

La formation en alternance intégrée à la production

par Damien Brochier, Jean-Pierre Froment et Alain d'Iribarne

La formation en alternance débouchant sur l'obtention de titres nationaux peut-elle se développer dans les entreprises françaises ? Comment peut-elle toucher à la fois des jeunes en insertion et une main-d'œuvre ouvrière ? L'analyse d'un dispositif d'alternance sur un site industriel et des conditions de sa mise en œuvre insiste sur la nécessité d'un pilotage qui intègre les spécificités des individus en formation, du collectif de travail et de l'établissement productif.

La volonté de plus en plus fréquente des entreprises françaises de transformer et d'élever les compétences professionnelles de leurs salariés peut-elle se conjuguer avec la finalité des dispositifs élaborés par les pouvoirs publics depuis une quinzaine d'années pour remédier aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sur le marché du travail ?

A cette question, les dispositifs de formation pour les "jeunes" élaborés au cours des années 80 par les partenaires sociaux et l'État veulent apporter une première réponse appuyée sur ce que ces acteurs appellent une *formation en alternance*¹. De telles opérations constituent en effet une tentative pour combiner un apprentissage de savoirs et de savoir-faire, à travers une coresponsabilité des partenaires professionnels et éduca-

tifs dans la gestion du parcours de jeunes issus de la formation initiale avec un faible niveau de qualification. Ils se veulent ainsi une version transposée "à la française" de la formation duale allemande qui sert de référence.

Mais il existe souvent des distances considérables entre les intentions et les réalités, qui apparaissent lors des difficultés de mise en œuvre. Ces difficultés sont, en apparence, techniques ou instrumentales en première analyse. Elles se révèlent cependant beaucoup plus structurelles lorsqu'on les ausculte avec minutie. Les actions entreprises s'inscrivent dans des ensembles institutionnels et sociaux qui leur sont préexistants et qui, solidement construits par l'histoire, agissent de façon contraignante face à une dynamique de changement. Les problèmes rencontrés deviennent alors des révélateurs de ces constructions encore mal connues mais dont on perçoit mieux l'importance aujourd'hui. A travers des évolutions dans leurs pratiques de gestion, à travers des renouvellements dans les procédures utilisées, les entreprises viennent heurter des traditions, des représentations qui régulent les rapports collectifs sur lesquels sont basées leurs efficacités productives (Maurice et alii, 1987). Leurs efforts sur des mobilisations nouvelles détruisent de façon con-

Les noms d'auteurs entre parenthèses renvoient à la bibliographie en fin d'article.

Cet article est issu d'une recherche pluridisciplinaire qui a donné lieu à un rapport : Brochier D., Froment J.-P., Iribarne (d') A., Silvestre J.J., *Un dispositif d'alternance dans le cadre d'une formation qualifiante. Le cas d'un site de production de la Société Aluminium-Péchiney*, LEST/CNRS-INRP, Aix-en-Provence, février 1989.

¹ Nous évoquons ici les mesures d'insertion professionnelle des jeunes (stages d'initiation à la vie professionnelle — SIVP —, contrats d'adaptation, contrats de qualification) négociées dans le cadre de l'accord interprofessionnel du 26 octobre 1983 et reprises dans la loi du 24 février 1984.

comitante les bases des mobilisations anciennes d'autant plus fortement que les actions menées se veulent innovatrices.

Cela est particulièrement vrai pour la formation professionnelle à l'initiative des entreprises françaises. Tirant sa légitimité originelle d'une contrainte législative, elle procède d'une part de l'appareil éducatif initial avec sa pédagogie et ses diplômes, et de l'autre du fonctionnement productif de l'entreprise à travers le travail immédiatement productif. Contrairement à son homologue allemande, elle n'a pas trouvé son assise et son unité dans cette production d'une qualification professionnelle entérinée par une place pivot dans les conventions collectives et les espaces de qualification qui lui sont liés (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982).

L'analyse présentée ici examine les problèmes rencontrés dans la mise en œuvre récente d'un

dispositif d'alternance sur un site industriel. Ce dispositif a été développé dans un contexte éminemment favorable : celui d'une entreprise qui a mis en place un dispositif de formation qualifiante pour ses salariés et qui a passé un accord avec les pouvoirs publics pour former des jeunes. Une telle opération constitue un cadre particulièrement pertinent pour une évaluation des conditions à réunir afin d'instaurer réellement dans les années à venir une réplique "à la française" du modèle allemand de formation duale. Elle révèle ainsi les difficultés, dans le cadre institutionnel et gestionnaire français, de dégager des formes appropriées d'articulation entre des apprentissages pratiques de travail et des formations académiques, car venant se heurter aux constructions sociales correspondantes. Plus largement, elle conduit à s'interroger sur la place de l'alternance comme élément moteur d'un nouveau rapport des salariés à la compétence professionnelle.

Présentation du lieu de la recherche

Les observations ont été réalisées sur un site industriel français de la Société Aluminium-Péchiney, spécialisé dans la production d'alumine par décomposition de la bauxite depuis 1894 (date de la mise au point du procédé Bayer, procédé chimique permettant d'extraire l'alumine de la bauxite). Le développement de cette unité de

production lui permet aujourd'hui d'atteindre une production journalière d'environ 2 000 tonnes.

L'effectif de l'usine, à la fin de l'année 1986 (soit au milieu de l'étude), était de 473 personnes se répartissant de la façon suivante par catégorie professionnelle et par service :

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

(+ 7 personnels détachés). * MUD : maintenance-usine-dépannage.

Cet effectif est en régression constante depuis plusieurs années (en 1981, l'usine employait 600 salariés). Une telle évolution est à relier aux

logiques de réorganisation du travail et/ou de mutations technologiques auxquelles ce site est confronté.

UN CONTEXTE FAVORABLE

L'opération concerne l'accueil et la formation, au cours des années 1985, 1986 et 1987, de dix jeunes embauchés au titre des contrats de qualification sur un site de production de la société Aluminium-Péchiney (cf. encadrés pp. 4, 5 et schéma p. 6). Plusieurs éléments ont contribué à placer ce dispositif dans des conditions particulièrement favorables au développement de l'alternance entre situations de formation et situations de travail. Parmi ceux-ci figure l'existence d'une collaboration ancienne et suivie entre l'entreprise

et l'Éducation nationale, à travers un lycée d'enseignement professionnel de la région (Doray, 1989). Ainsi, entre 1974 et 1982, cet établissement scolaire a été impliqué pour plus du quart des heures de formation réalisées par le site industriel². Cette collaboration a, en outre, induit une connaissance réciproque des deux institutions et de leurs membres (enseignants, agents de maîtrise, cadres), qui a joué un rôle important dans la dynamique du dispositif jeunes.

2 Cf. P. Doray, *Formation et mobilisation industrielle. Le cas d'Aluminium-Péchiney*, op. cit., chapitre 4.4.2.4 : "L'entrée du LEP de l'Etang dans l'usine", pp. 159-169.

Caractéristiques des jeunes embauchés au titre des contrats de qualification

L'usine a embauché, durant le deuxième semestre de l'année 1985, dix jeunes (âgés de 20 à 23 ans), au titre des contrats de qualification, en leur offrant la possibilité d'acquérir des diplômes professionnels (CAP ou BP) en 2 ans. Cette population a été affectée dans trois services différents du site, en fonction des diplômes préparés :

- sept jeunes au service de fabrication (n°s 1 à 7 dans le tableau et dans le schéma p. 6) ;
- deux jeunes au service d'entretien électrique (n° 8 et n° 10) ;
- un jeune au service d'entretien mécanique, appelé service maintenance-usine-dépannage (MUD) (n° 9).

Les entretiens réalisés auprès des jeunes ont permis de recueillir les renseignements suivants sur leurs itinéraires éducatifs et leurs premières expériences professionnelles.

