



**HAL**  
open science

## La formation aux prises avec le travail réel dans une industrie de process

Paul Olry

► **To cite this version:**

Paul Olry. La formation aux prises avec le travail réel dans une industrie de process. *Éducation permanente*, 1995, 122, pp.5-16. hal-01820177

**HAL Id: hal-01820177**

**<https://hal.science/hal-01820177v1>**

Submitted on 21 Jun 2018

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

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## LA FORMATION AUX PRISES AVEC LE TRAVAIL REEL DANS UNE INDUSTRIE DE PROCESS

Les travaux récents de recherche ont démontré les effets formateurs des situations de travail, notamment du point de vue de la socialisation professionnelle. Les entreprises en recherche de gains de productivité intègrent de fait de plus en plus la formation aux situations de production, et ce sont des opérationnels décideurs qui déterminent la commande de formation. On assiste ainsi à "l'organisation explicite par les entreprises, d'une formation en situations de travail qui poursuit une double finalité de transformation des processus de production de biens et de service et des agents qui y sont collectivement engagés"<sup>1</sup>. Pour atteindre ce double objectif, les dispositifs de formation construisent un enchaînement de situations variées d'activités. Nous, formateurs, nous devons toujours davantage rapprocher l'action de formation des situations de travail des salariés. Mais de quelles situations de travail s'agit-il réellement ? Ne sont-elles pas avant tout fondamentalement structurées par les protocoles et procédures du travail prescrits ?

Pour les responsables de formation, des conditions variées d'exercices du travail intègrent d'autres activités et exigent des connaissances supplémentaires, une mobilisation adéquate des capacités acquises par les individus. C'est de fait reconnaître l'existence dans la situation de travail d'éléments non identifiés dans sa description formelle, parce qu'issus d'un "procès de transformation individuelle"<sup>2</sup>. Ainsi, au cours d'une analyse d'emploi dans le nucléaire, avons-nous surpris une activité inattendue des employés : la course à pied. Précédant des manipulations particulièrement délicates de matériels radioactifs en cellule chaude, la concentration, le calme atteint, garantissaient la qualité de l'exécution à venir. Il va de soi que la course à pied ne figurait pas dans le référentiel d'emploi correspondant.

Pourtant, en tant que processus, la formation est essentiellement évaluée au regard du cahier des charges, base de l'achat d'un dispositif. Or, celui-ci ne peut pas prendre en compte le travail réel, ses articulations au changement individuel. Le cahier des charges tend donc à nous emprisonner dans le travail prescrit, comme les méthodes d'analyse d'emploi veulent se persuader que ce qui est dit, permet de savoir de quoi le travail est fait.

La formation a beau se doter des moyens d'analyse les plus rigoureux, elle reste généralement impuissante à traiter du travail réel.

### Dépasser les obstacles de l'analyse du travail

#### *Saisir la séquence de travail réel*

En entreprise, le travail résulte des préconisations du bureau des méthodes qui lui donne ses contours et détermine qui va faire quoi et à quel moment. Longtemps, un *modus vivendi* a régné dans les usines : les uns organisaient le travail que d'autres accomplissaient. L'inévitable distorsion entre le prévu et l'action effective se réduisait par des stratégies d'ajustement dont témoigne ce constat de R. LINHART<sup>3</sup> : il arrive que des ouvriers accélèrent eux-mêmes la

<sup>1</sup>) BERTON F., *Situations de formation et nouvelles formes d'organisation ou l'injonction d'ingéniosité*, communication colloque l'ingéniosité au travail, 27 mai 1994, CNAM-CRF.

<sup>2</sup>) Pôle de recherche sur l'utilisation des effets formateurs des situations de travail, rapport intermédiaire, PIRTEM, p 13.

<sup>3</sup> LINHART R., *L'établi*, Minuit, 1978.

cadence qui leur est imposée sur la chaîne de fabrication pour dégager le temps d'une cigarette.

