne doit pas être fait uniquement en pensant aux enseignants. Un enseignant qui fait cours à quinze personnes coûte son salaire plus le salaire des quinze personnes qui l'écoutent. Il est plus avantageux dans certaines circonstances de faire des cours particuliers. En fait, c'est une autre conception de l'enseignement qu'il faut avoir : à chaque heure de « formé » ne correspond pas une heure de « formateur ». Le professeur doit être en mesure d'alimenter un nombre imposé d'heures de formation dans l'année pour chaque stagiaire, à lui de faire en sorte qu'elles soient efficaces. La pédagogie individualisée permet la souplesse : certains stagiaires auront plus besoin du professeur que d'autres. L'essentiel c'est que les heures qu'ils consacrent à leur formation soient alimentées d'une manière où d'une autre. Ce peut être par la présence du professeur, par la fourniture de documents, par une aide à l'évaluation, etc. Le calcul du nombre d'heures nécessaires à la formation demeure quelque peu factice dans la mesure où, bien évidemment sans qu'il en soit fait obligation, les gens sont amenés à travailler chez eux.

Dans ce contexte, le nombre d'heures nécessaires pour obtenir un diplôme professionnel varie d'un stagiaire à l'autre.

■ La formation est-elle reconnue dans les classifications ?

Le principe de la reconnaissance des diplômes obtenus est absolu (coefficient 160 pour le CAP, 190 pour le niveau IV et 250 pour le niveau III)<sup>2</sup>. Le diplôme conserve donc son caractère

<sup>2</sup> Coefficient 160 : ouvrier qualifié ; 190 : ouvrier hautement qualifié ; 250 : agent de maîtrise ou technicien (convention collective de la chimie).

symbolique à plusieurs dimensions : c'est une reconnaissance de la formation acquise, c'est une reconnaissance salariale de l'efficacité industrielle de la personne et c'est enfin une reconnaissance sociale. Les paliers que sont les diplômes dans le processus de formation n'ont posé aucun problème de reconnaissance jusqu'à présent, même en cas de situation conflictuelle.

C'est le même référentiel qui sert à la reconnaissance de formation et à la reconnaissance des paliers de classification. Formellement, rien n'empêche donc des reconnaissances classificatoires intermédiaires mais cela relève de la responsabilité de l'usine. La direction de l'usine peut mettre en place une grille de classification en fonction de la progression des compétences mais cela suppose des négociations avec les syndicats<sup>3</sup>. L'outil de formation n'est alors pas engagé dans ces opérations. Il existe par exemple une usine qui reconnaît des unités de valeur du DUT.

■ L'ambition de la formation ne risque-t-elle pas d'être génératrice d'échecs personnels d'autant plus importants ?

Les coûts personnels sont élevés : les gens travaillent énormément et le soutien familial est indispensable. Il faut donc que le jeu en vaille la chandelle. C'est ce qui fait aussi que le système se régule en douceur. Chacun a parfaitement conscience de l'effort qu'il a dû accomplir. C'est donc en toute connaissance de cause qu'il décide de continuer ou non. S'il a dû fournir un effort démesuré pour arriver au CAP, il s'arrêtera à ce niveau, spontanément, sans qu'il soit besoin de le décourager d'aller plus loin. L'arrêt ne sera pas vécu comme un échec. Bien au contraire, puisque le diplôme est là pour témoigner de l'effort accompli et de la valeur de la personne.

Ici, la pédagogie joue un rôle essentiel : prendre les situations de travail comme points d'appui met les personnes à l'aise et les motive. C'est ce qui permet l'accès à l'abstraction.

Il peut y avoir cependant des arrêts non voulus entre le BP et le BTS parce qu'il y a là un saut particulièrement grand et certains peuvent s'esouffler en cours de route. Pour le BTS, le saut est important, dans la mesure où les gens partent d'un BP et non d'un baccalauréat. Ils ont donc préalablement à acquérir les connais-

<sup>3</sup> Cette démarche est reconnue dans un accord sur l'évolution de carrière des personnels signé par les syndicats.

sances générales du niveau du baccalauréat. Le baccalauréat pourrait d'ailleurs constituer une étape intermédiaire. En effet, dans l'entreprise, du point de vue d'une reconnaissance professionnelle, le baccalauréat n'apporte rien : c'est toujours un niveau IV comme le BP. Par contre il a une valeur sociale considérable. Il peut être important d'avoir cette étape notamment pour les gens qui ne pourront atteindre le BTS, même si elle n'apporte pas de reconnaissance complémentaire dans l'entreprise. Ceux-là devront alors se contenter de la reconnaissance sociale. Cela suppose néanmoins d'adopter un système de validation du baccalauréat professionnel de même nature que celui du CAP (« bac pro » maintenance). Les négociations avec l'Éducation nationale durent depuis six mois<sup>4</sup>.