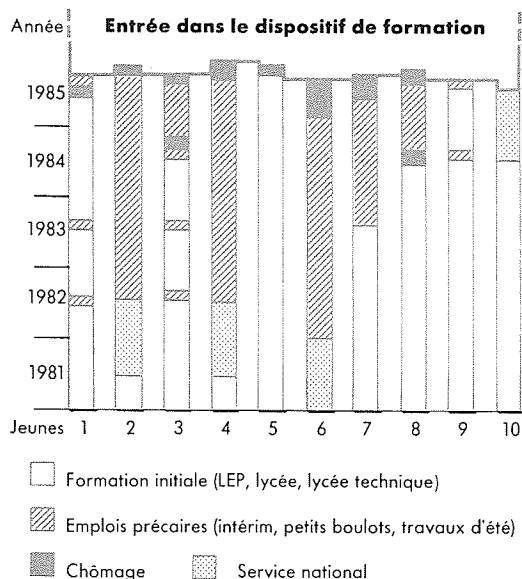
Les origines scolaires des jeunes

Jeune	Diplôme(s) obtenu(s) et/ou niveau atteint	Diplôme préparé dans le cadre du dispositif
1	CAP CAIC-BEP CAIC échec bac F6	BP CAIC
2	CAP CAIC-BEP CAIC	BP CAIC
3	CAP employé de bureau BEP agent administratif	CAP CAFIC
4	aucun (abandon première F3)	CAP CAFIC
5	aucun (niveau terminale A)	CAP CAFIC
6	CAP coiffure (incomplet)	CAP CAFIC
7	CAP CAIC-BEP CAIC échec BT contrôle-régulation	BP CAIC
8	CAP mécanicien entretien (incomplet) CAP électrotechnique	BP électrotechnique
9	BEP mécanicien-monteur-CAP ajusteur attestation mention « outilleur »	BP mécanicien d'usinage
10	BEP électrotechnique	BP électrotechnique

CAP = certificat d'aptitude professionnelle.
BEP = brevet d'études professionnelles.
CAFIC = conducteur d'appareils de fabrication des industries chimiques.

CAIC = conducteur d'appareils des industries chimiques.
BP = brevet professionnel.
BT = brevet de technicien.

Itinéraires suivis par les jeunes avant leurs contrats de qualification



UNE DÉMARCHÉ ORIGINALE BASÉE SUR UNE AUTONOMIE PROFESSIONNELLE ET UNE CERTIFICATION PUBLIQUE

La place particulière prise par l'Éducation nationale dans les opérations de formation continue de l'entreprise va se renforcer en 1984 dans le cadre du lancement d'un plan pluriannuel de formation et de qualification du personnel³. La définition et le fonctionnement de la démarche formative reposent en effet sur une collaboration étroite entre les deux partenaires pendant la durée du plan (trois ans).

L'objectif global de la démarche, tel qu'il est défini dans la convention-cadre régissant le dispositif, est de "permettre aux agents (...) de passer d'une situation de faible autonomie vers une situation professionnelle dans laquelle devront être développées des capacités de maîtrise des procédés de fabrication, d'identification des effets de l'automatisation et d'élévation du niveau d'autonomie dans les situations de travail". Il s'agit d'aboutir à une certaine transformation du rapport des salariés à leur travail, qui contribue, à terme, à faire évoluer l'entreprise d'une logique d'organisation taylorienne vers un système de travail reposant sur la maîtrise réelle de compétences professionnelles

3 Ce plan de formation est lui-même intégré à la définition d'un projet industriel pour la période 1984-1990, fondé sur le développement des mutations technologiques, l'accroissement de la qualité des produits et l'élévation de la qualification du personnel.

par chacun des membres du collectif de travail. Cette démarche correspond à la redécouverte du métier dans une perspective industrielle (Iribarne (d'), 1989), comme le note le directeur de la formation d'Aluminium-Péchiney : "La détermination du métier est un point fondamental de (ce) dispositif de formation. Le métier recouvre l'ensemble de la production de l'atelier, du produit d'entrée au produit de sortie. Si cette réalité n'est pas perçue dans sa totalité, il ne peut y avoir de conscience du travail et du métier, et donc de possibilité de contrat de qualification. En fait, il s'agit de maîtriser la notion de travail ouvrier, qui recouvre une somme de compétences plus large que celles qui sont effectivement mises en œuvre dans l'organisation traditionnelle du travail" (Baudoin, Helliet, Mesnier, 1988).

Cet objectif global se traduit pour les salariés par la perspective d'obtention de diplômes professionnels (CAP, BP, BTS) par unités capitalisables. Il s'agit d'une démarche de formation basée sur l'acquisition et la validation progressive d'unités de formation dans différents domaines de connaissance⁴. Pour être développée, elle nécessite au préalable la constitution d'un référentiel qui positionne les capacités humaines réellement nécessaires pour gérer l'ensemble des situations professionnelles d'un métier considéré dans un cadre permettant à la fois leur reconnaissance externe (par le diplôme) et leur apprentissage (en forgeant les bases d'un nouveau métier) (cf. encadré ci-contre). Cette phase préliminaire s'est réalisée au sein de groupes-métiers composés de formateurs de l'Éducation nationale et de personnels de l'usine de différents niveaux hiérarchiques.

À l'issue des travaux des groupes-métiers, la démarche de formation qualifiante a pu être engagée au sein de chaque service de l'usine partie prenante de l'action. Sur le site étudié, les services concernés ont été dotés chacun des moyens matériels et humains prévus :

- des formateurs regroupés au sein d'équipes éducatives composées d'agents de maîtrise du site et d'enseignants issus de l'Éducation nationale ;
- un centre de ressources éducatives, c'est-à-dire un lieu dans lequel les salariés peuvent se former en accédant aux outils pédagogiques nécessaires à leur progression tout en bénéficiant de l'assistance des formateurs.

Ces deux éléments contribuent au caractère spécifique de l'expérience étudiée, en fondant les bases organisationnelles de l'alternance entre

4 Il y a cinq domaines de formation (codifiés par des chiffres) : le domaine technologique et professionnel (D1), les mathématiques (D2), les sciences (D3), le français (D4) et le monde actuel (D5).

Des activités aux capacités : la redécouverte du métier

"La différence entre le travail dans un cadre taylorien et l'exercice d'un métier peut être illustrée par l'exemple du garagiste. Dans un cadre taylorien, "être capable de vidanger un moteur de voiture" se ramène à connaître la succession des opérations à effectuer ; les capacités de l'individu sont uniquement définies par rapport à la chose sur laquelle il doit intervenir. Dans une optique de métier, le formateur s'interrogera sur les capacités que doit avoir l'individu pour maîtriser la notion de graissage, pour savoir lire une nomenclature d'huile, pour faire la

relation entre la vitesse du moteur et les qualités de l'huile, etc. Cette deuxième approche définit les capacités de l'individu par des compétences qu'il possède en propre et non plus seulement par rapport à l'objet de l'intervention.

Substituer l'exercice d'un véritable métier à l'exécution mécanique de tâches codifiées, tel est donc l'objectif global de la démarche de formation proposée."

in "Les profs dans l'usine", Synthèse de la présentation, par R. Helliet, d'une expérience de formation d'Aluminium-Péchiney, Groupe de réflexion sur l'automatisation et la production, *Gérer et Comprendre*, septembre 1986.

Extrait du référentiel du CAP de conducteur d'appareils de fabrication des industries chimiques Savoirs requis en technologie concernant les installations et les outillages

On donne au stagiaire :	On lui demande :	On exige :
Un dossier technique, des schémas, des notices, un cahier des charges.	d'expliciter les caractéristiques fonctionnelles liées aux exigences du procédé, la structure et le fonctionnement des appareils principaux d'une fabrication.	que l'explicitation précise les relations entre la fonction d'un appareil donné, ses conditions de fonctionnement et sa structure.
Des schémas d'installation et de procédé.	d'établir , sous forme d'un graphe, les liaisons fonctionnelles entre tous les éléments d'une fabrication.	que le graphe mette correctement en évidence les liaisons fonctionnelles entre les éléments principaux et secondaires (circulation des fluides et matières).
La notice d'un constructeur, un dossier technique, un schéma.	d'identifier la technologie des matériels périphériques (pompes, transporteurs, etc.) et leurs limites d'utilisation.	que la relation entre la construction, les limites d'utilisation et les conditions d'exploitation soit justifiée techniquement.

Le tableau se lit de la manière suivante : à partir des conditions données (colonne 1) est définie une capacité générale (colonne 2) dont la maîtrise passe par un certain niveau d'exigence (colonne 3).

formation et travail sur l'internalisation complète de la formation au sein même du site industriel.

