



HAL
open science

Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail

Paul Olry

► **To cite this version:**

Paul Olry. Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. Revue française de pédagogie, 2002. hal-01820202

HAL Id: hal-01820202

<https://hal.science/hal-01820202>

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.

Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail

Paul Olry

Se former dans le travail apparaît maintenant comme une part naturelle, évidente de l'activité. Les personnes semblent pouvoir spontanément passer d'une posture de production à une position d'apprenant. Étudier les conditions pour se former dans des univers contraints révèle la nécessité de s'ajuster aux délais de la production et au rythme de la formation. Nous désignons par tempo cet ajustement de l'individu aux contraintes temporelles de la production, lui permettant de saisir dans les situations des occasions d'apprentissage. Les exemples fournis, issus de formations qualifiantes dans l'industrie, en proposent une interprétation croisant les dimensions d'engagement personnel et de transformation de l'activité.

Mots-clés : activité d'apprentissage, temps, formation, travail.

INTRODUCTION

L'usage de la formation au poste de travail s'accroît sans que soit questionnée l'activité spécifique où simultanément on produit et on se forme. Les espaces-temps de la formation et de la production se superposent, les décideurs d'entreprises cultivant l'espoir de disposer de compétences opérationnelles doublement validées. Majoritairement les formations mises en place sur le tas, se réclament du cadre de pensée de l'alternance, alors qu'elles organisent une simple juxtaposition de moments d'apprentissage. Pourtant les salariés acquièrent des compétences.

Cet article présente donc une analyse de l'activité de quelques salariés de l'industrie dont l'objectif d'acquisition est double : les compétences professionnelles d'une part et les compétences de formation référencées dans un diplôme d'autre part. La capacité de chacun à identifier et interpréter, dans les situations et les événements courants, les éléments et les occasions d'un apprentissage est ici essentielle. L'opérateur doit finalement saisir dans son action ou celle d'un autre opérateur une opportunité pour apprendre *in situ* sur le métier.

Les terrains étudiés concernent des industries de process continu dans lesquelles les temporeli-

tés du travail sont une dimension clé. Les ouvriers y vivent dans un flux permanent de produits, de matières premières qui alimente des installations fonctionnant en permanence. Il leur faut donc en quelque sorte aménager un temps pour apprendre. La surimposition d'un rythme de production et d'un parcours de formation fournit le cadre à une activité de gestion temporelle, qui sert à isoler des moments pour apprendre.

Les résultats présentés traitent de cet « opportunisme », et plaident pour une analyse de l'activité lorsqu'on apprend dans l'action, en relation avec l'étude de dispositifs de formation alternée. Ils prolongent les résultats présentés par Falzon et Pasqualetti (2000) concernant les apprentissages en situation tutorale. Le cadre de référence théorique est celui de la didactique professionnelle (Pastré, 2000).

LE RÔLE DES TEMPORALITÉS POUR SE FORMER

Lorsque se conçoit une formation, la durée est souvent le premier facteur négocié. Le rythme de son déroulement est ensuite fixé par le commanditaire, tandis que le formateur en détermine les séquences. L'apprenant en vit le déroulement. Cette répartition immuable est bouleversée par le recours croissant aux situations courantes de travail pour se former, qui surdéterminent la durée effective de la formation.

Le développement des formations dans les situations de travail implique que les personnes s'aménagent des occasions pour construire leurs apprentissages. Leur activité obéit donc à une double nécessité :

- apprendre les temporalités de la production ;
- exploiter les temporalités pour mieux isoler un moment d'acquisition de compétences.

Les temporalités concurrentes de la production comme ressources de l'activité

Les temporalités du travail sont habituellement considérées comme des contraintes. Le temps objectif, mesuré, agit comme tel. Le temps de l'opérateur industriel est en effet construit par la conjonction de plusieurs temporalités concurrentes mais dépendantes. La structure temporelle de la situation résulte de plusieurs espaces de référence :

- l'*économique*, qui rythme la production d'exigences techniques : saisonnalité, campagnes d'entretien des matériels ;
- l'*institutionnel*, qui découpe la durée contractuelle de présence en séquences – la tournée ou le poste –, en congés, en temps décomptés (RTT, formation quand elle n'est pas intégrée, etc) ;
- le *social*, qu'orchestrent les groupes constitués par des habitudes et des rites qui structurent les attentes réciproques dans l'action collective ;
- le *technique*, où s'articulent les décalages, rythmes et transitions opérés par l'activité de chacun en production.