■ La montée générale des qualifications remet en question l'organisation hiérarchique. Comment faire face à d'éventuelles contradictions ?

Pour l'organisation, le tassement de la ligne hiérarchique est la conséquence logique de l'élévation des qualifications.

A terme, on peut penser que ces opérations conduiront dans certains cas à un taux trop important de BTS. Même si on pose comme principe que l'organisation doit s'adapter et devra s'arranger pour produire avec des BTS si elle a des BTS, on peut penser néanmoins que cela risque de soulever quelques difficultés. Il faut d'une part permettre aux salariés qui le peuvent d'aller vers une formation d'ingénieur (type Decomps)<sup>5</sup> et d'autre part, il ne faut pas hésiter à créer les conditions permettant d'accompagner les salariés qui ne peuvent plus progresser dans l'entreprise, dans une stratégie de sortie de l'entreprise. Il existe un outil pour cela : le « congé de prévention ». Malheureusement, il n'est facilement utilisé qu'en cas de crise. Il pourrait l'être de manière plus positive dans ces cas-là.

Cependant, au départ, la maîtrise ne s'est pas sentie déstabilisée dans la mesure où la volonté

<sup>4</sup> Le blocage porte sur les unités capitalisables et sur le caractère transversal de la pédagogie. On retrouve ce même problème à propos des jurys de CAP. Traditionnellement, le CAP est divisé en « domaines » : mathématiques, sciences physiques, connaissance du monde actuel... et domaine professionnel. Les jurys acceptent mal des dossiers « transversaux » alors que l'approche systémique est naturellement la conséquence de la stratégie de formation adoptée.

<sup>5</sup> Cette nouvelle formation d'ingénieurs de production est accessible principalement en formation continue aux techniciens supérieurs titulaires d'un BTS ou d'un DUT ayant cinq ans d'activité professionnelle. En formation initiale, le recrutement est au niveau du bac et la formation est en alternance. B. Decomps est le président du Haut Comité Éducation-Économie.

de changer l'organisation à terme n'a pas été affichée. Il est clair que l'angoisse apparaît à partir du moment où le personnel de fabrication dépasse le niveau V. Là aussi, il faut accompagner les changements en douceur, ne pas déstabiliser les personnes mais, au contraire, encourager l'accès à la formation pour cette catégorie de personnes.

■ Comment passer d'une formation spécifique à une qualification transférable ?

Cette question renvoie à une autre, qu'on ne pose jamais : les savoirs généraux appris à l'école sont-ils transférables ?

Pour la formation professionnelle, la réponse à cette question se trouve dans la définition du métier. C'est le champ d'application qui permet d'expliquer cela. Si la capacité que l'on cherche à faire acquérir est liée à l'objet, à la machine, le champ d'application est déterminant. Que l'objet change et le métier change et la formation change ; la capacité d'utiliser la machine n'est pas transférable. Mais, si pour définir la capacité à faire acquérir, on cherche l'intelligence de l'objet — comment faut-il se comporter pour faire marcher la machine —, alors la capacité ainsi acquise résistera au changement

de machine. Les comportements pourront être reproduits, les problèmes d'« adaptation » pourront être réduits au minimum.

■ Quel bilan tirez-vous de cette expérience ?

Les bilans des opérations de formation sont positifs, et les effets qualitatifs se font sentir sur le climat social, les paramètres de qualité, la productivité. En particulier, les changements économiques et techniques s'opèrent plus facilement. Ce sont des retombées très rapides, qui n'attendent pas la délivrance des diplômes.

Pour cela, il faut accepter de se déclarer dépassé à tous les niveaux : un bon ouvrier est celui qui sait se déclarer incompetent dans tel domaine et poser des questions. Il ne le fera que s'il se trouve face à une hiérarchie ouverte aux problèmes qui remontent ainsi jusqu'à elle. Actuellement, les salariés ont peur de poser des questions. Devant une difficulté, ils préfèrent la dissimuler. Rien que ce changement de comportement représente un gain de temps énorme pour l'entreprise : les problèmes sont traités à temps et par les personnes compétentes.

Propos recueillis par  
Marie-Christine Combes