Une telle organisation fonctionne autour de deux principes pédagogiques de base qui visent à développer l'autonomie individuelle à travers une articulation construite entre le travail et la formation, ce qui entraîne une transformation des procédures d'évaluation :

— *le développement de l'autonomie* correspond à la volonté de promouvoir un comportement d'autonomie des salariés dans tous les domaines, en commençant par la gestion de leur propre formation ;

— *l'articulation entre travail et formation* considère le milieu industriel comme une opportunité éducative, en opérant le maximum "d'aller-retour" entre les situations de formation et les situations de travail. La diminution de l'écart entre

ces deux situations permet ainsi de situer plus facilement les connaissances acquises par rapport à leur utilisation potentielle ;

— *les procédures d'évaluation* demandent aux membres de l'équipe éducative de réaliser un suivi régulier de la progression de chaque salarié en formation par rapport aux objectifs de maîtrise des capacités contenues dans le référentiel. On parle ici d'une évaluation *formative*. Celle-ci se conjugue avec l'évaluation dite *sommative*, qui n'intervient qu'en dernière instance, par l'intermédiaire de jurys départementaux composés de professionnels appartenant à la branche de la chimie et de représentants de l'Éducation nationale. L'objectif est alors d'accorder une reconnaissance officielle des acquis du salarié à l'issue de son passage dans le dispositif de formation interne à l'entreprise.

UN DISPOSITIF "JEUNES" INTÉGRÉ DANS LE PLAN DE FORMATION DU SITE

Le dernier élément favorable à la mise en œuvre du projet de formation en alternance sur le site étudié constitue la résultante logique de ce qui précède. En effet, la décision de former une dizaine de jeunes dans l'établissement s'inscrit dans le cadre d'un protocole d'accord signé en avril 1985 entre le ministère du Travail et la société Aluminium-Péchiney sur ce thème. Ce texte définit un certain nombre de principes de base quant à la conduite des actions à mener en direction des jeunes. Trois points méritent particulièrement d'être soulignés :

- l'intégration complète des jeunes aux activités de formation définies dans le plan de formation et de qualification de la société ;
- la marge de manœuvre importante laissée à chaque site, et même à chaque service d'accueil, dans les modalités de gestion concrète du dispositif ;
- l'opportunité "à double sens" que représente une telle opération.

Si l'on peut parler d'opportunité pour de jeunes chômeurs d'obtenir une qualification, on doit également noter que leur embauche représente, pour chaque service, un moyen de gérer avec plus de souplesse la participation des salariés à la formation. Le principe retenu est le suivant : l'affectation des jeunes dans des situations de travail se réalise sur les postes des salariés en formation au centre de ressources. Et lorsque les salariés réintègrent leur milieu de travail, les jeunes peuvent bénéficier à leur tour de l'assistance pédagogique des membres de l'équipe éducative.

UNE MISE EN ŒUVRE DIFFÉRENCIÉE SELON LES SITUATIONS PROFESSIONNELLES

L'analyse de l'activité professionnelle et de formation des dix jeunes au sein des trois services concernés de l'usine révèle une mise en œuvre de l'alternance très différenciée selon les deux spécialités industrielles de base⁵ que sont d'un côté la fabrication et de l'autre l'entretien (mécanique ou électrique).

⁵ La professionnalité peut être définie comme la manière dont s'effectue le rapport à une activité professionnelle. Elle doit être comprise sous la double dimension : des connaissances et savoir-faire nécessaires pour exercer cette activité (ce qu'on appelle traditionnellement la qualification) ; de la manière de se situer par rapport au travail (valeurs et normes comportementales), cf. A. d'Iribarne, *La Compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*, op. cit., p. 19.

Les différences constatées entre les logiques d'intégration des jeunes dans ces services montrent assez clairement que, beaucoup plus que le contrat de qualification signé par chaque jeune, c'est d'abord la façon dont s'effectue le recouvrement entre logiques de métier et finalités du système de formation qui influe sur le processus d'intégration de ce public spécifique. De même, la logique d'activité conditionne pour une large part les comportements des jeunes face à la formation.

LA COEXISTENCE DE DEUX MODÈLES CONTRADICTOIRES D'APPRENTISSAGE DU MÉTIER EN FABRICATION

Soumise aux contraintes de la production en continu, l'organisation du travail de fabrication se caractérise par un travail posté (la structure de poste est composée de quinze fabricants répartis entre les quatre secteurs de l'usine). L'entité collective de base pour les fabricants postés est l'équipe de secteur, formée de trois salariés dont les fonctions sont hiérarchisées sur le double plan des classifications et des tâches à accomplir. Celles-ci sont partagées entre la conduite (surveillance des opérations en salle de contrôle) et le "gestuel" (opérations manuelles sur le site, hors de la salle de contrôle : arrêt et démarrage des pompes, démarrage des filtres, etc.). Dans un tel contexte, l'intégration des jeunes au sein de ce service est marquée par la juxtaposition des activités suivantes :

- *l'apprentissage formel*, qui repose sur la réalisation écrite de dossiers dans les différents domaines de formation. Il se déroule au centre de ressources, c'est-à-dire hors des situations de travail, à la fois d'un point de vue spatial (les jeunes sont "en salle" de formation) et humain (ils sont sous la responsabilité de personnes responsables d'activités éducatives) ;
- *l'apprentissage des situations de travail dans l'usine*, qui s'effectue sur les fonctions de premier niveau (les moins qualifiées), par l'intermédiaire d'une formation "en double" assurée par les fabricants tenant habituellement ces postes, jusqu'à ce que les jeunes soient jugés aptes à tenir le poste en autonomie complète (cette phase dure entre un et deux mois) ;
- *la tenue des postes* proprement dite qui correspond au remplacement effectif des titulaires. Elle est identique aux situations de production auxquelles sont confrontés les autres fabricants de l'usine.

Après quelques mois de fonctionnement du dispositif en fabrication est apparue une bipolarité

sation des activités des jeunes. L'importance accordée aux apprentissages en situation de travail par les seuls acteurs des lieux de la production (formation en double, expérience sur le tas), combinée à une certaine autonomie de l'apprentissage formel, a influé sur la perception qu'ont eu les jeunes de la formation par unités capitalisables. Celle-ci leur est vite apparue comme un mode d'acquisition de connaissances non reconnu par la hiérarchie de terrain, car peu apte à développer "l'esprit fabricant". Par ce terme, les personnels de fabrication désignent la capacité pour un travailleur posté de réaliser les tâches demandées avec un degré de fiabilité suffisant, sans commettre d'erreur susceptible d'induire un risque pour la sécurité de l'installation ou le bon déroulement de la production. Pour les fabricants, cette compétence n'est maîtrisable que par la durée, c'est-à-dire après une longue expérience de terrain.

La situation en fabrication est donc porteuse de problèmes importants d'articulation entre formation et travail. Ceux-ci sont générateurs d'une évolution "compartimentée" de la qualification des jeunes, fondée sur la coexistence de deux modèles de référence, en termes d'apprentissage du métier, portés par des procédures et des acteurs différents. Une telle situation renvoie à la difficulté conceptuelle à construire des modalités d'intégration des aspects technologiques et formatifs des situations professionnelles de fabrication. Deux facteurs explicatifs peuvent être avancés :

— l'orientation de l'activité autour d'un but particulier (la maîtrise d'un processus de transformation de matière) dans un contexte précis (une usine de production d'alumine), qui offre peu de prise aux aspects de transversalité des compétences ;

— le caractère dominant des apprentissages internalisés *in situ* dans la professionnalité des fabricants, antinomiques avec les modalités pédagogiques fondées sur des formes de réarticulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques.

L'intégration des jeunes en fabrication révèle finalement l'existence de frontières implicites entre les acteurs parties prenantes du dispositif. La recherche d'une nouvelle identité du métier par les formateurs les conduit à organiser le système de formation autour d'une validation externe au site industriel. Une telle conception se heurte aux modes traditionnels de transfert et d'acquisition des savoir-faire industriels véhiculés par les fabricants. Il en résulte un cloisonnement des démarches de l'encadrement de ter-

rain et des formateurs qui nuit à la recherche d'une reconnaissance des effets réciproques de la formation qualifiante et des activités professionnelles sur la progression des jeunes.

UNE LIAISON INTERACTIVE ENTRE FORMATION ET TRAVAIL EN ENTRETIEN

L'organisation des activités d'entretien et de maintenance est structurée autour de la gestion de la réparation des pannes. Celle-ci est assurée par des équipes de taille variable (de deux à cinq personnes selon les cas) responsables des dépannages et/ou de la remise en état du matériel défectueux sur des secteurs déterminés du site. Une telle organisation favorise un mode d'insertion des jeunes d'une nature très différente de celui rencontré en fabrication. En effet, les jeunes ont été placés dans un milieu de travail considéré à la fois en tant que support d'apprentissage de la réalité professionnelle et comme champ d'application de la formation.