Le développement de l'automatisation, la mise à distance de l'action ont modifié le rapport au travail : *surveillance* d'un synoptique sur écran, *vigilance* aux alarmes, *régulation* des aléas sont les nouvelles compétences requises d'un poste de travail ouvrier qui prend sens pour l'entreprise dans le cadre plus large d'un emploi d'"opérateur". Il y a, on le voit, une difficulté croissante à dissocier activités et compétences. C'est pourquoi le travail prescrit se traduit en larges intitulés, qu'il revient à la formation d'énoncer. Former des ouvriers à devenir opérateurs dans un cadre technique mouvant, sans définition de l'activité réelle de travail, rend d'autant plus ardue la tâche des formateurs-consultants.

**Plus le travail est rebelle à l'analyse, plus la formation doit apporter les éléments nécessaires à une activité qui se dérobe à l'observation.** Moins on sait ce qu'ils font, plus leur formation doit contribuer à la performance de l'entreprise.

Comment répondre à cette attente? Sur la base d'une définition large des compétences attendues, lister les capacités mises en oeuvre et les savoirs mobilisés dans l'exercice d'une activité se rapportant à (la surveillance, par exemple). Sachant que cette analyse du travail, reposant sur une moyenne, sur un consensus établi au cours même de l'élaboration du référentiel, a certes un effet structurant, parfois artificiel, mais éloigne à mesure du travail réel que vise la formation.

Faute de mieux, c'est ce type de méthodes qui détermine la segmentation des niveaux de compétence, lequel définit l'échelle croissante de complexité dans l'ordonnement des tâches effectuées, pour faire face aux dysfonctionnements du système de production.

#### *Une volonté d'impliquer plus avant l'individu dans la formation*

Pour dépasser cette difficulté à appréhender le travail, responsables de formation et formateurs se sont avisés de la nature individuelle de la compétence : ne peut-elle être abordée par les facteurs individuels d'apprentissage? Il ne s'agit plus d'"apprendre sur le tas", mais d'être en condition d'apprendre. A l'image de l'évolution du procédé technologique, le processus individuel d'acquisition est ainsi revu. Apprendre à apprendre, s'adapter à apprendre précèdent l'apprendre à s'adapter, qu'exigent les processus modernes de fabrication. C'est donc la boîte noire cognitive, à la racine du changement individuel, qui permettrait de faire face aux aléas de la production. Si ces pratiques de formation permettent de développer le potentiel individuel d'apprentissage, elles sont cependant par nature, en dehors du travail. Considérant que c'est l'individu qui se forme en relation avec son environnement, la stimulation est ici essentiellement abstraite ( logique, combinatoire, etc). La formation est prescrite sur la base d'une interprétation du travail prescrit, pour laquelle :

- la maîtrise d'outils de conceptualisation serait utile au travail courant des opérateurs de production,
- la richesse des situations de travail tiendrait à leur compréhension abstraite.

#### *Si la situation de travail est formatrice, elle doit être transformable*

Encore faut-il pour assurer la formation au sein même des situations de travail, que celles-ci soient riches de sollicitations pour offrir un potentiel "apprenant" capable de contribuer à l'accroissement de la qualification. L'explicitation des savoir-faire est formatrice en ce qu'elle s'accompagne du recours aux savoirs disciplinaires adéquats, que seule l'expérience permet d'identifier et qui justifient, par la théorie, le geste professionnel. Le rôle du dispositif de formation est d'identifier les liaisons entre un référentiel de capacités, un corpus de connaissances et les situations professionnelles du métier. Ainsi, l'application, par un procédé

donné, d'un vernis sur une tôle impose d'en connaître les propriétés chimiques et les conditions d'oxydation.

Le développement de la qualification résulterait donc de l'enchaînement suivant :

- le responsable formation s'appuie sur le travail prescrit pour fixer la prescription de formation,
- le formateur construit la formation ainsi prescrite sur la base du réel observé des situations de travail et il réalise une formation réelle toujours en décalage avec sa prescription.

**Si idéalement, former dans ce secteur, c'est coupler la progression individuelle, avec la résolution des contraintes aléatoires qui surgissent des situations de travail courantes, des lignes directrices sont toutefois nécessaires.** C'est ainsi que les formations intégrées aux situations de travail s'appuient sur des repères externes aux situations professionnelles réelles qui ont chacun leur propre logique de construction : le référentiel de métier, le référentiel de diplôme, le dispositif de progression de carrière.

S'ils empruntent à une description des activités, ils en proposent un contour finalisé par leur objectif propre. La formation s'en trouve d'autant modifiée. Un détour par le travail prescrit reste obligé, comme en témoigne le cas qui suit.