Chaque installation vit selon des temporalités qui se croisent. Tous ceux qui y travaillent ne partagent pourtant pas la même horloge. L'activité individuelle se confronte en permanence à leur incessante combinaison. Pour être efficace, face aux temporalités de la machine, de la procédure, l'individu doit non seulement agir dans l'instant, mais s'inscrire dans la dynamique passée et future de situations qu'il a plus ou moins mémorisées.

Les individus se constituent un répertoire d'événements, révélateurs de situations dynamiques (cf. tableau 1), que les opérateurs traitent dans l'activité par des protocoles centrés sur des incidents critiques ou en s'ajustant dans le cours de l'action.

Tableau 1. – Quelques composantes temporelles des situations

Des espaces	Des variables	Des temps
La production	Saisons, mobilité, investissements matériels	Plan, cycles
L'équipe	Poste, ordre de fabrication, planification, rites	Rythme
Individu	Congé, formation, mobilité, expérience	Anticipation
Produit	Variété, cassé (de produit), format, volume	Fréquence
Installation	Incident, aléas, pannes, alarmes	Cadence

Dans la conduite de process continu, les situations sont largement caractérisées par leur évolution dans le temps. L'opérateur qualifie donc son activité par une organisation du temps qui résulte de la compréhension qu'il a de la situation et de sa capacité à agir pour en prévenir les dérives.

Les durées, les cadences et événements sont en quelque sorte recomposés, réinterprétés dans un rythme d'ensemble, celui de l'activité (Pronovost, 1996).

Cette familiarité à la composition des temps lui permettrait selon nous d'isoler, au sein de la concurrence « travail / formation » les moments durant lesquels l'objectif d'apprentissage s'enrichit de l'objectif productif. C'est en réservant un **moment protégé** d'une partie des contraintes courantes, que se créent des occasions pour apprendre. Pour se former, les opérateurs **agent les temporalités du travail par des heuristiques (1) qui servent de supports à un apprentissage.**

D'un cadre temporel subi à une ressource instrumentale dans l'activité

Dans l'action quotidienne au travail, nous considérons que pour celui qui se forme, la contrainte temporelle est aussi un support pour conduire son activité. À l'instar de nombreuses dimensions du travail, rythmes et cadences ne s'énoncent pas toujours. Ils relèvent à la fois d'une pratique vécue et d'une épreuve d'intégration. Le collectif de travail réclame du novice qu'au travers des images et des moments qui les portent, il saisisse le signal pour agir ou encore l'empreinte d'un passé collectif qu'il n'a pas toujours partagé.

Les études menées – en ergonomie notamment – soulignent combien les opérateurs sont soucieux des critères temporels « objectifs » tels que durée, délais, cadence, rendez-vous, etc. Pour y faire face, ils anticipent en permanence, afin de limiter les situations dans lesquelles ils ne peuvent être que réactifs. Mais ces temporalités ne se saisissent pas en tant que telles. Ce sont des constructions sociales, élaborées en fonction des caractéristiques techniques des produits, des installations, des matières premières et de l'organisation du travail. Ces variables temporelles imposées apparaissent du côté des experts comme des artefacts qu'ils configurent dans des heuristiques notamment d'anticipation, de sélection, etc. pour se former (Rabardel, 1995). Les temporalités deviennent, en d'autres termes, des instruments de l'action (Rabardel, 1995). Elles sont ainsi détournées de leur fonction métrique pour être intégrées comme des organisateurs de la situation.

Pour un apprenant qui se forme, ces emplacements temporels multiples supposent d'être identifiés,

régulés sinon maîtrisés dans l'action. **Notre hypothèse est que l'opérateur conduit son activité en s'appropriant les temps de la situation. Il intervient dans un décours de temps dont il investit les interstices entre procédures et protocoles.**

Nous postulons donc un individu qui affronte les situations dans le but de maintenir une marge, un espace-temps lui permettant de faire face aux aléas, à l'imprévu, donc de ne pas être asservi à la machine. Il se construit en référence à une perspective temporelle personnelle (Nuttin, 1980). Il interprète les phénomènes temporels (ce qu'il advient de façon « objective ») et les reconstruit selon la perception et la compréhension qu'il en a. L'expression de cette perception, de ce cadre interprétatif réfère à une expérience qui ne se limite pas à la seule situation productive.

TEMPORALITÉS ET PRODUCTION DE COMPÉTENCES : UNE ACTIVITÉ DE CONFIGURATION

Nous étudions ici l'intégration du facteur temporel dans l'activité de travail lorsque celle-ci se configure dans une perspective de production de compétences.

Un cadre théorique liant analyse de l'activité et apprentissage.