Concrètement, les jeunes ont été intégrés dès leur arrivée au sein du collectif des ouvriers composant leur service, tout en bénéficiant d'une sorte de parcours initial aménagé : celui-ci consiste à leur faire connaître rapidement plusieurs équipes et plusieurs secteurs afin de leur permettre de resituer leur fonction au sein de la dynamique d'ensemble de la production, tout en mesurant la complexité et la multiplicité des tâches exigées d'un ouvrier d'entretien⁶.

Le parcours des jeunes se déroule ensuite sous la forme d'un élargissement progressif de leur champ d'action, les faisant évoluer d'une situation initiale de simples observateurs détachés de la réalisation de toute tâche effective à celle de salariés à part entière, concevant leur fonction à égalité avec celle des autres ouvriers.

Cette transformation apparaît en grande partie liée au rôle de tuteur exercé par la majorité des ouvriers vis-à-vis des nouveaux venus, qui dépasse largement le cadre d'un simple apprentissage des tâches à effectuer, pour se situer au niveau d'un processus d'émergence de la responsabilité des jeunes par rapport à leur travail quotidien.

A travers cette activité éducative des salariés transparait la nature de la liaison entre processus d'apprentissage et activités de travail à laquelle ont été confrontés les jeunes : pour eux, le message pédagogique s'élabore à partir

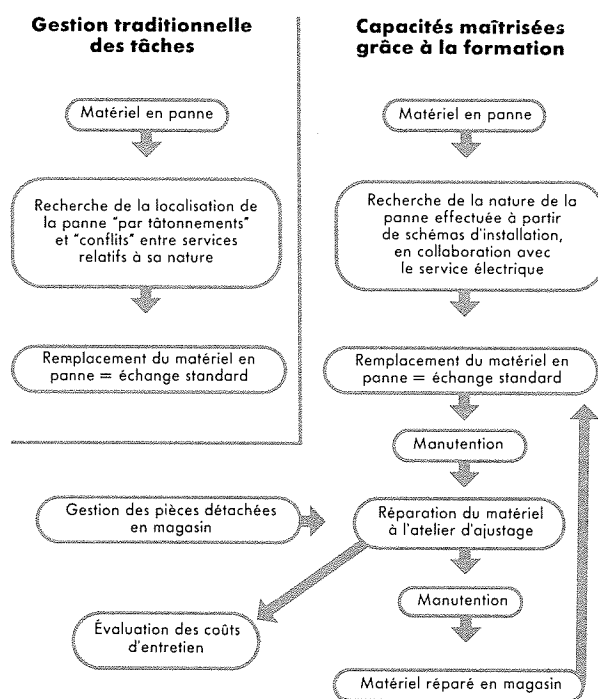
⁶ Toutefois, il semblerait que le contraste mis en évidence ici avec la fabrication et ses contraintes serait susceptible de s'atténuer d'autant plus fortement que fabrication et entretien tendraient à être intégrés soit dans la même logique gestionnaire, soit d'une manière organique à travers le développement de la polyvalence ouvrière.

d'une réflexion sur la pratique à travers leur participation à des situations de travail à caractère formatif dans lesquelles ils peuvent accroître leurs connaissances individuelles tout en transformant la nature de leur activité professionnelle. L'exemple le plus parlant est celui de l'activité de dépannage du service d'entretien mécanique.

Ce service était traditionnellement voué à intervenir sur le site, essentiellement pour des opérations de montage-dépannage des pièces défectueuses (échanges standard), les remises en état étant habituellement confiées au personnel du service ajustage.

Les responsables de la formation ont créé des situations dans lesquelles les résolutions de panne sont prises en compte dans leur intégralité par les mécaniciens d'entretien. Cela signifie qu'outre les opérations de remplacement du matériel en panne sur le lieu de production, ceux-ci sont amenés à se rendre à l'atelier d'ajustage pour y effectuer eux-mêmes la réparation. Parallèlement, ils réalisent un dossier de formation sur le matériel concerné et l'opération effectuée, en fonction des capacités à maîtriser en formation, dans le domaine technologique et professionnel (cf. ci-dessous).

Description d'une situation de travail à caractère formatif



Ces activités, qui sont des situations professionnelles réelles, provoquent une recomposition du travail :

- en favorisant un décloisonnement des fonctions et des services ;
- en élargissant l'étendue des savoir-faire des mécaniciens d'entretien ;
- en faisant émerger des pratiques moins empiriques et plus analytiques (par exemple au niveau de la détection des pannes).

L'intégration des jeunes dans les services d'entretien se réalise donc à travers un processus d'apprentissage fondé sur une liaison interactive entre formation et travail. Cette construction repose sur deux éléments spécifiques aux métiers de l'entretien, qui s'articulent étroitement aux notions-clés de la dynamique du système pédagogique :

- l'apprentissage et le nécessaire développement de technologies génériques (mécanique, électricité) qui permettent d'appréhender aisément la notion de transférabilité des connaissances acquises⁷ ;

— des activités de travail rendant possible une "réappropriation" des objets techniques, à travers une combinaison efficace des phases d'élaboration d'un diagnostic et de mise en œuvre de savoir-faire manuels. De tels actes reposent sur la maîtrise de raisonnements par objectifs, qui constitue l'un des fondements de la pédagogie mise en œuvre.

Ainsi, l'élaboration de contenus de formation qui soient fonction des réalités professionnelles de la maintenance est porteuse d'un élargissement de la compétence professionnelle des jeunes, c'est-à-dire d'un nouveau rapport au travail, dont tous les acteurs (ouvriers, jeunes, hiérarchie) ont l'occasion de mesurer la cohérence et la portée. A travers une telle démarche, les jeunes constatent que des savoirs permettent d'apporter une solution aux problèmes pratiques qu'ils ont à résoudre, cela contribuant à valoriser les efforts qu'ils fournissent pour acquérir ces connaissances.

LA TRANSFÉRABILITÉ DES COMPÉTENCES

La mise en évidence de cette situation contrastée permet de progresser dans la compréhension des questions posées par la construction de compétences transférables qui est au cœur de la problématique de l'alternance : dans

⁷ A. d'Iribarne, *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*, op. cit., p. 66.

quelles conditions peut-on articuler des objectifs professionnels fondés sur la maîtrise d'un métier, avec des objectifs pédagogiques visant à diplômer un jeune, c'est-à-dire à lui reconnaître des capacités dotées d'une certaine généralité sur le marché du travail ?

Une telle interrogation aboutit à la nécessité de mieux analyser comment s'opèrent les interactions entre savoir-faire spécifiques et connaissances générales pour les jeunes engagés dans une telle opération de formation qualifiante. L'observation des pratiques hétérogènes mises en évidence précédemment conduit à s'interroger sur les éléments qui contribuent à la production de cette hétérogénéité et donc sur les facteurs qui structurent les processus de formation qualifiante.

LÉGITIMATION INTERNE ET LÉGITIMATION EXTERNE

La construction diversifiée du système de formation en alternance étudié s'explique en grande partie par l'existence d'un double système de légitimation de ses effets, lié à la nature même de la méthode de formation par unités capitalisables qui conduit à l'obtention d'une qualification reconnue par un diplôme. Les jeunes sont ainsi confrontés, dans leurs situations quotidiennes de formation et de travail, à deux logiques de construction de leur professionnalité :

— une logique fondée sur des processus de légitimité internes à l'entreprise, qui reposent essentiellement sur l'exercice des métiers industriels et sur des mécanismes d'évaluation de la qualification liés à l'acquisition d'une expérience professionnelle sur le terrain ;

— une logique d'évaluation externe renvoyant à la confrontation des savoirs acquis à des référents externes et transversaux (le référentiel du diplôme), et surtout à une validation des acquis par des acteurs extérieurs au site industriel (les jurys).

La mise en évidence de ce double système de légitimation — par le faire d'un côté et par le savoir de l'autre — n'est pas une découverte, *a fortiori* dans un dispositif de formation en alternance fondé sur l'utilisation de la méthode des unités capitalisables. Celle-ci place, en effet, au fondement de sa démarche, l'ancrage de la formation sur les situations de travail.

La situation des jeunes révèle par contre un problème plus fondamental, et peu analysé jusqu'à présent dans le domaine des formations en alternance, celui des modalités pratiques spécifiques permettant à un système de réaliser

concrètement l'articulation entre spécificité et généralité, c'est-à-dire la transférabilité des acquis⁸. L'analyse menée conduit à mettre l'accent sur deux points-charnières du système autour desquels se cristallise la tension entre les deux zones de légitimité précédemment décrites : le référentiel et les dossiers.

