

Formation et remaniements identitaires

par Jacques Broda

La formation continue inquiète des ouvrières peu qualifiées de l'agro-alimentaire, ayant quitté les bancs de l'école depuis longtemps. Elle provoque l'intériorisation d'incapacités scolaires oubliées, l'abandon de l'identité professionnelle collective et de ses solidarités, la peur du licenciement. Pour éviter une rupture trop brutale, il faut laisser du temps aux salariés pour réorganiser leur vie quotidienne et construire une nouvelle identité professionnelle.

Dans le secteur des industries agro-alimentaires (IAA) les ateliers de conditionnement sont concernés par les changements technologiques et sociaux qui s'appuient sur des politiques de formation relativement innovantes. Les exigences de fluidité de la production, d'homogénéisation des produits et des présentations poussent vers un conditionnement « en continu », qui se heurte à des résistances et à des obstacles propres à ce type d'industrie : contraintes d'asepsie, variation des produits, changements de format. Gérer au mieux et simultanément les variables spécifiques aux produits et aux emballages nécessite une responsabilisation plus grande des opérateurs dont les tâches débordent largement la surveillance pour s'inscrire dans la gestion de la production.

Cette nouvelle combinatoire surveillance-intervention-gestion est mise en œuvre par des équipes, des groupes de travail au sein desquels se recomposent les qualifications et les rapports de hiérarchie et de coopération.

Ces recompositions et glissements de fonctions s'effectuent dans une logique de polyvalence, de polyactivité, de co-implication des opérateurs ; dans les nouveaux modes de coopération, la

capacité à générer de la qualification collective est devenue une composante importante des compétences sollicitées mais pas toujours reconnues.

La formation des ouvriers a été dans la période récente un outil privilégié des politiques de mobilisation de la main-d'œuvre tant du point de vue de la gestion de l'emploi que des « nouvelles qualifications ». Pierre angulaire d'enjeux techniques et sociaux, elle répond à des logiques d'acteurs aux intérêts parfois divergents dès lors que sont en jeu des emplois, des salaires, des rapports de travail. Une conception néo-taylorienne de la formation conduit à sa mise en place brutale, sans concertation réelle avec les salariés qui la perçoivent alors comme un outil de sélection.

Dans ces configurations, il semblerait que les formateurs et les institutions dont ils dépendent jouent un rôle de tierce dans les rapports sociaux d'entreprise en faisant valoir d'une part la socialisation de leurs expériences intra et extra sectorielles, et en modifiant — par des méthodes pédagogiques innovantes — des rapports figés quant à la circulation des savoirs au sein de l'entreprise. Le développement des capacités salariales devient alors un enjeu individuel et

collectif, et la capacité à gérer les nouvelles tensions — dans la formation et au travail — est peut-être au cœur des conquêtes identitaires¹.

REMANIEMENTS IDENTITAIRES : VITESSE ET PRÉCIPITATION

Le secteur des IAA avait jusqu'à une période récente une politique de formation en direction de ses personnels ouvriers du conditionnement relativement malthusienne. Le modèle qui prévalait était celui de l'embauche d'une main-d'œuvre jeune, peu qualifiée, pouvant supporter les contraintes de travail, en termes de cadence, de bruit, d'horaire et de faible niveau salarial. La formation se faisait essentiellement sur le tas, l'ouvrière était mise en double pour des périodes allant d'une semaine à un mois, et les anciennes lui apprenaient les « ficelles du métier ». Pendant dix, quinze, vingt ans ces ouvrières ne suivaient aucune formation continue réelle, si ce n'est des mises à niveau ponctuelles : initiation aux nouvelles installations.

Ce modèle est de plus en plus abandonné, et l'on voit apparaître pour le personnel de conditionnement de véritables politiques de formation débouchant sur un CAP, un métier, une classification et, dans le meilleur des cas, un profil de carrière.

Ces formations accompagnent parfois des mutations technologiques, des modifications organisationnelles, et des redéploiements de la politique de l'emploi vers une flexibilité de la main-d'œuvre [2].

La sélection-exclusion d'une partie non négligeable de la main-d'œuvre conduit à s'interroger sur les finalités de la formation en termes de déconstruction-reconstruction des collectifs de travail. Dans le même ordre d'idée, l'appel structurel de la main-d'œuvre précaire (intérim, contrats à durée déterminée (CDD) questionne la politique de gestion de la main-d'œuvre.

Aux changements organisationnels dans les entreprises correspondent des remaniements identitaires chez les salariés. Pour qu'ils puissent s'accomplir faut-il encore qu'ils en aient le temps et le sens. Les politiques de gestion qui

sous-estiment ces tensions internes risquent de se heurter très vite à une démobilité salariale imprévue au regard de l'investissement organisationnel.

Poser comme hypothèse que de nombreuses difficultés viennent d'une méconnaissance des enjeux identitaires dans les processus de formation, nous oblige à préciser notre conception de l'identité au travail et dans la formation : elle renvoie à l'idée de « l'image de soi » dans son rapport aux autres et à soi, image mentalisée et socialisée. Images plurielles, pluralités identitaires, l'identité est au cœur des pratiques et conflits sociaux intériorisés².

Introduire ici la notion d'« identité narrative » signifie que le processus de formation peut être un processus de formation identitaire s'il autorise les individus à en produire un récit : s'approprier la formation c'est aussi être capable d'en parler vraiment, en dehors des discours codés, produisant le sens de l'identité en forma-

Nous avons rencontré plusieurs fois des responsables du personnel, de la formation et des salariés : privilège et paroles ont été donnés aux salariés. Après chaque rencontre, nous avons retourné les interviews aux personnes interrogées, nous avons ainsi affiné les hypothèses et l'étude des enjeux des processus formatifs, analysés en quelque sorte de l'intérieur.

Cette démarche interactive a contribué à la constitution d'une véritable « *identité narrative* », comme si « *raconter sa formation* » participait d'une construction identitaire davantage en prise sur la réalité des enjeux et des vécus exprimés.

Essai de « *compréhension mutuelle* », répétition et retour sont les points forts de notre méthodologie d'enquête. Ceci suppose évidemment une constance et une confiance dans la démarche et dans la relation : cela fait maintenant près de six ans que nous enquêtons auprès des mêmes personnes. Nombre d'entre elles prennent sur leur temps de repos et de loisirs pour témoigner et réajuster nos hypothèses. Même si elles affirment que « *c'est intéressant* » et « *qu'elles découvrent des choses en parlant* » et en (re)lisant, nous ne saurions ignorer les efforts qu'appelle une telle démarche ; sans cette participation originale nos travaux ne sauraient aboutir. Nous remercions ici ceux et celles qui ont contribué à cette élaboration.

Les chiffres entre crochets renvoient à la bibliographie en fin d'article.

¹ Cet article a pour origine une recherche financée par l'INRA et le PIRTEM dans le cadre de l'appel d'offres « *Les changements techniques dans les industries liées à l'agriculture* » [1]. Il prolonge une réflexion que nous avons amorcée il y a quelques années sur les relations entre changements de qualification et processus identitaires. Nous avons procédé à des enquêtes de terrain dans des entreprises de la région Provence-Alpes-Côte-d'Azur (quatre grands établissements du secteur des IAA désignés ici par E1, E2, E3 et E4).

² « *L'identité c'est ce qui permet de faire le lien, d'assurer une permanence dans le sens de ce qui est vécu. Recherche de la permanence du sens, mais non permanence d'un même sens* » [1].

tion dans une énonciation volontaire. Notre démarche d'enquête à base d'entretiens répétés a peut-être contribué à cette construction (cf. encadré p. 38).

UNE DÉCISION RAPIDE « QUI FAIT DU SOUCI »

Pour les salariés, s'inscrire dans une formation est un risque et une épreuve lorsqu'ils n'ont pas le temps et le choix d'élaborer un projet cohérent de leur devenir. Lorsque les garanties d'emplois et de qualifications sont floues redoublent les problèmes que tout changement de pratiques engendre.