En ergonomie, les travaux s'inscrivent le plus souvent dans un paradigme cognitif strict (Teiger, 1993) : au changement de représentation s'opérant en cours de formation, correspond un changement dans l'ordre de l'action. Les études suggèrent un impact des représentations sur l'ordre de l'action (moments et séquences). L'aller-retour suggéré entre l'ordre de l'action et l'ordre des représentations suppose une activité réflexive, donc une mise à distance du travail. La pertinence d'un « espace protégé » pour se former est ainsi soulignée (Bourgeois et Nizet, 1999).

La psychologie ergonomique réintroduit la situation comme support de la construction de ses compétences par le sujet. L'analyse de l'activité, produite à partir d'une observation outillée, permet le relevé de séquences. Les données produites en auto-confrontation n'ont pas pour but

de saisir la subjectivité du sujet, mais de contribuer au recueil des traces de l'activité de la personne dans la situation. Les observations, les discours et les indices laissent émerger des concepts qui organisent l'activité et qualifient une structure de la situation par le sujet. Cette situation re-présentée, qui est alors formalisée, constitue une opportunité de développement des connaissances et des compétences de la personne, par ce qu'elle suppose de prise de conscience (Pastré, 1997, 2000). Des apprentissages sont ainsi rendus possibles par l'activité réflexive, ordonnée autour de la situation.

Enfin, en référence au courant de l'action située, des travaux récents s'intéressent à l'activité du sujet qui apprend en situation (Durand, 2000 ; Saury, Gal-Petitfaux dans ce dossier). À partir des travaux méthodologiques développés par J. Theureau sur le cours d'action (1992-2000), ces recherches visent, par une observation de l'activité, à établir avec les personnes un relevé précis du cours d'expérience relatif à une situation. Le sujet confronté à son action et à ses pairs, est invité à signaler ce qui prend du sens pour lui dans la situation. En d'autres termes, ce qui fait sens pour la personne, dans une situation donnée, agirait comme organisateur du décours temporel de l'activité.

La production d'apprentissages opportunistes par l'aménagement de l'activité

« Les opérateurs sont rarement dans une situation épistémique où leur objectif est d'apprendre. L'apprentissage est donc incident au sens où il intervient en marge de l'activité, à l'occasion de celle-ci » (Falzon et Pasqualetti, 2000). Pour rendre compte d'apprentissages réalisés dans une activité tutorée, ces auteurs proposent la notion « d'apprentissage opportuniste », en tant qu'*apport d'information allant au-delà du besoin immédiat des opérateurs* (op. cit., p. 124).

Du point de vue de l'activité d'apprenant, cette proposition nous semble pouvoir être précisée. Nous souscrivons à cette définition et posons **l'hypothèse que pour apprendre, l'opérateur adopte dans l'activité un tempo singulier, inscrit dans les temporalités de son environnement.**

• Parmi les emplacements temporels auxquels il est soumis, qu'il a expérimentés, l'opérateur sélectionne et hiérarchise ceux dont la superposition

produit un « moment support » pour l'apprentissage. Ces temporalités répondent alors à deux caractéristiques :

- elles sont signifiantes pour la personne, en relation à sa propre visée, aux objets techniques et aux situations vécues. Elles renvoient à un objet précis d'apprentissage en situation ;
- elles sont investies par la personne en tant que condition d'apprentissage dans l'activité (Thévenot, 1986).

• Cette perspective conduit à postuler qu'*apprendre au travail* est un motif pour appliquer à la situation un tempo à soi. Pour en multiplier les occurrences, l'opérateur renouvellerait son investissement dans des formats temporels repérables dans le cours de l'activité. Ce tempo prendrait forme dans une activité singulière mais récurrente, mêlant produire et se former, avec ses buts et ses règles, fondée sur l'intégration dans les objectifs de l'apprenant d'un traitement des traits temporels saillants des situations rencontrées.

Cadre méthodologique et terrains

Se former suppose donc d'user des conflits temporels et d'y consacrer du temps. Notre hypothèse méthodologique est que le *décours de l'activité* rend compte de l'adoption de ce tempo, en tant qu'outil individuel de gestion d'un apprentissage. Pour saisir ce « décours », nous avons eu recours à l'analyse de l'activité.

La gestion temporelle consiste à « programmer les activités, répartir les temps (...) selon les principes d'efficacité et d'efficacités (...). Elle agit sur les interférences, conjonctions et interactions temporelles, leurs limitations dans les cadres temporels imposés, leur appartenance à des milieux temporels divers » (Grossin, 1996). Le tempo correspond à la stabilisation temporaire d'une configuration de cette activité en référence à une situation donnée. Il s'agit donc d'un processus de sélection, transformation des artefacts temporels dont l'activité serait la manifestation publique.