LE RÉFÉRENTIEL AU CŒUR DU PASSAGE DES ACTIVITÉS AUX CAPACITÉS

Dans le système des unités capitalisables, le référentiel constitue un élément central de la démarche pédagogique. Il représente en effet l'inventaire de l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Sa construction, sous forme d'exigences requises pour atteindre chacune de ces compétences dans le cadre d'une connaissance globale du processus de travail, vise à rendre les personnes formées capables de réaliser leur métier dans un large champ d'application (ici l'ensemble des industries chimiques), en utilisant les mêmes acquis généraux de base, que l'on appelle capacités (cf. encadré p. 7).

Dans la réalité, la formation est constituée par les réalisations d'activités et non par les capacités. Il s'agit donc de savoir comment s'opère le passage entre ces réalisations d'activité et ces capacités transférables, en particulier dans le cas où, comme en fabrication, une réduction des domaines d'intervention est effectuée (cf. encadré p. 12) : les acteurs de la formation se situent alors par rapport à des réalisations d'activités précises et parcellisées, correspondant à des tâches de fabrication spécifiques à leur usine et à leur secteur d'activité. Il faudrait pouvoir, dans un tel cas, déterminer à quelles conditions peut exister un passage à des capacités transférables à d'autres champs d'application, au-delà de l'objectif correspondant au pilotage du processus de transformation de l'usine sur lequel a eu lieu l'apprentissage. Les jeunes ont en effet besoin de connaître la réalité des choses, compte tenu de la référence faite aux capacités et d'une perspective professionnelle qui a toutes les chances de les conduire sur un autre site à l'issue de leur contrat⁹. Il leur faut ainsi comprendre en quoi la réalisa-

⁸ On peut mesurer ici la nécessité de faire progresser la recherche pluridisciplinaire autour de cette question, en combinant en particulier la psychologie cognitive et la sociologie du travail.

⁹ Les renseignements obtenus sur ce point montrent effectivement qu'aucun des dix jeunes concernés n'a été embauché définitivement par la Société Aluminium-Péchiney. On peut cependant noter qu'à l'issue du contrat quatre d'entre eux ont vu leurs contrats de qualification prolongés par des recrutements sur contrats à durée déterminée sur le site et sur un site voisin.

Les capacités : une notion ambiguë

"Le terme de capacité est ambigu. (...) Posséder des capacités, c'est être capable de penser, de voir, de sentir aussi bien que d'agir. Le développement des capacités implique l'assimilation de nouveaux savoirs et savoir-faire et leur intégration à l'ensemble de la personnalité.

C'est là le sens plein du terme capacité mais il est employé fréquemment par les formateurs et les acteurs du système UC (unités capitalisables) dans un sens plus restreint qui le lie trop souvent aux seuls actes opératoires.

En effet, il s'opère une réduction entre l'énoncé de capacités générales (...) que contient tout référentiel et l'illustration de ce qu'elles recouvrent dans une spécialité donnée. La "capacité" risque d'être réduite à l'énoncé du "être capable de..." appliqué à une sphère d'activité et assortie de niveaux d'exigence."

in "Le système des unités capitalisables", P. Bole, R. Chabannes, C. Chrétien, N° spécial du Courrier de l'ADEP, 2^e trimestre 1984.

Fac-similé du document d'analyse du référentiel du CAP CAIC dans le domaine D1 utilisé sur le site étudié

COMPETENCES REQUISES EN LOGIQUE DE CONDUITE	
FACE A VOS SITUATIONS PROFESSIONNELLES	
VOUS ETES CAPABLE	
<p>1 - d'EXPLICITER, en cas de conduite manuelle, la chronologie d'actions compatibles avec des instructions affichées.</p> <p>C'est à dire : exposer et justifier la chronologie d'une opération manuelle préalablement définie et connue.</p> <p>Exemples :</p> <p>a) - Changement d'une pompe de clair d'un décanteur.</p> <p>b) - Changement de silo récepteur pour l'expédition pneumatique d'alumine.</p> <p>c) - Faire en manuel une préparation de flocculant.</p>	<p>Co-évaluation</p> <p>Niveau d'autonomie</p> <p>1 2 3 4</p> <p>□ □ □ □</p>
<p>2 - d'IDENTIFIER, en cas de conduite automatique, quelle que soit la technologie, les diverses fonctions de régulation réalisées, le sens de leurs actions et les sécurités associées.</p> <p>C'est à dire : Connaître, dans une boucle de régulation donnée, l'objet et l'échelle de la mesure, l'action du régulateur, les sécurités et asservissements prévus en cas de panne.</p> <p>Exemple :</p> <p>- Régulation de niveau d'un Effet du Restner 11 ;</p> <p>- Quel est le niveau réel pour le mini et le maxi de l'échelle de mesure ?</p> <p>- Quelle est l'action engendrée par un écart mesure - consigne : Positif ? Négatif ?</p> <p>- Quelles sortes d'alarmes y a-t-il ? et à quels niveaux ?</p> <p>- Que se passe-t-il en cas de manque d'air de régulation ? en cas de coupure de courant ?</p>	<p>1 2 3 4</p> <p>□ □ □ □</p>

tion d'activités spécifiques leur permet d'acquérir des méthodes d'analyse et d'interprétation utilisables sur d'autres sites ou dans d'autres secteurs.

LA PERTINENCE DU "DOSSIER" COMME OUTIL PÉDAGOGIQUE

L'utilisation du milieu industriel comme opportunité éducative dans le cadre d'une formation individualisée nécessite un accompagnement des formations sous la forme de documentations pédagogiques et de dossiers d'apprentissage dans les différents domaines de formation. Ces supports écrits (appelés souvent thèmes) constituent un élément-clé de l'articulation entre spécificité et généralité. La démarche consiste à partir d'une activité professionnelle existant sur le site et à la retranscrire dans un dossier. Le but est d'amener le formé à réaliser un détour théorique le conduisant à une compréhension élargie de la nature de son action sur le terrain (Brochier, Froment, 1987). A ce niveau, les observations faites auprès des jeunes en situation de formation conduisent à poser un certain nombre de questions relatives à la nature de cette mise en correspondance entre les situations opérationnelles et les connaissances acquises en formation.

La médiatisation et la reformulation des situations de travail dans des dossiers de formation posent un premier problème de représentation des savoir-faire dans les processus de formation en alternance. Les thèmes réalisés par les jeunes prennent une signification très différente selon qu'ils constituent des compléments ou des substituts aux situations réelles de travail (cf. encadrés pp. 13 et 14) : l'accent mis sur un type d'articulation ou sur l'autre va peser très fortement sur les processus de représentation du travail que le jeune se crée, en développant (ou au contraire en amoindrissant) sa capacité à interpréter toute situation de travail comme la mise en œuvre complexe d'acquis éducatifs et professionnels (Colardyn, 1984).

Le travail sur des supports écrits en formation pose également un sérieux problème au plan des procédures d'évaluation des acquis professionnels. Ici, la principale question est celle de la reconnaissance, de la part des salariés de l'entreprise, de l'utilité d'une formation théorique. Les observations faites ont montré que les jeunes étaient confrontés, selon les services, à des collectifs de travail plus ou moins impliqués

dans le dispositif de formation¹⁰ : le désintérêt — voire la méfiance — de la plupart des fabri-

10 Au moment de l'opération "jeunes", moins de 20 % des salariés du service fabrication étaient engagés dans le dispositif de formation, contre plus de 50 % des salariés des services d'entretien concernés (le service maintenance-usine-dépannage (MUD) et le service électrique).

cants par rapport à la formation qualifiante ont contribué à rendre plus difficile l'utilisation — et donc l'évaluation sur le terrain — des acquis faits par les jeunes à travers la réalisation des dossiers. Par contre, dans les services d'entretien, le fort engagement des salariés dans le processus de formation a permis aux membres

Dossiers et thèmes de formation : compléments ou substituts des situations de travail ?

— Les thèmes de "conduite" en fabrication

Ces dossiers sont des thèmes de simulation. Ils ont été élaborés de façon à recréer sur papier des situations de dysfonctionnement pouvant exister sur le terrain, c'est-à-dire dans les salles de

contrôle à partir desquelles les fabricants maîtrisent les différentes étapes du processus de transformation.

Une modalité courante est la reproduction dans le dossier d'un certain nombre de mesures (débit, pression, température, etc.) se trouvant dans la salle de contrôle. Celles-ci vont être utilisées par le salarié en formation pour étudier le problème posé, indiquer la démarche à suivre et les paramètres à modifier pour rétablir la situation.