Ainsi les dimensions très spécifiques des travaux concrets, des positions sociales, des positions familiales, des catégories d'âge et de sexe ne peuvent être ignorées pour qui souhaite une implication des personnels. Par exemple la dimension temporelle (temps de travail passé - temps de réaction - temps de formation - temps de travail domestique) doit être prise en compte : un processus de formation ne s'enclenche pas sans un remaniement de ces temporalités qui ne peut se réaliser que si, précisément, on « laisse le temps » d'opérer les réorganisations matérielles, cognitives et psychiques, nécessaires à l'optimisation des chances de réussite.

Si la formation est un « état d'esprit », comment peut-on passer d'une situation de travail où pendant dix-huit ans aucun apprentissage — autre que sur le tas — n'a été pratiqué, à une situation où il faut se « remettre » au français, aux maths, fut-ce à partir d'une pédagogie innovante ?

Nous ne développons pas ici le caractère angoissant de cette sollicitation et les remaniements affectifs et identitaires qu'elle a mobilisés chez les salariés³. Nous voudrions juste évoquer le cadre de ces remaniements et les enjeux qui les sous-tendent. Dans l'entreprise E2, la formation des opératrices a toujours été faite sur le tas. Dans une étude antérieure nous mettions en avant que dans nombre d'entreprises du secteur des IAA les ouvrières avaient suivi une formation à l'économie mais non à la technique [3]. Dans notre enquête actuelle nous avons appris qu'il n'y a jamais eu de formation technique réelle dans l'entreprise E1, même lorsqu'en 1978-1979 les machines ont été regroupées et les lignes modernisées. Par contre,

³ Nous renvoyons le lecteur au chapitre V de notre rapport : « Des ouvrières en formation : récits et vécus d'un stage » [1].

Echantillon d'entreprises

Toutes les entreprises de notre échantillon dépendent de grands groupes industriels, elles ont une implantation relativement ancienne dans la région Provence-Alpes-Côte-d'Azur. Il s'agit donc d'établissements locaux qui dépendent de stratégies internationales (par exemple, en 1990, E4 ferme son établissement de Marseille et implante une filiale aux Pays-Bas). Les décisions d'investissements, de production et de formation sont souvent prises à un niveau centralisé : la marge d'autonomie des directions d'établissement est relativement faible.

Ces établissements connaissent à l'heure actuelle des mutations techniques qui nécessitent partout une diminution de l'emploi, une recomposition des qualifications vers davantage de polyvalence, une redéfinition de la mobilité interne à partir de la formation et une externalisation d'une partie de l'emploi.

E1	E2
<p>Dépend d'un groupe multinational. Production de thé, infusions... (2 x 8). Divise ses effectifs par deux en quatre ans. Prépondérance de la main-d'œuvre féminine. Effectifs femmes (1989) = 1,6 Effectifs hommes Utilisation massive d'intérimaires : nombre moyen des contrats en 1989 : vingt (pour un effectif de 86 personnes). En quatre ans, triple le pourcentage de la masse salariale consacré à la formation (6 % en 1988).</p>	<p>Antenne locale d'un grand groupe multinational. Produit café, chocolat (3 x 8). Perd 30 % de ses effectifs en dix ans, essentiellement la main-d'œuvre ouvrière féminine non qualifiée. <i>« Nous sommes une catégorie en voie d'extinction (...) une espèce en voie de disparition »</i> nous disaient deux ouvrières. Double son pourcentage d'ouvriers qualifiés dans la même période. Nombre moyen de contrats intérimaires en 1989 : dix-huit pour un effectif de 820 personnes.</p>
E3	E4
<p>Appartient à un grand groupe national. Fabrication de soupes et sauces (3 x 8). Seule entreprise de l'échantillon qui maintient ses effectifs sur dix ans. Main-d'œuvre féminine minoritaire. Effectifs femmes (1989) = 0,3 Effectifs hommes Nombre de contrats moyens d'intérimaires en 1989, douze pour un effectif de 192 personnes, de nombreux CDD.</p>	<p>Dépend d'un grand groupe international. Fabrication d'huiles et de végétaline (3 x 8). Nombre important de cessions-fusions, cinq en dix ans. Les effectifs sont passés de 400 personnes en 1975 à 220 en 1989, date de la fermeture. Prédominance masculine. Effectifs femmes (1989) = 0,3 Effectifs hommes</p>

dans le même temps, les ouvrières étaient invitées à suivre un stage d'une semaine portant sur l'initiation à la gestion et à l'économie, premier stage structuré auquel elles étaient conviées⁴.

Dès lors s'inscrire tout à coup dans une pratique de formation réellement professionnelle pour une ouvrière de trente-cinq ans, qui est entrée à l'usine à dix-huit ans et qui, pendant dix-sept ans, n'a pas eu d'autre perspective que de passer de « petite main » à machiniste ne va pas sans poser de problèmes.

A la question : « *Que pensez-vous de la formation que vous allez suivre ?* », une ouvrière de l'entreprise E1 répond : « *Ça nous donne du souci.* » On ne peut nier ici le caractère traumatique de l'annonce d'un plan de formation qui, pour certaines, a été vécu comme un plan de licenciement. « *Depuis qu'on connaît les groupes (de formation) : c'est un peu comme un projet de licenciement* » (ouvrière E1).

La méfiance à l'égard de la formation n'est pas simplement liée à l'anxiété que génère tout étatement de ses (in)capacités et remise en cause de ses savoirs, mais cette défiance est souvent liée aux conséquences sur l'emploi : « *Les gens se posaient des questions sur l'avenir, quand on a proposé le plan de formation il y a eu un petit sourire* » (formateur E3). « *Je crois qu'aujourd'hui dans l'agro-alimentaire, ce qui traumatise les femmes c'est qu'avec la modernisation c'est la disparition de leurs emplois, et c'est un enjeu pour elles. Ce n'est pas la formation et la volonté de se former mais c'est uniquement la nécessité de se former pour conserver un emploi. Il y en a beaucoup qui ne veulent pas faire de la formation parce qu'ils savent très bien qu'à un moment donné on va leur demander quelque chose. C'est de la qualifica-*

⁴ R. — *En 1976, on a supprimé le ramassage à la main, on a mis des compteurs. Et là, d'un seul coup, on est passé de trois personnes par machine à une seule par machine. Et, en 1978, quand les machines ont été regroupées, on est passé d'une opératrice par machine à une opératrice pour trois machines.*

Q. — *Est-ce qu'il y a eu des politiques de formation ?*

R. — *Absolument pas, les « petites mains » aidaient les machinistes, mais elles étaient formées sur le tas et, à l'époque, quand on disait « on va former un machiniste », c'était souvent en fonction de la sympathie du chef (...) Pendant douze ans il y a eu juste une formation qui a été faite : c'est cette fameuse formation qui s'est généralisée à tout l'agro-alimentaire. Ils appelaient ça une formation un peu économique ; en fait, c'était une formation à l'économie capitaliste (...) Donc on envoyait les gens au Novotel à la Valentine, tu vois c'est un cadre fantastique ; ils s'arrêtaient à neuf heures et ils buvaient le thé autour de la piscine, ils pouvaient même prendre un bain s'ils voulaient. Et puis on revenait et on leur expliquait (...) la façon dont ils géraient leur budget, et on les mettait toujours en parallèle avec l'entreprise (...) ils sont quasiment arrivés à ce que tous les groupes (!) fassent un cadeau à la fin à leur chef ! Parce que le formateur c'était leur chef de production » (ouvrier d'entretien et délégué syndical E1).*

tion qui se paie cher » (propos recueillis lors d'une interview collective rassemblant des syndicalistes du secteur des IAA des Bouches-du-Rhône).

En dehors de ces enjeux réels, la formation s'inscrit dans un temps individuel et social qui n'est pas forcément celui de l'entreprise. La conjugaison de temporalités contradictoires oblige les formateurs et les individus à résoudre rapidement des problèmes que les nouvelles situations engendrent : « *On a sous-estimé le facteur temps dans la préparation des gens (...) on n'a pas récupéré dans le faire ce qu'on a investi dans les compétences* » (responsable formation) [4] [5].