Nous analysons donc l'activité, en considérant que le sujet novice aménage son temps pour conduire un apprentissage. C'est une activité motivée qui est mobilisée dans un plan d'action, mêlant différents cadres temporels. Tenter de saisir cet agencement, c'est référer à deux sémantiques : celle de l'action et celle de sa compré-

hension. C'est pourquoi le matériel est constitué du recueil de cours d'action à deux reprises à quatre semaines d'intervalle, sur le poste, au sein des mêmes équipes. Les observations recueillies ont donné lieu dans un premier temps à une explicitation en cours d'activité, puis dans un second temps à une auto-confrontation (hors travail) basée sur les descriptifs et leur explicitation concernant l'activité dans la situation.

Le terrain de la recherche est constitué de l'analyse de l'activité d'ouvriers de l'industrie (2), engagés dans la partie de formation au poste d'une formation qualifiante débouchant sur un diplôme ou un CQP. Le corpus de données est constitué d'observations de séquences et de traces de l'activité, commentées par les opérateurs selon les modalités évoquées plus haut.

AGENCEMENTS DU TEMPS ET APPRENTISSAGES OPPORTUNISTES DANS L'ACTIVITÉ

Nous présentons ici quelques descriptions d'usage du temps dans les situations observées d'une part, et d'autre part quelques exemples d'apprentissages opportunistes issus des auto-confrontations. Les usages ici mentionnés concernent des opérateurs en formation pratique au poste de travail.

Quelques usages opportunistes de la ressource temporelle pour apprendre

– *Prendre le temps d'arrêt comme opportunité d'apprentissage : mimer les gestes à connaître*

Un incident de serrage des cylindres sur le laminoir à froid immobilise la cage de laminage en elle-même. La bande d'acier est immobilisée en tension par des cylindres bloqués. Le lamineur titulaire a appelé l'équipe de maintenance puis est parti fumer une cigarette dans le coin de repos de l'atelier. L'opérateur A reste quant à lui sur l'installation et mime la succession des commandes de sortie de bobines, alors inactives. Cette période de mime est suivie par la remise en route du cisailage de la partie restée en tension. L'opérateur A évacue alors cette fois le bobineau de bande chutée tandis que l'opérateur titulaire manipule les commandes d'entrée et de mise en traction de la bande.

Par cette activité de mime, cet opérateur cherche à s'approprier le niveau de la gestuelle propre au poste de laminage. Après une phase d'observation du titulaire du poste, et en utilisant le temps d'arrêt dû à une panne, il « prend la main ». Ce moment (10') a donc une double fonction :

– une *familiarisation* au nouveau tableau de conduite tout d'abord, qui s'opère par la partie la plus simple : les commandes d'évacuation des bobines ;

– le moment d'arrêt de la machine devient le *moment de l'observation* pour l'opérateur apprenant. Il prend la main et va la garder puisque, au redémarrage, ce qui aura été mimé sert à l'évacuation de la bobine cisailée. Les rôles s'inversent alors puisque le titulaire va le conseiller ensuite dans une phase de co-conduite.

Ce moment est enfin remplacé par l'opérateur dans le continuum de sa formation. Pour lui, il s'agit avant tout de la conduite manuelle, compte tenu que « *je ne viens pas assez souvent* ». Les deux protagonistes de la situation en situent partiellement les limites :

C'est dommage que je ne viens pas plus souvent. Je connais les autres machines, mais c'est toujours pareil, il faut tourner pour maîtriser le métier,... mais c'est trop irrégulier.

Il faut du temps pour connaître le comportement du produit dans la machine... C'est pour ça que l'arrosage est ce qui est le plus difficile.

Pour apprendre à utiliser l'installation, cet opérateur « attrape » tous les moments possibles pour ici se remémorer l'enchaînement des gestes et procédures relatif à la conduite de la sortie de laminoir.

– *Gagner en réactivité par l'élaboration d'une ressource : la prise de note clandestine*

Un nombre important d'échanges sont prévus et codifiés par la procédure. Pourtant, toute l'information ainsi circulante ne semble pas suffire aux opérateurs qui se forment. P. Falzon (1994) a déjà souligné ce recours aux carnets d'information personnalisée pour répondre aux impératifs de distance entre les lieux de fabrication et le lieu où est déposée la ressource nécessaire au traitement des problèmes. Réduire le temps d'accès à la solution nécessite de coucher sur le papier par soi-même et pour soi des informations pertinentes pour faire face à des situations inédites.