## **Travail prescrit et accroissement de qualification : l'entreprise FERBOX**

*La demande : de la conduite au pilotage*

Il s'agit d'une grande société de l'emballage alimentaire fabriquant des boîtes métalliques à l'attention des conserveries de légumes et de poissons. Ses produits de fabrication s'étendent de la boîte de conserve traditionnelle dite "trois pièces" à la boîte emboutie, en passant par les boîtes boisson. On se trouve ici dans la culture du fer blanc qui, par ses qualités de conduction, permet l'usage de procédés industriels particuliers. Le produit s'avère de plus en plus élaboré, du fait notamment de la qualité des vernis protecteurs utilisés, des modes de fermeture nouveaux, de l'ingéniosité des procédures de conditionnement. La demande des clients, compte tenu tant des propriétés chimiques du contenu que de la diversification de la production, fait évoluer les procédés industriels.

Les à-coups de production, marqués par la saisonnalité des récoltes légumières sont régulés par la stabilité des commandes de boîtes destinées aux nourritures animales.

Le personnel de production est composé d'ouvriers sur lignes de fabrication, désignés dans l'entreprise comme mécaniciens-règleurs et chargés du fonctionnement des machines qui découpent les tôles de fer apprêtées, les soudent puis y accolent des fonds.

Il est attendu de la formation qu'elle leur permette, sur la base des compétences acquises, d'exercer progressivement, dans un cadre de travail courant rénové, **le métier de pilote de ligne de fabrication**. Il diffère de celui de mécanicien règleur par l'intégration de la maintenance et une capacité globale d'intervention accrue sur la ligne.

*L'adaptabilité recherchée par la formation : qualité, organisation, mobilité*

La formation s'inscrit dans un contexte d'ensemble marqué par deux préoccupations communes à la DRH et à la Direction technique.

La première, évoquée dans les réflexions préalable, n'a jamais été explicitement énoncée. Permettre **la mobilité inter-site**, qui suppose que sous le même intitulé d'emploi, se réalise un travail différent. La saisonnalité incite à rechercher, dans un souci de productivité, une plus grande polyvalence inter-sites des personnels de production.

Un second souci de ces Directions était manifeste. Une production de ce type doit satisfaire aux normes européennes en matière d'hygiène alimentaire. Ferbox ne peut donc se passer, compte tenu de la concurrence du secteur, de répondre aux impératifs de la Qualité Totale, imposés par la procédure ISO.

L'évolution prévisible des techniques de fabrication suppose donc, à terme, un **changement d'organisation**. Mais dans l'immédiat, cette situation n'est là encore pas clairement exprimée. Il s'agit de proposer une solution rapide et efficace pour accroître la qualification<sup>4</sup>. L'entreprise attend donc de la formation une adaptabilité accrue des salariés. La **formation prescrite est donc auto-prescrite** sur un objectif général compatible avec la demande telle qu'elle a été formulée. C'est ainsi que le cahier des charges de l'entreprise a repris la plupart de nos propositions, hormis son budget...La formation, initialement auto-prescrite, s'est donc infléchie en fonction des objectifs plus précis de l'entreprise, qui se révélaient à mesure de la mise en oeuvre. Là, nos propres analyses ont joué leur rôle.

### *Une forte évolution possible du métier de mécanicien règleur*

Que fait en effet un mécanicien règleur dans l'entreprise FERBOX ? A l'issue d'une phase de toilettage d'un référentiel métier antérieur, ont été identifiés les principaux axes d'activités suivants :

- Mettre en route son installation
- Lancer la production,
- Conduire la ligne,
- Assurer la première maintenance,
- Gérer les matières premières et les sorties de produits finis
- Veiller à la mise en conformité du produit
- Améliorer la marche à suivre lors d'un changement de spécification

Ils exigent du mécanicien, un niveau de connaissances supérieur à celui jusqu'ici attendu par l'entreprise. C'est pourquoi, nous avons apparenté ce métier à celui de pilote de ligne en production, adopté par l'entreprise comme descripteur du nouveau métier de mécanicien-règleur.