Pour les directions d'entreprise, la décision, l'élaboration et la planification rapides de la formation ont leur origine souvent dans le caractère impérieux d'une réorganisation du travail mal ou peu anticipée ; c'est une source de difficultés quant à une innovation réelle : dans le fond, nous le verrons, les processus formatifs sont souvent imitatifs.

Pour les individus, le début de la formation est souvent vécu comme un véritable choc sélectif. « *Le troisième jour, il y en a beaucoup qui ont craqué (...) c'est-à-dire qu'elles se sont mises à pleurer, elles n'arrivaient pas à suivre parce que pour elles ça allait beaucoup trop vite (...) c'était prendre le TGV, c'était pas aller au niveau de la personne, c'était carrément la surpasser (...) n'ayant pas le temps d'étudier chez elle et ne pouvant pas suivre sur le lieu de travail, elle a craqué (...)* » (ouvrière E1). Il faudrait s'interroger sur les raisons qui concourent à l'effondrement d'un nombre conséquent de stagiaires dès le début des stages et ce, bien au-delà des seules industries agro-alimentaires. A. Lerolle et C. Rogerat décrivent une formation d'OS dans l'industrie électronique au cours de laquelle, pendant les premières journées d'initiation théorique, « *la moitié des ouvriers décrochent au bout de quelques heures* »⁵ [6] [7].

Que la sélection se fasse brutalement dès le début ou plus tard, par la mise en place d'une formation à deux vitesses, on peut constater que les processus de sélection-exclusion à l'œuvre touchent parfois près de la moitié des personnels concernés [8] [9].

Et c'est bien ce qui s'est passé dans le cas de l'entreprise E1, la formation à double détente a

⁵ Il est intéressant de signaler que dans cette entreprise une grève a été déclenchée par les ouvrières « contre les tests sélectifs », sas d'entrée dans le circuit de la formation [14].

fonctionné comme moyen de tri, excluant la majorité des salariées de l'emploi et d'une qualification reconnue.

« En formation technique il y a automatiquement des déchets signale un responsable d'entreprise agro-alimentaire (...) ainsi lorsqu'on a besoin de huit personnes, on en forme seize. »

Dans ces processus de tri, le rôle sélectif joué dès le début par les mathématiques ou le français a été mis en avant, les salariées désignent souvent ces matières comme leur « bête noire ». Cette sélection a été très mal vécue par certaines ouvrières âgées. Pour les plus jeunes d'entre elles (trente ans), cette formation s'inscrit après quatorze ans d'interruption d'activités scolaires ; pour celles qui ont plus de quarante ans c'est après vingt-cinq, voire trente ans d'interruption qu'elles doivent réapprendre. C'est certainement la raison pour laquelle les échecs et démissions ont concerné surtout les femmes plus âgées, très vite « déboussolées » par les matières générales.

R. — *Moi je trouve ça dément à quarante-cinq ans être commandée comme ça : on n'a pas demandé à avoir la formation ; en souplesse, pas en six mois ! Vite fait, comme ça, c'est pas possible, et ça a été dramatique (...)*

Q. — Vous pouvez préciser ?

R. — *Vraiment les gens en face de moi, la haine, il me sortait la haine, la haine, parce que j'étais là, je voyais tout le monde autour de moi, des pleurs, des angoisses sans arrêt (...) en maths, c'est flagrant, on était quatorze, on voyait déjà le niveau de l'une, le niveau de l'autre, elles se sentaient mal à l'aise, parce qu'on voyait quand même tous les niveaux, on ne pouvait pas se cacher, donc une personne d'un certain âge, ça ne passait pas (...) Par contre le domaine professionnel ça a été super, on était bien parce qu'on a vécu des années ensemble et qu'on a fait ce boulot (...)* (ouvrière E1).

Dans le processus de formation, la rapidité dans la prise de décision et dans les procédures éducatives est souvent vécue comme une agression qui renforce les procédures sélectives. Réussiront ceux et celles qui sont les plus aptes à transformer très vite les exigences en aptitudes à remanier leurs rapports aux savoirs, aux rythmes d'apprentissage, à réorganiser leur vie quotidienne. Dans la foulée, ils doivent se repositionner dans les collectifs de travail et de formation.

SI LES ENTREPRISES IMITENT, LES SALARIÉS S'IDENTIFIENT

Les processus d'identification à l'œuvre dans les situations en formation doivent être lus dans la dynamique des relations de travail, qu'il s'agisse des groupes de travail ou des groupes d'action et de solidarité construits dans le lieu de travail⁶.

Certains salariés « calculent » leurs rapports à la formation en fonction de la signification sociale des places qu'ils occuperont : « A la TS on a proposé à des filles une formation pour poste d'encadrement mais elles ne veulent pas encadrer le groupe de leurs copines » (responsable formation).

La promotion est souvent vécue par le collectif d'appartenance initial comme une trahison des anciennes solidarités, soit parce qu'effectivement elle a été obtenue à partir d'une compromission, soit parce que l'image même de la promotion — dans des rapports sociaux conflictuels — signifie de toute façon « passer de l'autre côté »⁷ [11].

La rupture des liens de solidarité antérieurement conquis et acquis peut fonctionner comme frein à l'inscription dans les processus de formation : une forte identification aux pairs, à l'histoire commune et partagée, se combine à des processus de « désidentification » aux supérieurs. Les salariés sont pris dans des processus contradictoires : l'envie et le désir d'être plus qualifiés, mieux payés, d'avoir un travail plus intéressant entrent en conflit avec les modes de réalisation de ce désir qui passe souvent par la dissolution des liens de solidarité. Ils peuvent alors se mettre en position défensive et rejeter des processus formatifs.

Ce ne sont pas leurs seules capacités cognitives et techniques qui sont évaluées, mais aussi leurs capacités à gérer ce conflit identitaire qui tiraille les individus dès lors qu'un processus de changement est en cours à l'intérieur de rapports de force et de concurrence qui « *interpellent les individus en tant que sujets.* » Cette gestion du conflit identitaire redouble la gestion des contraintes de travail.

⁶ Les rapports à la formation continue mobilisent et déplacent les identités construites dans le champ social, professionnel et scolaire. De ce point de vue la formation peut être considérée comme transformation non seulement des individus mais des groupes et des rapports aux collectifs [10].

⁷ On rappellera ici les réactions de méfiance qu'a suscitées le passage d'un ouvrier d'entretien au rôle de formateur (cf. infra) et celles qui ont accueilli une ouvrière lorsqu'elle a été promue (cf. notre article paru antérieurement dans cette revue) [11].

Les mutations techniques nécessitent une mobilisation permanente des capacités intellectuelles des salariés (leurs interventions gèrent les « dysfonctionnements » non résolus des systèmes automatisés). Simultanément les individus doivent gérer les contradictions individuelles et sociales manifestant des conflits identitaires. C'est dans cette configuration où dominent pressions organisationnelles et conflits intériorisés que se joue le remodelage des rapports de travail.

L'exigence d'une formation « pour tous, sans licenciement » a été très fortement mise en avant par cette ouvrière de l'entreprise E1 : « Attention, si on m'avait dit " il y a un stage à faire ", j'aurais bien aimé pour me recycler (...) sur ça, ça aurait été OK, pour me recycler un peu, mais sinon (...) s'il n'y avait pas de chômage à la fin, ça n'était pas un problème, histoire de me recycler » (ouvrière E1).

Elle défend ainsi « la notion de groupe pratique de formation », telle qu'elle est définie par W. Labov [12] et reprise par J.-M. Darré. « Que le groupe se meuve tout entier (...) et qu'il devienne (en tant que tel) sujet de la formation » [13] telle est la condition nécessaire à la promotion de « tous ensemble. »

Même si cette dimension collective est reconnue comme facteur d'apprentissage mutuel pendant les stages, force est de constater que les formations mises en place ont scindé des collectifs pour mettre en place des groupes et des sous-groupes concurrentiels. Même si les formateurs ont pour souci de développer des chaînes formatives⁸, ils se heurtent à des difficultés inhérentes aux finalités souvent sélectives de la formation.