ALUMINIUM PECHINEY		CAP. CAFIC par unités capitalisables		N° / NOM
Domaine Professionnel		Niveau dominant		
Date :		Visa du Formateur		
Thème Professionnel : REPARATION DE LA SUSPENSION		N° 10		
Thème Professionnel : DANS LES SÉRIES D'ATTAQUE				

● CAPACITÉS VÉRIFIÉES

AMI 1	AMI 2	REA 8
REA 9	PRO 5	INT 1
JST 3	REA 3	

● ON DONNE

- Une explication succincte du thermique à l'attaque.
- Des conditions de marche.
- Une étude de cas.

● ON DEMANDE

- De trouver la meilleure répartition dans le cadre de l'étude de cas proposé.
- D'expliciter ce choix.

ÉTUDE DE CAS

Débit des séries : **210** m³/h répartis comme suit :

- Série 1 : 150 m³/h
- Série 2 : 140 m³/h
- Série 3 : 130 m³/h
- Série 4 : 130 m³/h
- Série 5 : à l'arrêt (entretien en cours)
- Série 6 : 260 m³/h

Le débit global des séries doit être augmenté de 100 m³/h pour assurer la production journalière.

Trouvez et expliquez la nouvelle répartition du débit des séries.

Nota :

Le nouveau point de consigne de la T° suspension du dernier autoclave réacteur a été fixé à 243°C depuis l'arrêt de l'évaporateur.

La liqueur d'attaque à une concentration de 160 g/l Na₂O cque (175 g/l avec évaporateur en service) ce qui diminue le rendement d'attaque.

Cette baisse de rendement a été compensée en augmentant la T° suspension du dernier autoclave réacteur.

SÉRIE N° 6 260 m³/h

— Les "thèmes-usine" réalisés dans les services d'entretien

Ces dossiers nécessitent une intervention des salariés en formation dans les situations professionnelles. Les compétences requises aux postes de travail inscrites dans ces dossiers sont donc aussi des activités normales d'entretien.

L'un des objectifs est de rechercher un élargissement de l'espace d'autonomie des salariés dans

leur travail grâce à la formation (cf. schéma p. 10). En complément du travail sur le terrain sont demandés un certain nombre d'analyses, de calculs, de dessins faisant appel à la mobilisation de savoirs techniques particuliers. Dans cette optique, les salariés en formation disposent des plans ou graphiques techniques relatifs à l'appareil ou au sous-système utilisé.

<p>Aluminium Pechiney</p> <p>Dossier N° 18</p> <p>NOM: Date:</p> <p style="text-align: center;">FORMATION MECANIQUE ENTRETIEN</p> <p>THEME — COUPLEUR HYDRAULIQUE A ECOPE</p> <p style="text-align: right;">Niveau: _____</p>		<p>COMPETENCES REQUISES aux POSTES de TRAVAIL</p> <p>● SUR LE LIEU DE L'INSTALLATION</p> <ul style="list-style-type: none"> . Analyser et interpréter différentes informations. . Déterminer les limites et le contenu de son intervention. . Réaliser et/ou s'assurer des opérations de mise en sécurité de l'installation. . Choisir les moyens de manutention et de transport appropriés à la réalisation de l'échange standard. . Effectuer et contrôler la mise en sécurité de l'installation. . Déposer l'ensemble des protections. . Réaliser les opérations nécessaires à l'échange de l'appareil (vidange, graissage,...). . Réaliser les opérations de réglages spécifiques à l'installation. . Effectuer les essais de mise en fonctionnement. . Remettre l'installation à la disposition de l'utilisateur. . Effectuer les opérations de transport de l'appareil à l'atelier de réparation. . Remettre le chantier en état. . Effectuer le compte rendu de vos activités. <p>● TRAVAIL DEMANDE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une notice technique relative aux différentes opérations de montage et du réglage du jeu JA du coupleur. <p>● TRAVAIL DEMANDE EN CONSTRUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser les différentes solutions de montage des roulements. - Réaliser un schéma de principe relatif à la fonction guidage des arbres Rep 113 et Rep 116. - Identifier les différents types de roulements ainsi que leurs caractéristiques dimensionnelles et aérodynamiques. - Tracer sur le plan d'ensemble les différentes chaînes de côtes relatives aux jeux : 14 - 178 - - Etablir le dessin de dépf du Rep : 113 178 - Réaliser l'analyse de cotation géométrique spécifique au choix du roulement Rep. 180. - Etablir le dessin de définition de l'arbre Rep. 116. Effectuer l'analyse de cotation : <ul style="list-style-type: none"> . dimensionnelle, . géométrique, . état de surface.
<p>OBJECTIF GLOBAL</p> <p>L'intervenant doit, en toute sécurité, par une intervention individuelle, dans le cadre de l'atelier d'entretien, être capable d'assurer le dépannage et/ou la remise en état d'un ensemble industriel.</p> <p>PROBLEME POSE</p> <p>Suite à une information de la part du service fabrication, pour appareil bruyant, celui-ci ayant été mis hors service par ce dernier, vous devez :</p> <ul style="list-style-type: none"> . Effectuer l'échange standard sur le lieu de l'installation, . Effectuer la remise en état en atelier. <p>CONDITIONS de REALISATION</p> <p>Dans le cadre d'une formation individualisée utilisant en toute autonomie l'ensemble des ressources documentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> . notice fournisseur . plan en coupe 40.36.65 . nomenclature magasin usine 		

de l'équipe éducative de faire réaliser une partie de l'évaluation de la formation des jeunes par la hiérarchie de terrain.

LE TRAVAIL COMME OPPORTUNITÉ ÉDUCATIVE : RÉACTIVATION ET ÉTAYAGE DES SAVOIR-FAIRE PROFESSIONNELS

L'analyse des processus concrets de construction d'une qualification transférable conduit

finalement à réinterroger l'un des principes de base des formations intégrées à la production : la construction d'une logique de formation partant des situations de travail. Sur ce point, les modalités d'intégration des jeunes conduisent à identifier, par-delà les différences entre la fabrication et l'entretien, les liens complexes existant ou encore à construire entre les processus d'apprentissage et l'activité de travail.

Le processus d'apprentissage est d'abord étroit-

tement lié à l'activité de travail actuelle. La place centrale occupée par les situations de travail dans le système des unités capitalisables prend son sens dans la nécessité d'élaborer un message pédagogique à partir d'une réflexion sur la pratique. En retour, les apports théoriques constituent un nouveau référent pour analyser la pratique (par exemple quand la documentation technique rassemblée à l'occasion de la formation est utilisée pour rendre moins empirique la recherche des pannes sur certains matériels (cf. schéma p. 10). De ce point de vue, les outils de la formation deviennent les outils d'une nouvelle organisation du travail.

Ainsi, la formation apporte aux ouvriers les déplacements souhaités dans la manière de se saisir d'une activité, d'être en situation avec une autonomie plus large. Elle agit alors selon une logique d'étayage des savoir-faire individuels existants, et modifie progressivement les situations professionnelles par la reconnaissance de l'utilité de ces évolutions au niveau des collectifs de travail.

Le processus d'apprentissage est aussi en liaison avec l'activité de travail passée. En effet, les observations des outils et des démarches pédagogiques propres au système des unités capitalisables permettent de constater que le savoir accumulé par les professionnels de l'entretien ou de la fabrication sur leur travail est présent dans le processus d'apprentissage. Les formateurs apportent une aide individualisée pour réactiver et recomposer ce savoir antérieur développé à travers l'expérience professionnelle acquise (Chaumont, 1985). La participation à la formation prend ainsi une forme récurrente très différente du sens donné habituellement à ce terme (à savoir celui d'un phénomène répétitif), dans la mesure où l'apprentissage intègre ici des actions menées précédemment tout en les transformant.

La prise en compte conjointe de cette double dimension du lien entre processus d'apprentissage et activité de travail constitue l'une des conditions majeures de l'efficacité d'un dispositif de formation intégré à la production. Elle passe, comme on l'a vu, par des modalités d'intégration des savoir-faire individuels et collectifs dans la démarche formative respectant les spécificités des métiers et des "territoires" de l'usine. Cela explique pour une large part une mise en œuvre du dispositif très contrastée en fonction des différents services et des différentes équipes éducatives.

Mais cette hétérogénéité, dont il faut souligner le caractère constructif, a rencontré parfois ses

limites, ce qui pousse à s'interroger sur sa compatibilité avec le cadre relativement homogène qui structure, au plan légal et conventionnel, les procédures de formation alternée. Cette question nous renvoie au problème de la définition d'un véritable statut de l'alternance "à la française" dans les entreprises et le système éducatif.