Exercer ce métier supposait alors d'accroître la qualification pour répondre à des prescriptions nouvelles par une capacité de diagnostic, d'ordonnancement, de communication professionnelle, de régulation, bref, de réactivité aux aléas.

C'est donc une réflexion prospective qui a déterminé l'entreprise à s'engager dans la voie d'une formation diplômante, plutôt qu'une **analyse précise du travail actuel puis de ses évolutions**. L'entreprise a ici suivi la prescription des formateurs.

## **Notre diagnostic et nos propositions**

Le premier point du diagnostic porte sur la nécessité, dans cette entreprise où les plans sociaux se sont succédés, d'une **communication** rapide auprès des salariés. Il semblait indispensable de rendre crédible l'idée que la formation ne venait pas eulement en appui à la fermeture de sites. C'est donc un premier objectif, implicite, de nature *politique*. Notre option a été de clarifier cette déclaration d'intention par :

---

<sup>4</sup>) Ce métier a déjà fait l'objet d'une analyse en 1990 par le CAFOC de Nantes.

Une investigation sur les changements d'organisation ou de matériels à venir et les résultats industriels attendus de la formation. Une telle opération ne se justifie en effet que lorsque des changements importants sont prévus par l'entreprise, ce qui ne semblait pas, au moins explicitement, être le cas au départ.

Le deuxième point s'enracine dans les exigences européennes de **certification ISO** qui impose des compétences précises des salariés et les moyens de les tenir à jour. Le système de formation de l'entreprise doit actualiser ses approches et moderniser ses outils d'apprentissage, parallèlement à une action de formation d'envergure sur les "populations à risque". *L'objectif explicite est ici stratégique.*

Nous avons proposé la co-animation de modules de formations techniques avec un formateur de l'EN, spécialiste des questions d'apprentissage par l'expérience. Il fournirait des éléments de didactique suivant les besoins et contenus des modules de formation de l'entreprise. Il pourrait également former les formateurs internes à la pédagogie. On est ici sur le prescrit du travail.

Le dernier point résultant de la clarification nécessaire du champ des compétences de mécanicien règleur, en première ligne de changements de diverse nature en gestation : technologies, organisation, Qualité Totale, est donc un *objectif technique de connaissance*.

Notre proposition est ici de confronter un référentiel du métier de mécanicien règleur, prenant en compte les impératifs nouveaux des lignes de fabrication, à ceux des diplômes de proximité. Il s'agit de repérer les situations professionnelles mobilisant les compétences de métier référencées et, parmi elles, celles qui sont susceptibles de servir de support à un apprentissage. On approche alors le travail réel.

A la présentation de notre offre, l'ensemble de notre proposition fut agréée. Elle conduisait à la mise en place d'une formation préparatoire à un BP de Pilote d'Installations de Production par Procédés. La logique de formation était de compléter l'acquis de compétences de métier dans les conditions d'exercice actuelles, par des compétences plus globales attachées aux technologies à mettre en oeuvre à l'avenir. L'entreprise acceptait ce faisant **une investigation sur le travail réel des mécaniciens règleurs**. Pourquoi un tel assentiment global de l'entreprise sur une proposition qui l'engageait dans de lourds investissements ? Nous ne pouvons que formuler des hypothèses :

- l'ouverture sur un diplôme est une garantie pour les personnels, dont l'avenir professionnel s'avère incertain,
- le futur métier des mécaniciens règleurs s'est cristallisé pour les décideurs dans le métier de pilote de ligne, comme figure accessible par la formation,
- le processus de construction d'un dispositif permet d'atteindre plusieurs objectifs connexes, notamment celui de la rénovation des pratiques de formation dans l'entreprise.

## **Formation et travail réel**

Les phases du plan d'action sont articulées autour de trois principes :

- **1ER PRINCIPE : LA FORMATION S'ANCRE DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL REELLES**  
Sont d'abord repérées et analysées les situations professionnelles significatives de l'emploi (c'est à dire sur plusieurs sites ou plusieurs lignes du même site), qui mobilisent les compétences professionnelles identifiées dans le diplôme. Ce travail, réalisé par un groupe comprenant un technicien, un responsable de la fabrication, un consultant Education Nationale. Douze situations professionnelles ont permis de couvrir l'ensemble du champs

du métier (et du diplôme). Toutefois, il faut noter l'opportune conjonction du descriptif de diplôme et des situations de travail. La construction du diplôme influe de fait sur les prescriptions de travail à venir.