Bien souvent, l'appréhension de la formation s'alimente d'un rapport comparatif à d'autres salariés plus volontaires, plus habiles, ou ayant une formation initiale plus large : les processus d'identifications et de contre-identifications se télescopent et isolent l'individu qui intériorise ses incapacités et, à terme, s'exclut de la formation. « Je ne savais pas de quoi j'étais capable », dit avec amertume une ouvrière de l'entreprise E1 — qui a échoué au passage d'OC vers OR⁹. La sélection fait que les exa-

⁸ « Nous on s'aide beaucoup entre nous (...) il nous fait faire du dessin industriel : des polygones, des hexagones : ma copine en face elle ne comprenait pas et moi j'avais un peu mieux compris, je me suis levée et je l'ai aidée (...) et vice versa, dans ce cas le prof « il est très content » (ouvrière E1). La formation collective c'est aider les autres à se former » [14].

⁹ OC : opératrice confirmée, OR : opératrice régleuse. Les OR accèdent au CAP (certification) et à une revalorisation sensible du salaire, les OC ont une formation plus courte, non certifiée, elles participeront au nouveau travail en équipe.

mens sont vécus comme des concours, ce qui hypothèque très sensiblement les rapports de solidarités formatives entre salariés, réactivant la concurrence au sein même des processus d'apprentissage.

Les salariés s'évaluent entre eux et risquent de déprécier leurs capacités potentielles et réelles relativement aux autres. Dans le même temps, ils dénoncent l'injustice des procédures sélectives tout en intériorisant leurs échecs vécus comme la manifestation de leurs incapacités. Ce double mouvement d'intériorisation-infériorisation risque de laisser peu de place à une réinscription positive dans une autre formation.

Pour d'autres, des projets professionnels et identitaires très fortement construits pourront permettre de dépasser cette crainte projetant l'individu dans un devenir. Dans ces cas, les groupes d'appartenance, qu'ils soient de travail et/ou syndicaux, servent de relais aux processus d'identification en donnant l'assurance à l'individu que le prix de sa réussite n'est pas dans la rupture des liens de solidarité mais, qu'au contraire, elle lui permettra d'affirmer une présence plus qualifiée et apte à la gestion des nouveaux rapports de travail.

LE PRIVILÈGE DE LA FORMATION INTRA-MUROS, CONCRÈTE, PRATIQUE, AUX OBJECTIFS PRÉCIS

Nous le verrons, si les entreprises ont tendance à mettre en œuvre des formations standard, elles doivent compter avec les aspirations des salariés, et faire converger, quand elles le peuvent, les procédures formatives telles qu'elles les conçoivent avec ce que les salariés espèrent et attendent.

Il est un point de rencontre important entre ces exigences et aspirations, il s'agit de la formation intra-muros, réalisée en partie par des formateurs maison.

De nombreux CAP par unités capitalisables se mettent en place à partir d'une collaboration pédagogique entre enseignants qui vont sur le terrain et praticiens qui se forment à la formation. Il s'agit le plus souvent d'agents de maîtrise ou d'ouvriers hautement qualifiés, « hommes-ressources » motivés qui jouent la carte de la formation pour eux et pour les autres. Ils interviennent dans le domaine professionnel en collaboration avec des formateurs, ils « décortiquent » les machines, participent à l'élaboration des référentiels, et assurent un nombre conséquent de prestations.

La formation intra-muros est vécue comme plus sécurisante par certaines ouvrières qui disposent de peu de bagages techniques et culturels reconnus. Dans l'entreprise, elles ont réussi à faire « leur trou » à force d'adaptation aux postes et aux machines, et une formation de type traditionnel les obligerait à exposer un certain nombre de lacunes et les projeterait dans des situations d'apprentissage impossibles à dépasser [15].

Q. — Et vous, seriez-vous allée vous former pour obtenir un CAIC (CAP de conducteur de machines automatisées des industries chimiques) ?

R. — Non, non franchement pas à mon âge, j'ai quarante-cinq ans, par rapport aux maths, ils font de tout carrément, et c'est un peu trop tard. Moi je suis nulle en français, c'est vrai que je suis vraiment nulle, en maths, ça irait, mais le français c'est la bête noire, l'orthographe, surtout l'orthographe qui est catastrophique bon, ça me couperait beaucoup de choses.

Q. — Je viens d'interviewer une ouvrière qui vient de passer son CAP dans l'usine.

R. — Ah, mais dans l'usine ! tandis que l'école ce n'est pas pareil avec les professeurs ; c'est plus facile à l'usine parce qu'on ne vous rassure pas, on connaît ses capacités déjà ; elle peut être intelligente mais pas instruite (...) moi je pense on connaît très bien son travail, mais des fois on ne sait pas trop l'expliquer : ça dépend des personnes (ouvrière E4).

La formation professionnelle est vécue comme un duplicata de la formation sur le tas que l'on a reçue et que l'on diffuse. Cette ouvrière, qui est très consciente des limites de la formation maison, valorise les avantages des procédures de formation intra-ouvrière dans une dialectique des apprentissages concrets et réciproques. Un peu comme si la formation sur le tas appelait la formation sur le tas dans un continuum d'atelier¹⁰.

R. — J'étais en double quelques mois, et après quand la dame manquait on la remplaçait, moi

¹⁰ Nos propositions rejoignent certaines conclusions d'A. Lerolle, lorsqu'elle analyse les interactions entre processus formatifs et dimensions identitaires. Evoquant la situation des personnels de bas niveaux de qualification elle indique : « Le refus de formation pour les bas niveaux de qualification est un malentendu aussi courant que regrettable (...) On constate une distinction très nette entre les salariés qui ont une expérience antérieure de formation efficace et qui sont demandeurs explicites de stage (...) et les salariés qui, dépourvus de cet acquis, ne peuvent formuler que des aspirations plus ambiguës, à des formations sur le tas, entre collègues (...) mais ce qui est important de montrer, c'est que cette situation est entièrement réversible (...) » (souligné par nous) [16].

j'ai appris comme ça, sans formation, sans rien (...) J'ai appris avec nos fameux 205¹¹. Disons que c'est rentré au fil des jours, on n'a pas eu de formation, de vraie formation (...) Peu à peu on apprend comme ça, on sait sans savoir (...)

Q. — Comme envisagez-vous une formation pour vous ?

R. — Moi je dis qu'une formation doit d'abord se faire sur le tas, parce que c'est bien beau la formation dans un bureau, mais on ne connaît pas les bons appareils, on ne sait pas les sorties, les rentrées (...) D'abord, apprendre, regarder et recommencer deux ou trois fois : chantier-stage, chantier-stage (...) et après on en parle, entre nous, on en discute (ouvrière E4).

Ce qui appelle la formation c'est le travail, et ce qui provoque retour à la formation c'est le travail nouveau. Les apprentissages périphériques semblent superflus (et sélectifs) parce qu'on n'en voit pas l'application immédiate, au contraire des exigences du travail concret qui sollicite donc remémorer et s'inscrit comme nouveau savoir approprié. « Dans mon domaine professionnel, je ne vais pas oublier parce que je suis obligée de vivre avec tous les jours ; je le sais, nous sommes obligés de suivre le mouvement, de suivre l'évolution » (ouvrière E1).

La recherche d'une sécurité quant aux exigences techniques immédiates est plus mobilisatrice qu'un accès aux savoirs généraux dont on ne voit pas l'intérêt (si le salaire et la position ne changent pas). Ce qui prime, c'est le désir d'appropriation technique de la machine pour pouvoir bien faire son travail : bien maîtriser les dysfonctionnements afin d'éviter « de se lever l'âme » pour rien et de se trouver dans des situations où rien ne marche et où il faut — sous la pression hiérarchique — tout démonter, nettoyer, remettre en route.