UN STATUT POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALTERNANCE DES JEUNES EN ENTREPRISE

De nombreuses questions se posent quant à la cohérence et la portée des dispositifs de formation alternée. Ceux-ci représentent-ils un instrument renouvelé du dialogue entre l'école et l'entreprise? Chacun de ces partenaires est-il en mesure de susciter en son sein les déplacements nécessaires pour que se construise un mode renouvelé d'accès à l'emploi? Le cas présenté permet de mettre l'accent sur un certain nombre de conditions à prendre en compte mais aussi sur les progrès de connaissance à accomplir autour de plusieurs questions-clés.

QUEL STATUT POUR LES JEUNES ?

Dans quelle mesure le statut des jeunes bénéficiant d'un contrat de qualification — c'est-à-dire d'un contrat de travail incluant un temps et un objectif de formation — peut-il être réellement reconnu au sein de l'entreprise? La réponse à une telle question passe par le fait d'admettre la coexistence de trois statuts de "l'alternant", correspondant à autant de positions occupées par le jeune durant la durée de son contrat :

- un statut d'apprenti face aux situations professionnelles ;
- un statut de salarié soumis aux contraintes (techniques, organisationnelles et sociales) de son milieu professionnel ;
- un statut de stagiaire poursuivant une formation théorique en vue de l'obtention d'un diplôme.

Partant d'une telle hypothèse, la question de la reconnaissance d'un statut pour les jeunes dans l'entreprise devient celle de la gestion des contradictions potentielles entre ces trois modes d'intégration spécifiques. A cet égard, l'étude montre que la situation initiale et la progression des jeunes dans les services d'entretien et de maintenance semblent avoir contribué à assurer une certaine homogénéisation de ces trois statuts. Par contre, l'exemple de la fabrication

matérialise la difficulté à assurer la cohérence entre ces éléments. Cela est particulièrement sensible dans les situations de travail qui offrent à la fois des dimensions d'homogénéisation et de différenciation du statut des jeunes par rapport à celui de leurs collègues : s'ils participent, en effet, aux situations de travail en remplacement des salariés absents, leur statut d'apprenti les place en bas de la hiérarchie formelle et informelle de la catégorie ouvrière, alors que certains ont connu auparavant une expérience professionnelle supérieure à une année dans cette usine, en tant qu'intérimaires... (cf. schéma p. 6).

La création d'un véritable statut pour des individus intégrés dans des dispositifs d'alternance passe donc clairement par une réflexion sur la constitution d'une identité propre de cette catégorie au sein des collectifs de travail et des processus de formation existants.

LE RÔLE-CLÉ DES ACTEURS EN INTERFACE

Tout système de formation en alternance contribue à distribuer les responsabilités des actions de formation entre un certain nombre de partenaires de l'entreprise et de l'organisme chargé d'assurer la formation, afin de garantir des formes d'articulation entre ces pôles. Mais cette répartition formelle des rôles, qui est la base du développement du partenariat entre institutions, dépend d'abord des formes de collaboration concrète qui s'établissent entre les acteurs chargés de la création puis de la conduite du dispositif.

Sur ce plan, l'étude du dispositif que nous avons menée met en évidence le rôle-clé joué par un certain nombre d'acteurs situés à l'interface des dimensions pédagogiques et professionnelles du système de formation qualifiante. L'analyse de leurs pratiques conduit à distinguer deux types de profils, révélateurs de plusieurs fonctions essentielles pour la construction de l'ossature d'un dispositif d'alternance :

— *les concepteurs-responsables* : sous cette définition se rangent les acteurs chargés de la conception et de la conduite des opérations de formation. L'opération étudiée fait apparaître que ces fonctions reposent, au sein de chaque équipe éducative, sur une collaboration étroite entre l'agent de maîtrise-formateur et l'enseignant de l'Éducation nationale chargé du domaine technologique et professionnel. C'est précisément le caractère complémentaire de la professionnalité de ces deux acteurs qui constitue le moteur de leur action.

En effet, c'est de leur spécialisation initiale autour d'une base de connaissances spécifiques (l'exercice d'un métier industriel pour l'un, la détention d'un savoir pédagogique pour l'autre) qu'émerge une recomposition de leurs modes respectifs de pensée et d'action : à travers le dialogue qui s'instaure, on assiste à la construction d'une réflexion originale sur la dimension éducative du travail et les voies et moyens porteurs de son développement. C'est en entrecroisant leurs objectifs que ces deux acteurs débouchent finalement sur un projet de formation dont ils assument en commun la cohérence et la pérennité. En ce sens, l'action des concepteurs-responsables révèle l'importance conjointe de deux fonctions : la médiation entre les démarches de conception et de réalisation de la formation ; la transmission du message nouveau généré par ce mode d'élaboration du projet de formation ;

— *les hommes-pivots* : parmi les agents de maîtrise-formateurs, l'analyse a permis de repérer l'action particulière jouée par deux d'entre eux, à la charnière entre les différents acteurs et les diverses procédures. Deux éléments les distinguent nettement des autres acteurs. D'une part, ces salariés jouissent d'une incontestable légitimité sur le double plan de la formation et des pratiques professionnelles, en ayant atteint le sommet de la hiérarchie de l'encadrement de terrain (ils possèdent chacun plus de vingt ans d'ancienneté) après une carrière marquée par de nombreux stages de formation. D'autre part, leur activité au sein de l'équipe éducative consiste essentiellement à intervenir dans la mise en rapport des situations professionnelles avec la formation, sous des formes diverses (conception de dossiers de formation, évaluation des acquis de la formation dans les situations professionnelles, assistance pédagogique des salariés en formation).

Le qualificatif d'hommes-pivots apparaît bien révélateur de la fonction primordiale de ces acteurs dans un dispositif de cette nature. Favorisant, au plus près des réalités et des représentations des salariés, la diffusion et l'appropriation du message pédagogique, ils constituent le dernier, mais indispensable, maillon à la "chaîne de transmission" que représente l'ensemble de la démarche.

LE PILOTAGE DU DISPOSITIF

L'ensemble des éléments présentés conduit à évoquer la question centrale du pilotage de ce type d'opérations. Les observations faites mon-

trent qu'une gestion très décentralisée d'un dispositif de formation favorise, dans chaque secteur, la mise en place de modalités pratiques spécifiques. Un tel choix a permis à chaque équipe éducative de construire sa propre démarche pédagogique en tenant compte des contraintes techniques du service, du type de public en formation et de l'expérience acquise au fur et à mesure du déroulement du système. S'est ainsi développé, en particulier au niveau des acteurs "en interface", un véritable processus d'apprentissage d'une méthode reposant largement sur leurs propres capacités d'initiative et d'expérimentation.

C'est précisément par rapport à l'invention de ces nouveaux repères éducatifs et professionnels que doit être posé le problème du pilotage global d'un processus de formation sur un site industriel. Dans le dispositif étudié, le pilotage de l'opération a consisté uniquement à assurer la gestion matérielle et humaine du dispositif au sein de chaque secteur, sans que soient élaborées, entre les membres des différentes équipes éducatives, des formes d'échange sur les pratiques nouvelles ou les difficultés liées à la mise en œuvre de la démarche. Une telle conception du pilotage a finalement conduit le système à générer au sein de l'entreprise, une hiérarchisation de ses effets. Si le plan de formation a effectivement produit des résultats en termes de diplômes professionnels obtenus, il a, par contre, eu plus de difficultés à reconnaître l'émergence de processus de construction collective de nouveaux savoir-faire reposant sur une maîtrise élargie des situations professionnelles.

Ainsi, l'enjeu central qui émerge pour la construction d'un modèle français de l'alternance apparaît être nettement celui de la cohérence d'ensemble de dispositifs de ce type. Si, dans la plupart des cas, la mise en place des formations alternées peut contribuer à générer des processus d'appropriation par les acteurs d'une démarche formatrice innovante, il n'en reste pas moins que la question des lieux, des moments, des formes et des supports de cette appropriation reste posée. L'enjeu de la cohérence passe alors par une conception renouvelée du pilotage des systèmes de formation qui intègre les trois niveaux suivants :

- l'individu comme support d'accumulation de connaissances, qui renvoie à la nécessité d'assurer de bonnes conditions de structuration et de pérennisation des compétences acquises, et justifie la recherche d'un statut adapté pour le jeune en formation ;
- le collectif de travail (l'équipe ou le service)

conçu comme un lieu où s'opèrent les transferts de connaissance entre individus, ainsi que la réactivation des savoir-faire passés à travers des processus d'apprentissage récurrents permettant de les transformer progressivement ;

— l'établissement identifié comme un ensemble productif régulateur, fondé à développer des rapports avec le partenaire éducatif extérieur pour garantir une logique de certification des acquis.