L'opérateur C accompagne le conducteur d'une machine à papier. À l'occasion d'une manœuvre sur l'alimentation en eau, il sort de sa poche un carnet à une page où sont inscrits face à face les chiffres suivants :

80	2
90	1,8
100	1,4
110	0,8

À notre interrogation sur ce qu'ils signifient, il donne la réponse suivante : *le measurex (calculateur automatisé), il calcule le débit d'eau selon les conditions initiales de l'installation. Mais nous on conduit avec des fuites. Selon le débit d'eau en sortie et l'indicateur d'humidité en fonction du grammage, je sais à combien je dois augmenter le débit. Le carnet ça me fait gagner du temps, je n'ai pas besoin d'aller chercher dans les classeurs ou de reposer vingt fois la même question.*

Dans des organisations où la procédure évolue fréquemment, où la variété de produit s'accroît, entraînant des mises à jour fréquentes des informations utiles, ces pratiques visent à assurer des points de compréhension stables des événements du process. Au-delà de leur aspect descriptif, les notes prises fournissent en quelques valeurs clés une conduite à tenir selon la situation. Elles substituent au flux de mises à jour des informations une concaténation pratique, stabilisée pour un temps long.

Les classeurs je les ai commencés en formation ; je les ouvre pas souvent, mais le fait d'avoir écrit je me rappelle mieux.

Ces actes de formalisation assurent la permanence du lien avec une pratique. La qualité de la prise de note, l'organisation des pages selon la nature des problèmes en garantit un usage plus ou moins facile. Les exigences de stabilité et de permanence d'une mémoire favorisent le développement toujours combattu par la hiérarchie de la prise de notes. Certains systématisent cette pratique par de véritables dossiers personnels sur les caractéristiques de l'installation, des produits et des réglages. Des classeurs complets mis sous clé par les opérateurs doublent la procédure prescrite du fonctionnement.

Les opérateurs intègrent de façon plus ou moins explicite des actes d'anticipation sur le temps d'actions futures. Ces actes fonctionnent en ressource ex-ante des actions du travail.

– *Utiliser une coutume – le « temps de pause au novice » – pour acquérir un savoir-faire*

Il s'agit ici du retournement d'une contrainte qui est saisie par l'opérateur en formation. Dans la hiérarchie de l'équipe de lamineurs, les experts sont les premiers à prendre une pause casse-croûte durant le poste. La production doit néanmoins sortir. Les derniers arrivés accèdent alors une demi-heure aux postes tenus habituellement par les experts. L'opérateur novice dont il s'agit ici, met en œuvre à cette occasion une stratégie élaborée.

Depuis trois ans dans l'entreprise mais embauché depuis un an, l'opérateur B a obtenu un CAP conducteur d'installation de production par procédés. Les besoins de l'entreprise et son « envie de savoir » (hiérarchie) l'ont amené rapidement sur un engin central dans l'entreprise : le laminoir 5 cages. Il se trouve comme opérateur polyvalent dans une équipe d'opérateurs experts. On peut dire qu'il est débutant dans une équipe de « seigneurs ». Sa place officielle est donc en amont de l'engin, à la préparation des bobines d'acier à laminier. Mais de fait, il tient déjà la cage d'entrée du métal (importante pour le positionnement de la bande à tracter). Il a tenu également les cages 2 et 3 (relativement automatisées et qui correspondent au laminage « rattrapable »). Comment est-il arrivé si vite à ces postes réservés aux experts ?

Un élément est évoqué par lui comme déterminant : *pendant trois ans je n'ai rien dit, j'ai écouté ; l'autre est observé par nous : j'occupe les postes pendant le casse-croûte, ça me donne l'occasion de tester ce qu'a fait le titulaire.*

Cet opérateur interprète ainsi un scénario en deux temps :

– un temps continu, longue période durant laquelle s'apprennent les manipulations, qui est pour lui une occasion de relever par observation les pratiques qui l'étonnent ; il agit alors selon les prescriptions ;

– un temps discontinu, inséré dans le précédent où il retrouve une autonomie pour mener une action puisée dans le répertoire de ses pairs.

Il y a donc des moments clés pour apprendre explicitement des choses particulières, l'événement faisant mémoire. Mais il y a aussi le continu, le fonctionnement normal qui permet de s'intéresser à ce que l'on ne comprend pas bien.

– *Le contenu des échanges, objet de tentatives pour accélérer un apprentissage*

Dans l'activité courante, les échanges sont réglés par les nécessités de la production. Un langage commun, partagé par les opérateurs, est utilisé pour répondre aux exigences opérationnelles. Si l'usage de ce langage est incontournable au sein de l'équipe, il est néanmoins fonction de l'intérêt que les interlocuteurs y trouvent et de son utilité face aux contraintes temporelles de la situation. Ici, l'opérateur tente d'infléchir le conducteur de ligne, pour dépasser la limite de ses attributions.