Cette volonté d'appropriation technique se manifeste le plus souvent par une très forte implication dans les domaines professionnels et un désinvestissement des domaines généraux jugés sélectifs. Les salariés veulent être appréciés sur leur savoir-faire, plus que sur le français et les maths qu'ils maîtrisent moins bien et qui les mettent dans des positions inégalitaires.

« Dans le domaine professionnel, elles se sont promenées : c'est le domaine qu'elles connaissent le mieux (...) » (délégué syndical E1).

¹¹ 205 : « ouvrier chargé », il surveille la bonne marche de la ligne. Entre lui et les conductrices de machines se situent « les caporales », qui ont une fonction intermédiaire de gestion de production et de gestion du groupe ouvrier.

Les stagiaires de l'entreprise E1 ont souvent opposé les formations dites générales (inutiles et sélectives) à la formation technique (utile, pratique et efficace). « Chez moi ça ne m'intéresse pas l'électricité : je suis sur une machine et je veux apprendre sur une machine, sans plus (...) En ce qui me concerne, l'électricité je m'en fous complètement, j'écoute pas trop, ça me « nifle », franchement quand il parle de masses, de phases, moi je m'embrouille là dedans (...) »

Les possibilités de carrière, bien souvent limitées aux confins de l'atelier, le poids du caractère étrié du travail passé, l'emprise de l'idéologie de la formation sur le tas, le doute quand au travail futur, tous ces facteurs concourent au scepticisme quant à l'utilité des matières non techniques : « Le plus qui me fait rire dans tout ça, c'est qu'en maths, tu remarqueras il disait : « surtout ça vous servira pour la machine », mais si tu regardes bien, il n'y a rien qui nous sert (...) Pour calculer le développement du rouleau par exemple, mais quand le rouleau est terminé on sait très bien qu'il faut le changer (...) on ne va pas compter combien on a fait de sachets et au bout de tant de sachets on va se dire : Ah tiens, j'ai fait mon calcul, il faudrait peut-être que je change le rouleau (...) On sait très bien quand elle est terminée la bobine d'agrafages : on n'a pas besoin de calculer pour le savoir (...) » (ouvrière E1)¹².

Si les formations maison semblent plus sécurisantes pour tout le monde, elles n'évacuent pas le stress de l'évaluation associée à une sélection qui peut annuler tout l'effet bénéfique de la formation.

« Il y a eu une femme qui était très tenace, qui a cinquante-trois ans et qui comprenait parfaitement bien parce qu'elle bricolait très bien, et puis elle connaissait parfaitement les clés, mieux que certains (...) c'est une manutentionnaire, son rêve en fait c'était de conduire une

machine (...) Elle a été contente de suivre la formation, sauf le dernier jour où on a fait une synthèse, elle a eu peur : elle n'est pas venue. C'est une femme qui est très angoissée, elle a pris ça pour un examen, elle n'est pas venue. C'était un petit test, je ne ramassais même pas les feuilles (...) Elle disait : « j'ai cinquante-trois ans, j'ai vécu (...) », j'ai parlé avec elle et elle m'a dit : « je ne sais pas écrire ». Bon, elle est d'origine espagnole et je sais qu'elle sait écrire, d'autant que sur les tests il suffisait de cocher, je suis persuadée qu'elle avait peur d'être sélectionnée (...) Elle est toujours manutentionnaire, un jour son chef de service l'a envoyée à l'entrepôt pour contrôler les packs (en principe se sont les intérimaires qui le font), il lui dit : « je vous envoie là-bas, puisqu'on ne peut pas envoyer de machinistes », elle répond : « moi je suis autant capable que certains de mener une machine, mais on ne m'a jamais donné l'occasion de le faire (...) » Peut-être que le dernier jour de la formation elle a dû se dire « ça mène à quoi ? ça mène à rien » (ouvrier formateur E3).

L'amertume et les désillusions ponctuent souvent les témoignages de ceux pour qui la formation « n'a rien changé ». De fait, bien souvent la formation concentre les contradictions entre les logiques productives et les aspirations individuelles et collectives. Même si les entreprises ont des stratégies novatrices (moyens importants, appels aux GRETA — groupement d'établissements de l'Education nationale intervenant en formation continue —, groupes métiers), elles s'inscrivent dans des logiques de rentabilité mais surtout dans des représentations standard de l'acte formatif et du sujet en formation, dont on peut dire qu'il ne se réduit pas aux catégories économiques et sociales dominantes qui sont censées le représenter.

DE LA VOLONTÉ AUX PLANS

Si la décision de formation entraîne des recompositions identitaires, cognitives et affectives chez les individus, pour les entreprises elle correspond à une logique organisationnelle plus ou moins codifiée.

La volonté de rompre avec certaines pratiques traditionnelles autoritaires, qui imposent modèles et contenus didactiques s'affirme souvent à partir d'une socialisation interentreprises des expériences. Le risque est grand de voir réapparaître par l'autre porte de nouveaux standards dans l'innovation.

¹² Dès lors qu'il s'agit de passer de la surveillance-dépannage à la gestion de la production on comprend que toutes les techniques de calcul et de communication deviennent des outils nécessaires à cette gestion. Les apprentissages portent alors sur l'expression et la vision d'ensemble du processus : « A la TS, dans le domaine professionnel, il y a un dossier mise en situation : il consiste à retrouver l'organigramme de l'atelier de fabrication. En effet, il y a des fiches qui suivent les lots de plaquettes, et les opératrices ont dans leur boulot quotidien à inscrire des choses « tant de lots, tant de bails (...) » Il y a des erreurs monumentales et un gâchis terrible à cause d'erreurs de français (...) Par exemple, le mot « nettoyer », comment ça s'écrit ? ez, é, ou er. Or, si c'est « nettoyez » c'est qu'il faut nettoyer, ou ça veut dire que c'est déjà nettoyé alors là c'est « é » (responsable GRETA). Deux grandes entreprises de la région ont fait figure de locomotive en matière de formations innovantes à partir de collaborations originales avec les GRETA locaux, on les désignera par TS (industrie électronique) et P (industrie chimique).

DES PLANS DE FORMATION IMITATIFS

L'analyse de la genèse des plans de formation mis en œuvre à l'heure actuelle dans les entreprises E1 et E2 en direction des ouvrières du conditionnement nous a révélé leur caractère imitatif. Les entreprises ont cherché des modèles extérieurs, parfois même extérieurs à la branche professionnelle. Certains organismes comme les GRETA jouent le rôle d'instance de socialisation des expériences qu'ils ont réalisées. C'est ainsi que E1 (IAA) prend modèle sur la TS (industrie électronique) et E2 s'inspire du modèle E1. Le GRETA du pays d'Aix joue le rôle d'intermédiaire socialisateur, il engrange les expériences et les reproduit.

Il est intéressant de voir ici comment se mettent en place des CAP par unités capitalisables dans différents secteurs de l'industrie : qu'il s'agisse de l'électronique, de l'agro-alimentaire, de la chimie... [17] [18].

« Un jour, on nous appelle suite aux négociations qui avaient eu lieu au niveau national entre la TS et l'Education nationale. Une action avait été expérimentée dans l'académie de Dijon, elle a mené à la création d'un nouveau CAP de conducteur de machines automatisées par unités capitalisables (le CMAT : conducteur de machines automatisées de transformation). Puis, ensuite, à la demande de l'industrie agro-alimentaire, on a créé le CMAC : conducteur de machines automatisées de conditionnement. Nous sommes donc intervenus à la TS d'Aix-en-Provence pour mettre en place cette formation (...) La commission d'évaluation (qui délivre le CAP) est composée d'un représentant des employeurs, un des salariés, un des formateurs, mais aussi de personnes extérieures à l'entreprise et au GRETA (...) parmi elles il y avait le représentant de l'entreprise E1 de Marseille (...) il a été tellement enthousiasmé par les opératrices, qu'il a dit : c'est passionnant cette affaire, il faut que vous veniez faire ça chez nous (...) » (responsable GRETA, pays d'Aix).