La prise en compte conjointe de ces trois niveaux de pilotage conduit ainsi à considérer que l'entreprise ne peut se concevoir comme milieu formatif qu'à la condition de développer un dispositif à la fois centralisé au plan de la régulation d'ensemble et des formes d'appropriation collective des effets de la formation, et décentralisé au niveau de l'accumulation individuelle de savoirs productrice de compétences nouvelles pour chaque salarié formé.

**

Les difficultés rencontrées par l'établissement étudié révèlent, au-delà du chemin parcouru dans le dispositif de formation qualifiante, l'importance des évolutions à dominer. Il existe tout un apprentissage collectif à poursuivre avec opiniâtreté si l'établissement veut devenir ce lieu de production d'autonomie professionnelle qui est l'ambition originelle avancée tant pour ses salariés en place que pour les jeunes à faible niveau de scolarité initiale dont il a accepté de prendre la formation en charge. Les comparaisons faites entre la fabrication et l'entretien paraissent de ce point de vue les plus fécondes. Elles montrent, à travers les difficultés rencontrées pour parvenir à créer une logique de métier industriel de fabricant — base de l'autonomie professionnelle recherchée —, combien un travail initialement structuré sur une déprofessionnalisation se laisse difficilement saisir pour servir de support à cet objectif. En effet, on voit à nouveau combien les pratiques institutionnelles et sociales préexistantes aux changements tendent à s'imposer avec force. A travers leurs formes de structuration, elles déterminent à la fois les conditions d'acquisition des compétences et les bases de leur légitimité. La dynamique de changement dont il est question avec cette "nouvelle logique de formation partant des situations de travail" se heurte aux habitudes de penser et d'agir. Il en résulte une dissociation qui, non seulement, désoriente les jeunes mais déstabilise également les acteurs plus expérimentés que sont la maîtrise et les enseignants impliqués dans le dispositif. Ceux-ci n'arrivent pas à construire

des nouveaux repères professionnels qui leur seraient nécessaires pour pouvoir valablement jouer leur rôle dans le cadre des procédures nouvelles mises en place. Ils n'arrivent pas non plus à réussir pleinement les agrégations professionnelles recherchées.

Ceci explique pourquoi la production de référentiels et la transformation des procédures d'évaluation deviennent si importantes, et permet de projeter un éclairage particulier sur le rôle des groupes-métiers mis en place au début de la démarche. A travers ce dispositif participatif, et sans qu'il s'en soit explicitement aperçu, l'établissement a mis en place des lieux informels institutionnalisés mais sans statut dans le cadre des relations professionnelles existantes, destinés à produire des adhésions à un projet. Ces adhésions se sont faites autour d'un travail en commun, rendu d'autant plus nécessaire que les références de base — les repères professionnels évoqués — étaient bouleversées par le projet lui-même.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que ces groupes-métiers n'ont constitué qu'un moment de l'évolution historique du site. A leur suite, et dans le prolongement du dispositif, des groupes-métiers qualité ont été constitués sur les mêmes bases, avec un double objectif de qualité et de formation : celui de faire des analyses des technologies et des procédures de travail en vue d'améliorer la qualité des produits et d'élaborer conjointement de nouveaux thèmes de formation.

Ainsi, s'impose un travail de recomposition, nécessairement en profondeur, de l'ensemble des composantes gestionnaires des ressources humaines. Il doit accompagner les dispositifs publics d'insertion professionnelle des jeunes dès lors qu'ils prétendent à une formation qualifiante. C'est le prix à payer si l'on veut que l'alternance atteigne réellement son objectif annoncé dans des lieux de travail initialement parcellisés.

Damien Brochier, *LEST-CNRS*,
Jean-Pierre Froment, *INRP*, et
Alain d'Iribarne, *LEST-CNRS*

Bibliographie

- Baudoin J.-M., Helliet R., Mesnier P.-M., "Le métier redécouvert", *Pour* n° 112, 1988, pp. 55-66.
- Bernard D., Lévy B., Rouge M., Wuhl S., *Nouvelles qualifications. Les entreprises innovent avec les jeunes*. Rapport de la Délégation à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Paris, 1988 (Centre INFFO édition).
- Bolo P., Chabannes R., Chrétien C., "Le système des unités capitalisables", numéro spécial du *Courrier de l'ADEP*, Noisy-le-Grand, 2^e trimestre 1984.
- Bousquet N., Grandgérard C., *Automatisation et nouvelles exigences sociales de formation dans le secteur mécanique*, INRP, Paris, 1985.
- Brochier D., Froment J.-P., "Stratégies d'entreprises dans le domaine des qualifications et dispositifs publics de formation en alternance : une tentative d'articulation". Communication aux *VII^{es} Journées de l'Association d'économie sociale*, Aix-en-Provence, septembre 1987.
- Brochier D., Froment J.-P., "Le partenariat éducation-entreprises : l'exemple d'une production d'outils pédagogiques en milieu industriel". Intervention au *Congrès Educatec 87*, Paris, novembre 1987.
- Chaumont G., *Formation intégrée à la production*. Rapport réalisé pour la Délégation à la formation professionnelle, ADEP, Noisy-le-Grand, avril 1985.
- Colardyn D., "Alternance et rapports aux savoirs", *Actualité de la formation permanente* n° 69, mars-avril 1984, pp. 91-98.
- Doray P., *Formation et mobilisation. Le cas d'Aluminium-Péchiney*, Presses universitaires de Lille, 1989 (coll. Sociologie/"mutations").
- "Dossier : Les formations en alternance", *Actualité de la formation permanente* n° 80, janvier-février 1986.
- Drouin P., "Les entreprises responsables... des jeunes", *Le Monde*, 4 avril 1986.
- Douset A., "Passer son CAP à l'usine. La mise en place d'une opération de formation dans une usine du Sud-Est", *La lettre de l'ANACT* n° 93, janvier 1985, pp. 2-9.
- Figeat M., *Les séquences éducatives en entreprise : une éducation concertée ?*, INRP, Paris, 1986 (coll. Rapports de recherches n°4).
- Froment J.-P., Jouvenet L.-P., Mercier C., *Alternance École-Entreprise*. Rapport d'évaluation de l'université d'été de Saint-Fons de juillet 1989, INRP, Université Lyon II, Aix-en-Provence, octobre 1989.
- GRAP (Groupe de réflexion sur l'automatisation et la production), "Les profs dans l'usine. Quand former c'est réformer", *Gérer et Comprendre* n° 4, septembre 1986, pp. 41-48.
- Iribarne (d') A., Silvestre J.-J., "Formation des actifs et compétitivité des entreprises. Recherche d'une trajectoire de sortie de crise", *Formation Emploi* n° 17, janvier-février 1987, pp. 75-88.
- Iribarne (d') A., *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*, Presses du CNRS, Paris, 1989.
- Jallade J.-P., "La formation en alternance à la croisée des chemins", *Futuribles* n° 99, Paris, mai 1986, pp. 39-53.
- Lucas A.-M., Franco A., "Les Formations en alternance", *La formation professionnelle continue en France* n° 2, octobre 1985 (Centre INFFO publications).
- Maire E., "Le pari obligé de la formation", *Le Monde*, 19 août 1987.

Malesset M.-M., "La formation dans l'entreprise : Pêchiney", *Actualité de la formation permanente* n°85, pp. 76-82.

Malglaive G., "Une alternance à la française est-elle possible ?", *Le Monde*, 3 juin 1987.

Malglaive G., Weber A., "École et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie", *Revue française de Pédagogie* n° 62, 1983, pp. 51-64.

Maurice M., Eyraud F., Iribarne (d') A., Rychener F., *Des entreprises en mutation dans la crise — Apprentissage des technologies flexibles et émergence de nouveaux acteurs*, LEST-CNRS, Aix-en-Provence, 1987.

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J., *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, Paris, 1982.

Podevin G., Verdier E., *Formation continue et compétitivité économique*. Rapport de mission au Secrétaire d'État à la Formation professionnelle, Collection des études n° 51, CEREQ, Paris, septembre 1989.

Schwartz B., *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rapport au Premier ministre, La Documentation française, Paris, 1981.

Silvestre J.-J., "Marchés du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité", *Formation Emploi* n° 14, avril-juin 1986, pp. 54-61.