La seconde étape de conception de *séquences d'apprentissage*, fournit une trame commune aux documents de formation et d'évaluations. Elle est ensuite nourrie des savoir-faire, de savoirs ou de comportements concrétisés dans l'action, base du positionnement du niveau de maîtrise de la compétence professionnelle en situation de travail réel. D'où l'importance de la *pertinence du choix initial* des situations professionnelles, dont le jury est amené à juger dès le démarrage du projet.

- **2EME PRINCIPE : LA CERTIFICATION S'INSCRIT DANS LA REALITE DU TRAVAIL**

Le montage du système de validation, est un chantier en soi qui couvre :

- *Une évaluation de niveau sur ces situations* des compétences actuelles relevant parfois du niveau des unités intermédiaires du BP. Celui-ci est conçu pour être acquis dans le champ d'application du travail quotidien des postulants. Il s'agit, sur la base des situations professionnelles identifiées, de déterminer le niveau de connaissance de chaque agent, ce qui permet au besoin de constituer un groupe de formation homogène.

- *La formalisation de dossiers d'apprentissage*. Constitués dès l'issue du positionnement des mécaniciens règleurs, ils visent les compétences non couvertes du référentiel et font l'objet d'un travail complémentaire aux séquences d'apprentissage. Au besoin, des situations artificielles (hors travail) sont créées aux fins de validation (exemple : croisement des facteurs pour la même compétence, transférabilité à d'autres situations). L'ajustement au travail réel n'est jamais complet.

Pour obtenir le BP on valide donc les compétences professionnelles acquises en situation professionnelle, celles acquises lors des séquences d'apprentissage sur lignes ou relevant des dossiers d'apprentissage.

- **3EME PRINCIPE : L'ACCOMPAGNEMENT DE LA PROGRESSION DES SALARIES**

Les modalités différentes d'acquisition des compétences relevant de la qualification métier ou de l'objectif diplôme donnent ce profil à la formation :

- *Les compétences technologiques*, dont les savoir-faire machine, sont acquises dans les formations sur lignes en situation réelle de conduite/pilotage, et le cas échéant reconnues comme compétences du BP. Un formateur EN en atteste alors auprès du jury académique.

- *Les savoirs scientifiques et techniques associés* ( formation mixte entreprise et GRETA pour le domaine scientifique) des compétences professionnelles sont acquis au maximum dans les formations d'entreprise. Ils sont évalués par un formateur EN, en cas de validation.

- *La formation complémentaire sur le différentiel de compétences BP*, permet de "boucler" l'ensemble des compétences requises par le diplôme à l'aide des dossiers d'apprentissage sur lesquels les salariés travaillent en autonomie, dans les GRETA ou en centre de ressources internes sur site au plus près des lignes de fabrication.

Pour assister la progression des salariés en formation, un *accompagnement est assuré par les agents de maîtrise*. Les mécaniciens règleurs tout en exerçant le même emploi, entrent dans la logique diplôme. L'implication de leur hiérarchique proche, à l'expertise technique reconnue, est une des conditions de succès de ce projet. Ils facilitent la disponibilité des mécaniciens pour la formation, dans le déroulement quotidien et concret de l'activité. Ils les informent sur le dispositif ouvert, sur ses objectifs.

Les situations professionnelles jouent donc plusieurs fonctions, puisque :

- la formation est construite autour d'elles,
- l'évaluation des compétences professionnelles se réalise selon les activités qu'elles recouvrent,
- le dossier de validation des compétences du diplôme.

## **La formation prescrite au contact du travail réel : le compromis**

### *La remise en cause du centre de formation interne*

Jusqu'ici la formation professionnelle a toujours été assurée par le centre de formation interne (8 personnes pour une population d'ouvriers de production de 1200 personnes). Anciens agents de maîtrise, ces formateurs connaissent parfaitement l'outil de production traditionnel. Les contenus ont donc toujours porté sur les machines. Les méthodes pédagogiques reposent sur :

- un apprentissage structuré par le montage/démontage des machines, destiné à favoriser l'autonomie des règleurs,
- l'usage de notices techniques très précises (proches de celles du fabricant) permettant de faire face aux difficultés les plus courantes.