Cette rencontre n'est pas fortuite : à l'entreprise E1 comme à la TS, une partie importante de la main-d'œuvre féminine n'avait pas de qualification reconnue. Les deux entreprises ont eu une politique de formation-sélection-exclusion de cette main-d'œuvre, elles se sont toutes les deux délocalisées de leurs sites urbains initiaux (redéploiement des qualifications, de la main-d'œuvre et des sites).

Au-delà du cas E1, le GRETA du pays d'Aix est contacté par le ministère de l'Education :

« Il paraît que ça intéresse beaucoup de gens ce que vous faites à la TS d'Aix, et en particulier dans l'agro-alimentaire : « est-ce que vous seriez d'accord pour être le centre de formation de l'agro-alimentaire ? (...) » Discipliné j'ai pris mon téléphone, j'ai envoyé un certain nombre de plaquettes sur le type de boulot qu'on faisait et quelques jours après je reçois un coup de téléphone de la direction E2 (...) Je vais à une réunion où il y avait tout le staff réuni : chefs de service, etc. Au bout d'une heure le responsable du personnel dit : « bon, alors quand est-ce que vous commencez ? », moi j'ai répondu : « du calme, je dois en référer à mes autorités, parce que ce n'est pas le même GRETA » et le gars me dit : Ah non, c'est vous et personne d'autre ! » (responsable GRETA).

S'il y a imitation et socialisation des expériences entre branches et à l'intérieur d'une même branche, un des objectifs du responsable du GRETA est que la formation fasse « tâche d'huile » dans les entreprises, modifie les qualifications, les lignes hiérarchiques et suscite un besoin de formation chez d'autres salariés.

« A E2, l'initiative venait des responsables, moi j'espère que ce qui se produira sera comme ailleurs : c'est que ça fasse « tâche d'huile » dans l'entreprise, au sens où ça motive non seulement les intéressés mais aussi leurs collègues (...) Des techniciens sont préoccupés des effets de la formation des opérateurs sur les mécaniciens. Donc on va sans doute démarrer une formation pour un groupe de mécaniciens (ils ont l'air) pressés d'acquérir des choses pour en savoir plus que les opérateurs (...) Car dans la formation des opérateurs, il y a de plus en plus des notions de maintenance, donc les autres se sentent un peu menacés (...) » (responsable GRETA)¹³.

D'autres formations existent pour les personnels de conditionnement que nous désignons par le terme de « petites formations », au sens où elles ne débouchent pas sur une qualification et une certification reconnues. Il s'agit le plus souvent d'une mise à niveau pratique, qui permet de mieux gérer les machines et de communiquer avec le collectif d'atelier. Ces « petites formations », que nous avons rencontrées dans deux entreprises (E2, E3), sont assurées le plus souvent par des ouvriers d'entretien (initiés à la formation) et par des « petites maîtrises ».

¹³ La socialisation des pratiques de formation intra et inter-secteurs mérite d'être signalée. L'apparition de CAP par unités capitalisables touche aussi bien la chimie, l'électronique, que l'agro-alimentaire. Ces démarches renvoient aux mêmes pratiques de mise en place de groupe de métiers, de référentiels, de centres de ressources, de pédagogie active.

Ces « petites formations » ont parfois pour objectif de déceler les salariés à « potentiel », qui « en veulent », et qui pourront suivre des formations plus lourdes.

A l'opposé de cette socialisation-imitation, dont les entreprises ont l'initiative et qui y associent l'Education nationale par le biais des GRETA, on est parfois surpris de la timidité des forces propositionnelles des syndicats et des comités d'entreprise en matière de formation¹⁴. Ces derniers sont plus souvent en position défensive quant au maintien de l'emploi et ont peu de capacités à négocier des contenus. Dans le cas de l'entreprise E1, bien que le comité d'entreprise central ait demandé une expertise du plan de formation, des licenciements et une délocalisation non prévue ont eu lieu, à partir desquels s'est déclenchée une grève de cinq semaines avec occupation.

DES FORMES STANDARD ET DES FORMATEURS D'UN TYPE NOUVEAU

La mise en place de groupe de métiers et de référentiels, la valorisation des acquis et la mise en relation des savoir-faire actuels avec les nouvelles capacités à développer fonctionnent comme des standards de la formation.

Dans le cadre d'un dispositif de formation qualifiante en direction de jeunes, l'entreprise P a mis en place des modes de collaboration avec le LEP d'Istres et des GRETA, qui ne sont pas sans rappeler d'autres situations locales ou nationales : « le contenu des thèmes dans le domaine technologique est très fortement lié aux situations de travail : thèmes-usines (les salariés sont incités par l'équipe éducative à se rendre sur le terrain), et mise en place d'un centre de ressources éducatives (...) » [22].

Nous avons retrouvé les mêmes démarches participatives à la TS dans les entreprises E1 et E2. Le plus souvent, les groupes de métiers sont bâtis autour d'un agent de maîtrise et/ou un ouvrier qualifié (d'entretien), un responsable d'encadrement et un formateur : l'objectif est l'élaboration des référentiels à partir de l'observation des postes.

R — Dans E2, il y a deux formateurs qui, entre janvier et juin, ont passé une demi-journée,

¹⁴ Les comités d'entreprise sont considérés comme « chambre d'enregistrement » [19]. M. David parlait déjà d'un « véritable fossé » entre les organisateurs de la formation et la quasi-intégralité des travailleurs [14]. Des études récentes confirment cette « perte de vitesse des représentants des salariés » qui sont de plus en plus souvent cantonnés aux seules consultations obligatoires [20] [21].

voire même une journée par semaine dans l'entreprise et qui faisaient l'étude des postes de travail.

Q. — Ils observaient.

R. — Pas qu'observer : ils faisaient parler les gens, ils les interviewaient sur « qu'est-ce qui est attendu de vous sur ce poste de travail ? quelles capacités ? de quoi disposez-vous ? » Dans le référentiel, il y a non seulement le listing des capacités qui doivent être prouvées, mais aussi le contexte nécessaire. Dans les apprentissages, on décortique le fonctionnement d'une machine. Pour constituer le groupe de métiers, le critère que je leur donne, c'est de repérer les gens qui semblent motivés et qui aiment leur boulot (...)

Q. — Est-ce que des ouvrières ont participé aux groupes de métiers ?

R — Pas vraiment dans l'élaboration de tout le travail de comparaison des groupes de travail et du référentiel. Elles ont participé, elles ont été interviewées (...) (responsable GRETA).

Dans les pratiques pédagogiques concrètes on retrouve aussi des similitudes : la volonté d'associer l'ensemble de l'entreprise, dans son hétérogénéité, à la démarche formative a été l'un des objectifs des thèmes-usines (entreprise P), des dossiers de mises en situation (entreprise TS), des enquêtes sur dossiers d'apprentissage (E2)¹⁵.

Cette volonté de dépasser les limites de l'atelier dans l'implication des processus de formation actuels s'actualise dans la mise en place d'équipes hétérogènes qui comprennent (par exemple dans le cas de l'entreprise E2) un ouvrier de la ligne chocolat et un ouvrier de la ligne café¹⁶.

Ce désir de vouloir former par « l'ensemble » s'appuie sur des procédures d'apprentissage qui font passer des « savoirs déclaratifs » (dire ce qui est) aux « savoirs procéduraux » (dire comment il faut faire). Ces procédures partent de la maîtrise et de la construction mentale des situations de travail, pour aboutir à une

¹⁵ « Très vite les stagiaires vont avoir à travailler sur des dossiers d'apprentissage. Et pour remplir ces dossiers ils vont aller interroger les « hommes-ressources » en question (...) avec ce type de méthodologie on s'aperçoit très vite que ce n'est pas seulement les quinze stagiaires qui sont en formation, mais toute l'entreprise qui est sacrément remuée par ça » (responsable GRETA).