L'opérateur D est en poste de contrôle sur une machine à papier (MAP). L'objectif est de vérifier la stabilité de mesures concernant le taux d'humidité du papier acceptable pour la poursuite de la production sans « cassés » et pour sa transformation ultérieure. La prescription veut que le contrôleur réalise une série de mesures qui viennent en compléter une autre établie par un capteur automatisé (le *measurax*) relié à l'automate de conduite.

Le résultat des contrôles est noté. Il est consulté par le conducteur de la ligne, s'il le juge utile. La coutume veut que si l'on est dans la norme de production, le contrôleur n'a pas à communiquer à ce propos.

L'échange qui s'établit ici avec le conducteur est pour l'opérateur d'un double intérêt :

- saisir le moment de restitution des chiffres du contrôle comme opportunité pour mieux comprendre les signes annonciateurs du cassé (de papier) ;
- saisir les réactions et les actes du « conducteur », comme position professionnelle visée.

Opérateur contrôleur : *Bon, le LAB est conforme. Je bouge le measurax ?*

Conducteur de ligne : *D'accord (se dirige vers le pulpeur)*

OC : *C'est bon, mais je pousse un peu l'humidité ? OK ?*

CL : *mmh...Quelle est la température aux stocks ?*

L'échange d'informations qui s'établit entre l'opérateur et le conducteur est de permettre à l'opérateur de disposer d'indicateurs sur l'entour de la machine et la situation, dans laquelle s'inscrivent les résultats du contrôle pour l'aider dans son diagnostic. L'opérateur quant à lui tente d'en savoir un peu plus sur l'installation, au-delà du

geste prescrit, opératoire. Dans la partition convenue de ce que l'on en est en droit de savoir, lorsqu'on est novice, l'opérateur risque une note discordante pour accélérer le rythme convenue des acquisitions. La réponse à sa dernière question par une autre question le lui permet en introduisant le séchage en aval sur l'aire de stockage.

La fréquence de ce recours aux questionnements, aux prises de notes, l'appel aux experts, constituent pour nous les indices d'une gestion courante. Ces actes s'apparentent à ce que Falzon (1994) dénomme des activités méta-fonctionnelles, qui ont un caractère parasitaire par rapport à l'activité. Elles peuvent se lire à différents niveaux, « comme favorisant la création de savoirs et d'outils comme les connaissances » et s'appuyant elles-mêmes sur des outils. L'usage du temps en est un. Les temporalités portées par les représentations fonctionnelles sont en effet mobilisées dans l'activité individuelle dans un but particulier : se former.

Une interprétation en termes de tempo

Pour rendre compte d'une action consciente par l'opérateur de l'agencement du temps, nous proposons d'utiliser la notion de tempo. La notion de tempo a été déjà utilisée en philosophie pour rendre compte du rythme personnel de chaque individu. Dans une activité aussi menée pour apprendre, elle exprime l'intégration dans l'action d'heuristiques temporelles construites par l'expérience des situations.

Apprendre d'une activité enchâssée dans le temps de production, c'est pouvoir dépasser la surdétermination de l'ordonnancement temporel efficace, pour trouver un rythme susceptible d'inverser des priorités, un déroulement, de contourner une coutume, une norme. Ce qui fait tempo est l'intégration dans la tâche prescrite d'une activité de gestion du temps pour apprendre. Il suppose un engagement spécifique de la personne dans l'action.

L'engagement de la personne dans les temporalités de la situation

Se former, c'est mobiliser des mécanismes qui donnent une forme nouvelle à ses actes et/ou à son comportement. C'est ainsi construire de nouvelles connaissances, ou valider des anciennes. La familiarité aux savoirs à acquérir, le développement de l'expérience, les encouragements ou dénigrement des collègues, de la hiérarchie, sont

autant de caractéristiques qui façonnent un discours temporel singulier du parcours individuel. C'est donc un objectif personnel mais changeant qui donne un rythme propre à ce parcours. L'analyse des discours d'opérateurs révèle des référents personnels plus évocateurs d'un « être formé » que d'un « se former ».

Trois indicateurs se dégagent des données recueillies qui donnent à l'activité son tempo :

– le motif de l'engagement des opérateurs : se projeter dans un processus.

Le sujet se perçoit, sinon comme moteur, du moins comme engagé dans une démarche, une progression qu'il croit ouverte, mais dont il ne connaît pas l'aboutissement.

Je sais qu'on me demandera un jour de faire conducteur, alors, j'essaie de prendre un peu d'avance (D) ;

– le format de l'information pertinente : se reconnaître la maîtrise.

Le sujet s'organise en fonction de l'objectif qu'il s'est lui-même fixé au travail, c'est-à-dire de l'appréciation qu'il porte sur les composantes de la situation d'une part et de l'appréciation qu'il porte sur lui-même d'autre part (par ex : son efficacité durant la nuit, pendant les congés d'un itinéraire).