La formation technique, s'appuie donc sur la description de la machine, l'étude des mouvements, le réglage, la qualité et la sécurité. Les formations actuelles se déroulent en général sur site ou en intersite pour des groupes ne dépassant pas 4 personnes, sur les machines en usage localement.

Le diplôme retenu en prend le contrepied puisqu'il impose au dispositif pédagogique de couvrir huit grandes fonctions : information, communication, préparation, production, contrôle, gestion, optimisation, maintenance. C'est donc une remise en cause complète des contenus comme des modes de formation qui découle de ce projet, puisque le pilote mécanicien détient des compétences globales de métier (*pilotage, contribution, participation*), mobilisées dans des champs de savoirs définis : matériaux, procédés, installations, logique de conduite, métrologie, organisation, gestion, hygiène et sécurité.

### *Le travail, lieu formatif : l'interpellation de l'organisation*

La nature de la formation projetée a fait émerger plusieurs questions : qu'est-ce qu'être piloté d'installations chez FERBOX ? Le profil du diplôme convient-il ou faut-il intégrer les compétences de proximité actuelles du mécanicien règleur pour lui donner son contour ? De ce fait, la démarche de formation interroge l'organisation du travail en atelier, quant aux opportunités d'exercice des compétences de pilote par les mécaniciens règleurs. C'est ainsi qu'a émergé une préoccupation jusqu'ici non évoquée par l'entreprise : l'accompagnement par la formation d'un projet de réorganisation des ateliers en îlots, qui suppose des opérateurs en auto-contrôle.

Mais cette réorganisation se fait site par site, tandis la formation débute sur la totalité des usines. Elle joue conditionne de ce fait la faisabilité, voire l'orientation de cette réorganisation, ***le cadre de la formation des futurs pilotes définissant pour partie le travail qui leur sera prescrit.***

### *La mise en évidence des écarts prescrit /réel dans le déroulement du travail*

Lors de l'analyse du travail préalable à la mise en oeuvre de la formation apparaissent les différences entre le prescrit et le réel. Ainsi, alors que la conduite en situation habituelle d'activité ne pose pas problème, les changements de standard de réglage entre deux productions, démontrent que les mécaniciens vivent "à l'expérience". A l'occasion d'un arrêt

pour raison d'entretien sur l'étuve, il est apparu que plus personne dans les équipes ne savait en "formater" à nouveau le réglage. Une action s'est donc engagée autour du guide de conduite et du dossier de réglage. Mais, il est apparu que "plusieurs processus de ce type n'étaient plus sous contrôle", pour reprendre les termes de la direction technique. De fait la formation s'est vu assignée le rôle de précéder les dysfonctionnements et d'en anticiper les résolutions.

*Les temps croisés de l'atelier : des limites pour la formation*

Ce croisement entre organisation personnelle du travail et travail d'équipe est finalisé par un objectif d'optimisation du temps : tenir les délais et limiter les coûts par rapport au changement de format par exemple. La mise en oeuvre du dispositif montre que le salarié doit faire face à la contrainte de rythmes différents dans le quotidien : production, dispositif qualifiant, auto-formation. Ne sont plus dissociés :

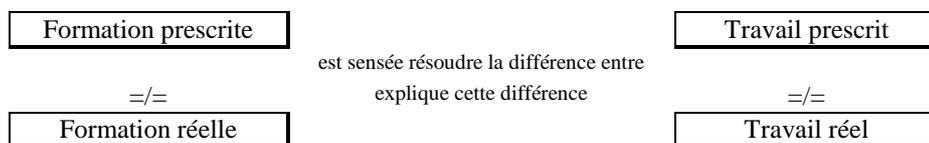
- le *temps* des apprentissages / temps d'acquisition de savoirs et d'appropriation de leur sens pour la maîtrise de la compétence qui concernent l'individu dans son rapport au savoir, dans son histoire personnelle, passée et à venir, vis à vis de l'entreprise et du milieu de travail.
- le *temps de la formation* construite souvent dans une alternance pédagogique entre les moments de travail et les moments de formation.
- les *temps* de la production / les temps de la machine en fabrication, qui touchent le rapport de l'individu à son outil de travail, à la nature de la production et à ses procédés.