¹⁶ « On table sur l'hétérogénéité des gens, de leur formation pour provoquer des échanges d'expériences. Il y a des organisations différentes entre le chocolat et le café et ce n'est pas qu'une question d'odeur ! Des gens du café vont travailler sur la ligne chocolat pendant la formation, on leur fait des sortes de stages internes (...) » (responsable GRETA).

connaissance de l'ensemble du process dans lequel on intervient [23].

Les formateurs, en autorisant et en suscitant l'élaboration de ces savoirs déclaratifs et procéduraux, enclenchent un processus de socialisation de la connaissance des actes de travail qui élève le niveau général de qualification et de coopération.

Vouloir que ça bouge à l'intérieur de l'entreprise à partir de la formation est une représentation partagée par nombre de formateurs. Les expériences accumulées peuvent alors être socialisées et transférées et jouer un rôle non négligeable quant à la valorisation des résultats de la formation : les directions d'entreprise sont parfois tenues d'écouter les recommandations de ceux-là mêmes qui aident à élever les niveaux de qualification¹⁷.

Il est une catégorie de salariés qui accède plus vite à ce changement de position, ceux qui se mettent en position de formateur et qui, de ce fait, quittent leur ancienne condition pour se promouvoir dans des relations différentes avec les ouvriers et la hiérarchie. Il peut s'agir alors d'un véritable décollage, même si, là aussi, le flou et l'incertitude ne sont pas absents, comme en témoigne cet ouvrier d'entretien de l'entreprise E3, qui est devenu formateur (« petit stage » en direction des ouvrières) et qui aspire à la maîtrise.

« J'ai été aidé, je me suis documenté sur les machines, sur les fiches de constructeurs, sur les fabricants en pneumatique ou en électricité (...) Ce qui m'a fait accepter, d'une part c'est qu'il y a d'abord une fierté qu'on m'ait choisi, c'est bien, on me reconnaît quand même quelque part (...) et puis j'ai une passion pour l'automatisme, j'adore ça et j'aime bien communiquer le peu de mon savoir (...) Ce que ça m'a apporté ? une promotion, et puis je pense en avoir une autre. On m'a promis de changer de

¹⁷ « Nous on ne recherche pas le CAP (...) on donnera la formation aux gens pour avoir le CAP, mais on n'exige pas le CAP pour occuper les postes dont on a besoin (...) ce qui nous intéresse c'est nos qualifications, par contre avec le GRETA on peut aller jusqu'au CAP » (responsable E1). « Le discours du responsable de E1 était très clair, lui ce qu'il visait c'était une formation pour son personnel et en discutant, en échangeant, et en voyant ce qui se passait il s'est dit : « bon, si effectivement la formation donnée à ses stagiaires avait comme équivalent un CAP ou un niveau CAP, pourquoi pas ? » Mais la demande n'a pas été : « bonjour, je voudrais que mon personnel ait un CAP », non, il a d'abord voulu une formation efficace pour son personnel : « ce que je veux c'est un personnel formé sur mes machines, après c'est le problème de l'Education nationale », vous trouvez que ce qu'elles font ça correspond à des capacités au niveau d'un CAP. OK pour le CAP ! (formatrice GRETA). On ne saurait négliger ici le fait que cette formation qualifiante a été très largement subventionnée par la Délégation régionale à la formation professionnelle.

statut : je suis ouvrier, je passerai agent de maîtrise, et c'est certainement à cause de la formation, autrement je ne pense pas que j'aurais pu évoluer. »

L'action de formation devient formatrice pour le formateur qui est aidé par le responsable du service formation du groupe et par son chef de service : « Mon soutien c'était quand même mon chef de service, parce que je savais pertinemment que si j'avais une défaillance je pouvais compter sur lui : il est ingénieur dans la mécanique, il a aussi un BTS. »

Mais ce passage ne va pas sans rupture par rapport au groupe d'appartenance : « J'ai senti au départ une réticence, il y a une personne qui m'a dit : « de toute manière maintenant tu es passé de l'autre côté de la barrière » (...) c'est-à-dire que je suis passé du côté du patron, que je leur montais la tête pour produire plus (...) Moi, je m'en tenais aux machines, réglage des machines, tout le reste (...) »¹⁸

On le voit, la mise en place de formations dans les entreprises s'inscrit à l'intérieur de tissus et de réseaux sociaux. Les entreprises imitent des pratiques formatrices à partir d'expériences que socialisent les formateurs (GRETA, institutions privées) mais les salariés qui suivront ces formations ne correspondent pas forcément au standard d'un plan aussi bien élaboré soit-il. Leurs aspirations quant aux rythmes formatifs, aux (re)classifications attendues, aux revalorisations espérées sont parfois méconnues et entrent en contradiction avec les représentations des formateurs.

Il nous faut enfin préciser que les politiques de formation peuvent difficilement être analysées en dehors des politiques d'emploi. Dans les ateliers de conditionnement des IAA de nouvelles tendances se font jour qui visent à fixer une partie de la main-d'œuvre à partir d'une politique de formation et de réorganisation du travail.

Il s'agit bien là de considérer la formation comme un investissement, dont on espère retour

¹⁸ Contradictoirement, ce formateur nous dira plus loin dans l'interview : « Par le biais de la formation on savait qu'il y avait un potentiel à récupérer (...) Je pense qu'à travers la formation ça a quand même dégagé les meilleurs éléments. » Le « tout le reste » évoqué plus haut renvoie aux rapports sociaux dans lesquels s'inscrivent les formations et qui sont souvent apparemment déniés par les formateurs : « Moi, ça m'embarrasserait même du point de vue efficacité pédagogique si les gens venaient attirés uniquement pour ça (le salaire) (...) Mais moi ça ne me regarde pas, on s'y intéresse parce que ça influe sur le moral des troupes » (responsable GRETA).

en termes de qualification, d'implication au travail, de qualité des produits.

A partir de la formation se réorganise une politique de l'emploi et du travail visant à conserver « un noyau dur » de salariés en élargissant leurs tâches et leurs responsabilités.

On peut remarquer le caractère général de ces pratiques de sélection-exclusion. Elles répondent très souvent aux caractéristiques que donne M. Bel, Ph. Méhaut, et C. Dubar : « *Il s'agit de formations intégrées à des procédures d'accompagnement de réductions massives d'emploi. Le système de formation crée des mutations internes et des chaînes de mobilité en cascade (formations aux métiers dites « pompes aspirantes »). Ces formations sont présentées comme liées à des changements technologiques (...) mais (elles ne sont) pas annoncées comme s'accompagnant d'un changement profond des qualifications (...) La difficulté essentielle de cette logique réside dans la non-articulation emploi/formation (...) les salariés sont invités à « se former » pour des emplois futurs que personne ne connaît précisément et qui, pourtant, exigeront des qualifications non seulement jugées différentes mais supérieures (...) On fait des salariés en formation générale volontaire un « vivier » où puiser des « mobiles » qui pourront ainsi compléter leur formation préalable* » [24].

Pour d'autres ouvrières, le retour de la formation risque d'être négatif (« *rien n'a changé* »), et le vécu de la formation relativement désastreux (« *de toute façon on n'a rien appris et ça a servi à licencier* »). A partir de là on peut considérer avec scepticisme toute tentative de remobiliser ce personnel, dont on peut penser que son départ volontaire est en fait souhaité.

Ces pratiques de gestion interne de l'emploi utilisent la formation comme volet sélectif et promotionnel, elles s'accompagnent dans le même temps d'une flexibilité du travail et d'une externalisation de l'emploi (recours massifs au CDD et à l'intérim) qui remettent en cause, à leur tour, la recomposition des collectifs de travail¹⁹.

*
**

¹⁹ On se reportera sur ce point au chapitre « Formation et gestion de l'emploi » de notre étude. Nous voudrions seulement souligner ici les effets produits par l'utilisation de la main-d'œuvre intérimaire du point de vue des solidarités au travail.