Nous ce qui nous intéresse..., on est des manuels ! C'est la pratique, le comment faire...

Je m'en fous de la machine..., c'est la maîtrise pendant les pannes ou les changements ! (C)

– les capacités réciproques de l'individu et du milieu à créer les conditions de l'action :

- être légitimé (dans et hors).

C'est la reconnaissance de la personne qui, dans et hors l'équipe de travail, détermine ou non l'engagement du sujet. Le récit de l'histoire personnelle, un rapport dramatisé à la formation, témoignent de cette condition pour se former.

Ce qu'il faudrait, c'est que celui qui est en double ne soit pas l'esclave, mais qu'on lui montre des choses... Mais pour ça, il faudrait pouvoir faire des erreurs et ne pas avoir peur que ça casse (A).

- s'assurer.

Il s'agit ici de faire fructifier la possibilité d'aller en formation, de s'assurer de ses compétences ou connaissances pour assurer son avenir proche.

Il y a le problème spécifique des remplacements. Parfois, il y a un glissement de l'ensemble de l'équipe ; alors, ce n'est pas évident ! (B)

Il y a ainsi discordance entre l'espace fini, créé et borné par l'entreprise pour la formation, qui offre à chacun un itinéraire type dans le temps imparti, et l'inscription de cet espace dans le temps individuel. Chacun connaît les impératifs de production pour l'entreprise (objectifs, résultats, effets attendus,...) qui impliquent des cadences temporelles (délais, séquences, etc.) construites à cette fin. L'individu, acteur de ce temps imposé, impulse dans sa formation son propre rythme, en affectant des durées aux différents thèmes qui tiennent à ses propres critères. La posture adoptée par l'opérateur dépend moins du dispositif que d'un espace de représentations qui a son temps propre, construit autour de déterminants (justice, assurance, ...) qui délimitent le territoire réel où l'on se forme.

*Gérer le temps pour se former :
une configuration singulière de l'activité*

C'est donc un chemin et un temps autonomes que se construit l'opérateur dans la dynamique d'une situation créée par la confrontation à des exigences temporelles de production qui lui sont imposées ou prescrites, de sa perspective temporelle et à une organisation, à des normes sociales d'exercice de l'activité, une expérience antérieure de formation. Nous proposons donc la notion de tempo, comme caractéristique méta-fonctionnelle de la gestion d'une activité où l'on se forme.

Nos résultats plaident pour ne pas seulement considérer l'apprentissage opportuniste comme la seule prise d'une information supplémentaire, mais comme l'exploitation d'une opportunité temporelle pour gérer et/ou développer un apprentissage dans le cours des tâches productives.

La recherche d'un équilibre entre les tensions qui organisent le déroulement de l'activité où l'on se forme amène l'opérateur à adopter un tempo qui traduise les mouvements de la partition de l'opérateur – apprenant dont les clefs pourraient être les suivantes :

– le choix d'une conjonction ou disjonction de l'activité avec le déroulement prévisible d'une séquence d'action ;

– l'investissement d'une perspective temporelle personnelle et un engagement corollaire dans l'action ;

– la « transformation du réseau de déterminations » en un réseau d'interprétations personnelles, selon un clivage de développement de ses connaissances sur l'action. Elle permet à l'opérateur de « préparer une action anticipant les aspects à venir de l'espace-problème contrôlé » (Javaux, 1996). À chaque classe de problèmes s'attacherait ainsi une forme temporelle de la pratique.

Ce processus est ainsi référé à un environnement donné, dans lequel s'intègre l'individu qui le conduit. Le tempo ferait ainsi de l'activité un moment où l'individu fait des apprentissages opportunistes.

CONCLUSION

L'enjeu d'un traitement des temporalités réside dans la nature de l'engagement des personnes en formation et non dans la production ponctuelle de compétences. Au contraire, en allant au-delà du développement prévu de ses compétences, l'individu poursuit un objectif global d'efficacité, qui ne se réduit pas aux modèles de performance et d'efficacité qui lui sont proposés.

– Le contenu du temps est ce qui fait l'épaisseur des parcours de formation ; il rend également compte de la complexité des concurrences

internes à l'entreprise. Penser un rythme, une succession de séquences, lier l'étude de processus qui agissent simultanément dans le réel, c'est permettre la production de compétences en situation. Si le tempo adopté par l'opérateur en situation résulte pour partie d'un agencement des contraintes temporelles imposées, donc de l'autonomie d'interprétation des individus, il contribue aussi à construire une compréhension de l'action, de ses attendus, de ses résultats et d'une progression dans les apprentissages.