Chacun est ainsi obligé de composer à l'échelle des *temps de sa vie*<sup>5</sup>, avec ces nouvelles réalités du travail.

Subordonner ainsi la compétence au seul rythme des évolutions techniques impose à l'individu de s'adapter aux impératifs d'une technique en fréquente évolution. Mais, il ne s'agit alors ni de compétence, ni de professionnalisme. La formation en situations réelles de travail, révèle ainsi ses limites, du fait des rythmes, des changements d'organisation auxquels est soumis l'individu.

**Conclusion**

Notre question était d'éclairer le rôle des dispositifs de formation intégrée pour mieux apprendre aux individus, en les formant sur le lieu de leur travail. S'agit-il enfin d'une "formation aussi réelle" que le travail qui lui sert de support, ou reste-t-elle la formation prescrite n'approchant que le travail prescrit?



En fait, l'éclairage de la réalité du travail de l'opérateur modifie la prescription de l'entreprise. Mais d'abord, elle entraîne une redéfinition des objectifs -individuels et d'équipe- de productivité, notamment sur les procédures à connaître et à utiliser. La formation intégrée au travail a donc pour premier effet (externe) de provoquer le raidissement des consignes sur le prescrit antérieur. Dans un second temps seulement, elle suscite, par la mise en actes de leurs acquis par les stagiaires, une renégociation des procédures et donc d'autre exigence productive. La formation prescrite intégrée au travail réel montre donc autant la puissance

---

<sup>5</sup>) De CONINCK F., Le temps raccourci : quand les changements prennent de vitesse les temps d'une vie, in *Annales des Mines "Gérer et comprendre"*, juin 1994, n°35, p 56 à 63.

d'une approche multi-référentielle (métier, diplôme), que ses limites au regard d'un temps individuel d'acquisition.

En définitive, la formation ne peut être qu'un compromis. En effet, pour les formateurs, le travail réel est difficile à placer au coeur des apprentissages, parce qu'il est difficile de l'appréhender. D'une part par manque d'outils, d'autre part parce qu'il impose de considérer la discipline comme moyen d'explicitation de l'activité au travail. C'est donc accepter que la connaissance dont ils tirent leur propre légitimité professionnelle, soit subordonnée aux rythmes d'apprentissage des individus, au projet de formation de l'individu.

Pour ce dernier, entre le travail prescrit et la formation prescrite, la véritable compétence ne sera-t-elle pas de louvoyer entre ces exigences multiples, pour clarifier les contours de la professionnalité attendue de lui ? On peut d'ailleurs s'interroger sur une convergence de points de vue entre hiérarchie et salariés. Un objectif individuel de diplôme ou de reconversion peut faire office de projet personnel, surtout s'il est cohérent avec les incertitudes de conjoncture de l'entreprise. Cette ambiguïté de la relation travail/formation traverse les différentes étapes de mise en oeuvre d'un tel projet.

L'entreprise poursuit une finalité de productivité. Dans le fond, elle ne croit pas à l'amélioration rapide de ses résultats industriels par le biais d'une formation adaptée. Toutefois, compte tenu de l'importance des objectifs (modernisation du service de formation internes, traitement de la population clé des mécaniciens règleurs), elle fait un choix de compromis. La prévention de l'obsolescence de ses qualifications, accompagnée par le secteur public, témoigne de la modernité de sa politique de GRH, en parallèle de sa modernisation technique. La formation diplômante permet d'y ajouter une note sociale.

Mais ce qui est vrai pour l'entreprise est vrai pour l'Education nationale qui *réalise ici une formation auto-prescrite*. Dans la construction de la réponse intervient en effet la dimension institutionnelle (le BP) d'un service public (de formation des adultes) engageant un partenariat plutôt que la vente d'une prestation. Partenariat veut dire accord et engagement dans le temps sur des structures pérennes construites ensemble. Partenariat signifie aussi volontés conjointes autour de valeurs communes de développement des qualifications. Quelle entreprise susceptible de faire face à des vents contraires, ne donnerait pas un accord (même de principe) à une telle ambition ? On peut dire qu'avec FERBOX, nous avons parcouru la moitié du chemin.

**Paul OLRY**

Conseiller en Formation Continue - Industries  
Ministère de l'Education Nationale - DLC B4