Q. — Pourquoi ne voulez-vous pas que les intérimaires soient dans les groupes ?

La politique de remodelage des entreprises au niveau du travail, de l'emploi et de la formation implique une recomposition des collectifs non seulement du point de vue des rapports de coopération à mettre en œuvre dans le travail, mais aussi du point de vue des nouvelles identités et solidarités à conquérir.

Si la ligne hiérarchique — au sens traditionnel — a tendance à s'écraser (une large part d'autonomie quant à l'organisation du travail quotidien est laissée aux équipes), on se doit de constater que les pratiques de sélection et de précarisation risquent d'annuler les effets bénéfiques des formations.

Après le retour au travail, la formation ne peut trouver sa véritable efficacité que si elle s'inscrit dans un *continuum* qui redéfinirait les places et les rémunérations. Des modifications sensibles mettent en mouvement le partage hommes d'entretien-femmes de conditionnement, mais on est encore loin de l'idée de carrière pour les ouvrières qui ont passé les CAP sélectifs. La concurrence émerge à nouveau entre ouvrières de conditionnement et hommes intérimaires, les recompositions en amont (vers un « plus » de qualification) entrent en contradiction avec les concurrences en aval (précarisation, externalisation).

Les logiques organisationnelles du changement qui ignorent la nécessité de changer réellement le travail au retour de la formation risquent de se heurter à une démobilisation du potentiel salarial qui, à son tour, peut générer un découragement du monde managérial et justifier un retour aux méthodes anciennes.

Connaître les véritables enjeux professionnels et identitaires permet de rompre avec les conceptions réifiantes des salariés au travail, de ce point de vue les « bonnes intentions » ne sauraient suffire.

Les conquêtes identitaires se complexifient et suivent des cheminements parfois contradictoires. L'affirmation de l'identité professionnelle peut entraîner des ruptures telles que l'identité sociale se trouve remise en cause. Les individus

R. — *Parce qu'ils n'ont pas fait la formation et nous ça nous détruirait ce qu'on a fait auparavant (...) En ce moment on les freine, il faut voir comment ils travaillent, il y en a eu certains qui nous cassent le travail, il faut voir (...) On a rien contre les intérimaires mais ils n'ont pas été formés, ils n'ont pas eu de formation comme nous avons eue, alors on nous met des intérimaires dans le groupe et nous on n'en veut pas, parce que notre formation ne voudrait plus rien dire (...) Et puis, s'il y a des licenciements, ils nous licencient nous, ils gardent les intérimaires (...) ça fait quatorze ans et demi qu'ils n'embauchent plus (ouvrière E1).*

sont alors confrontés à des « télescopages identitaires » qu'ils doivent gérer et dépasser. Le stage de formation comme temps de remodelage et de recomposition des savoirs, des rapports et des identités est souvent vécu dramatiquement car presque tout s'y joue simultanément : le rapport à l'emploi, au travail, au savoir, aux autres.

On parlera ici « d'identité en suspens » signifiant ainsi que les changements à l'œuvre dans la sphère des rapports travail-formation-emploi ne vont pas sans contradictions externes et conflictualités internes, dont le dépassement passe par un véritable travail sur le sens des nouvelles pratiques et des nouvelles relations²⁰.

Jacques Broda,
CRES-CNRS, Marseille

²⁰ Une lecture récente — bien qu'elle soit hors du champ de la sociologie du travail — nous convie à déconstruire le concept d'identité [25]. « L'homme sans qualités de Robert Musil est celui qui refuse les identifications hâtives et qui se tient en suspens, en disponibilité (...) A quoi bon, après Freud, parler encore d'identité du sujet, si ce n'est pour constater son caractère illusoire, ou plutôt il convient de substituer à la notion d'identité celle d'identification (et encore vaudrait-il mieux parler d'identifications au pluriel) (...) Les identifications peuvent se succéder, mais aussi se concurrencer, voir entrer en conflit, les unes avec les autres, comme des « visiteurs du moi », qui se disputent la domination du sujet ».

Bibliographie

- [1] Broda J., Roche P., *Changements techniques et organisationnels, redéploiement des qualifications et ambivalence des formations : industries agro-alimentaires. Le cas des ateliers de conditionnement*, CRES-CNRS, Marseille, 1989.
- [2] Rosanvallon A., « La politique de formation continue face aux changements techniques » in *Travailleur collectif et relations science-production*, CNRS, Lyon, 1984, p. 158.
- [3] Broda J., Dufrene J., Roche P., *Du sens donné au sens produit. Réflexions autour des enjeux de santé mentale au travail. Enquête réalisée à Marseille auprès d'une population d'ouvrières des ateliers de conditionnement*, CRES-CNRS, Marseille, 1987.
- [4] Vialle G., *Evaluation de la formation*, conférence au LEST-CNRS, avril 1989, Aix-en-Provence.
- [5] May J.-C., « Peugeot : repenser la formation pour maîtriser les changements », *Revue française de Gestion*, n° 65-66, novembre-décembre 1987, pp. 48-49.
- [6] Chaumont G., « Formation professionnelle et intégration des travailleurs vieillissant » in *Formation professionnelle - Nouvelles technologies et changements industriels*, Séminaire du Creusot, Études et Expérimentations, mars 1984, p. 139.
- [7] Lerolle A., Rogerat C., *L'appropriation de la qualification : vécus et luttes ouvrières*, GEDISST-CNRS, 1987, p. 34.
- [8] Durand J.-M., « Nouvelle organisation de la production, de l'OS au conducteur de ligne », *Formation continue et développement des organisations* n° 4, 1978.
- [9] Carrière R., *Le plan pour l'égalité professionnelle de Superba*, Mémoire de stage, Institut national du travail, Lyon, 1988.
- [10] Barbier J.-M., « Situation de travail, poursuite d'un projet de formation, et procès de transformation personnelle », *Revue française de Sociologie* n° XXI, 1980.
- [11] Broda J., « Genèse d'une qualification-classification : les ouvrières pilotes des ateliers de conditionnement des industries agro-alimentaires », *Formation Emploi* n° 19, juillet-septembre 1987.
- [12] Labov W., *Le parler ordinaire*, Editions de Minuit, 1978. « Ce sont les enfants rejetés par leur groupe de pairs qui ont le plus de chance de réussir à l'école », p. 147.
- [13] Darré J.-M., « Formation collective des adultes », *Les Cahiers rationalistes* n° 365, janvier 1981, p. 107.
- [14] David M., *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs*, Economica, Paris, 1977, p. 136.
- [15] Moysse M., *Former les moins qualifiés*, Exposé au 60^e anniversaire de l'ADAPT, juin 1989, p. 5.
- [16] Lerolle A., *Histoires de vies professionnelles. Comment à l'occasion d'une mobilité se révèlent les interactions entre stratégies subjectives et politiques de gestion des ressources humaines*, CEREQ, janvier 1990.
- [17] Even A., Ménard J.-Y., Vatin F., *L'agro-alimentaire : l'absence de formation ouvrière*, CERETEB, Rennes, 1989.
- [18] Ravillion J., Rateau F., « Objectif la qualification », *Formation continue et développement des organisations* n° 4, 1985, p. 9.
- [19] ANACT, « Le dialogue sur la formation », *Lettre d'information* n° 124, novembre 1987, p. 12.
- [20] Méhaut Ph., *Vers un nouveau rapport de l'entreprise à la formation*, GREE-CNRS, 1989, p. 5.
- [21] Moncorgé R., *Les représentations de la formation dans l'entreprise chez des militants syndicaux*, mémoire, CNAM, Paris, 1990 (à paraître).
- [22] Brochier D. et alii « La formation en alternance intégrée à la production », *Formation Emploi* n° 30, avril-juin 1990.
- [23] Malglaive G., « Que faut-il savoir pour savoir faire ? », *L'investissement immatériel* n° 108, CPE, mars 1988.
- [24] Bel M. et alii, « Les innovations en matière de formation », *Actualité de la formation permanente* n° 96, septembre-octobre 1988, pp. 74-78.
- [25] Le Rider J., *Modernité viennoise et crises de l'identité*, PUF, Paris, 1990.