– L'analyse des discordances temporelles montre néanmoins la subordination des actes de formation à la réalité de la production. Elle met aussi en évidence l'importance d'une meilleure connaissance des stratégies individuelles qui visent la maîtrise des dimensions temporelles de l'activité de travail.

– Il nous semble donc utile de développer cette réflexion sur le temps spécifique de l'acte de « se former », non comme variable, mais comme indicateur de réussite qui mérite d'être pensé par les concepteurs de dispositifs. Les phénomènes que nous avons décrits en font une réalité tangible dans l'entreprise, qui doit être prise en compte par ceux qui organisent ou participent à la mise en place des formations.

Paul Olry

Université de Paris 13

NOTES

(1) Heuristiques : mise en place d'un jeu de pièces cognitives à partir d'un agencement ayant, dans le passé, assuré un haut niveau de réussite dans les interventions de l'acteur.

(2) Des secteurs de la métallurgie, du papier et de la chimie des non-ferreux.

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1996). – **Le praticien réflexif**. Paris : Editions Logiques.

BARBIER, J.-M., BERTON, F. & BORU, J.-J. (1995). – **Situations de travail, situations de formation**. Paris : L'Harmattan.

BARBIER, J.-M., GALATANU, O. (Eds) (2000). – **Significations, sens, formation**. Paris : PUF.

BOURGEOIS, E. et NIZET, J. (1999). – **Apprentissages et formation des adultes**. Paris : PUF.

DURAND, M. (2000). – **L'analyse de l'activité**. Paris : Communication à la Biennale de l'Éducation et de la formation.

CELLIER, J.-M., KEYSER V. de, VALOT, C. (1996). – **La gestion du temps dans les environnements dynamiques**. Paris : PUF (Le Travail humain).

- CONEIN, B, JACOPIN, E. (1994). – Action située et cognition : le savoir en place. **Sociologie du travail**, n° 4, p. 475-499.
- Centre de Recherche sur la Formation – CNAM (2000). – **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris : PUF.
- FALZON, P. (1994). – Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. **Le travail humain**, 57, 1, 1-23.
- FALZON, P. et PASQUALETTI, L. (2000). – L'apprentissage opportuniste. *In* T.-H. Bencheikroun et A. Weill-Fassina, **Le travail collectif**. Toulouse : Octares.
- GROSSIN, W. (1996). – **Pour une science des temps**. Paris : PUF.
- JAVAUX, D. (1996). – La formalisation des tâches temporelles. *In* J.-M. Cellier, V. de Keyser, C. Valot (Éds), **La gestion du temps dans les environnements dynamiques**. Paris : PUF, p. 143.
- LAVE, J. (1990). – The culture of acquisition and the practice of understanding. *In* J. W. Stigler, Richard A. Schweder, and Gilbert Herdt (Eds), **Cultural Psychology : Essays on Comparative Human Development**, Cambridge University Press.
- LEPLAT, J. (1985). – Les représentations fonctionnelles dans le travail. **Psychologie française**, n° 30, p. 269-276.
- PASTRÉ, P. (1997). – **Que devient la didactisation dans une pédagogie des situations professionnelles ?** (Document ronéo)
- PASTRÉ, P. (2000). – Conceptualisation et herméneutique. *In* J.-M. Barbier, O. Galatanu (Eds), **Significations, sens, formation**. Paris : PUF, p. 45-60.
- PRONOVOST, G. (1996). – **Sociologie du temps**. Bruxelles : De Boeck Universités.
- RABARDEL, P. (1995). – **Les hommes et les technologies**. Paris : Armand Colin U.
- RICOEUR, P. (1986). – **Temps et récit**. Paris : Le Seuil.
- SUCHMAN, L. (1990). – Plans d'action. *In* P. Pharo & L. Quéré (Eds), **Les formes de l'action**. Paris : EHESS, p. 149-170.
- TEIGER, C. (1993). – Représentations du travail. Travail de la représentation. *In* P. Dubois et A. Weill-Fassina (Eds), **Représentations pour l'action**. Toulouse : Octares, p. 311-344.
- TEIGER, C. & P. Falzon (1995). – Construire l'activité. **Performances humaines et techniques**, n° spécial, p. 34-40.
- TERSSAC, G. de (1992). – **Autonomie dans le travail**. Paris : PUF (Sociologie d'aujourd'hui).
- THEUREAU, J. (1990). – Les raisonnements dans le travail. *In* R. Amalberti et J. Theureau (Eds), **Modèles en analyse du travail**. Liège : Mardaga, p. 159-190.
- THÉVENOT, L. (1986). – Les investissements de forme. **Cahiers du centre d'étude de l'emploi**, n° 1, p. 21-71.

