



HAL
open science

Des ouvriers face à la formation continue

Guillaume Teillet

► **To cite this version:**

Guillaume Teillet. Des ouvriers face à la formation continue : Inégalités d'accès et pluralité des dispositions sociales. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2015, N° 38 (2), pp.91-107. 10.3917/savo.038.0091 . hal-04010097

HAL Id: hal-04010097

<https://hal.science/hal-04010097>

Submitted on 1 Mar 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

DES OUVRIERS FACE À LA FORMATION CONTINUE : INÉGALITÉS D'ACCÈS ET PLURALITÉ DES DISPOSITIONS SOCIALES

Guillaume Teillet

L'Harmattan | « [Savoirs](#) »

2015/2 N° 38 | pages 91 à 107

ISSN 1763-4229

ISBN 9782343074887

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2015-2-page-91.htm>

Pour citer cet article :

Guillaume Teillet, « Des ouvriers face à la formation continue : inégalités d'accès et pluralité des dispositions sociales », *Savoirs* 2015/2 (N° 38), p. 91-107.
DOI 10.3917/savo.038.0091

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Des ouvriers face à la formation continue : inégalités d'accès et pluralité des dispositions sociales

Guillaume TEILLET¹

Résumé : Cet article s'attache à décrire des mécanismes sociaux éclairant un accès différencié à la formation continue pour des ouvriers. Une classification des actions de formation permet de mettre à distance les discours institutionnels empreints des logiques libérales portant sur la formation dans l'entreprise. La formation est d'abord envisagée de manière autonome, comme espace social ayant ses logiques propres, entraînant des conditions de possibilité d'accès socialement variées. L'analyse des modes de transmission des savoirs met en évidence l'incursion de la « forme scolaire » en entreprise. La formation continue est ensuite considérée comme objet hétéronome, indissociable des évolutions de l'organisation du travail, faisant apparaître d'inégales chances pour les ouvriers de faire face à ces mutations. Les analyses sont développées à partir de données issues d'une enquête de terrain dans une entreprise de l'industrie agroalimentaire.

Mots clés : Formation continue, inégalités, ouvriers, forme scolaire, socialisation.

Workers and continuing education: unequal access and plurality of social dispositions

Abstract: The aim of this article is to describe social mechanisms that could explain workers' unequal access to continuing education. A classification of continuing education opportunities makes it possible to take distance from institutional discourse inspired by liberal economic thinking. First, continuing education is considered autonomously, i.e., with its own rules, leading to social discrepancies in terms of opportunities. The analysis of the means of knowledge transmission highlights the incursion of the "formal schooling model" into the professional world. Continuing education is then considered to be a heteronomous phenomenon, inseparable from developments in the working world, bringing to the fore unequal opportunities for workers when confronted with these trends. Data have been gathered as part of a field survey that took place in an agrofood company.

1 Doctorant en sociologie au laboratoire du GRESCO EA 3815 – Université de Poitiers.

Keywords: Continuing education, inequalities, workers, formal schooling, socialization.

Obreros frente a la Educación continua : acceso diferenciado y pluralidad de disposiciones sociales

Resumen : Este artículo insiste en describir los mecanismos sociales que explican un acceso diferenciado a la educación continua para los obreros. Una clasificación de las acciones educativas permite de poner en distancia los discursos institucionales sobre la educación laboral, impregnados en lógicas liberales. En primer lugar, la educación está considerada de manera autónoma, como un espacio social que tiene sus propias lógicas lo que produce condiciones de posibilidad de acceso socialmente variadas. El análisis de los modos de transmisión de los saberes sociales pone de realce la incursión de la « forma escolar » en la empresa. A continuación, la educación está pensada como objeto heterogéneo inseparable de las evoluciones de la organización laboral a las cuales los obreros tienen posibilidades desiguales de enfrentarse. Los análisis desarrollados se fundan en datos resultante de una encuesta de terreno realizada en una empresa de la industria agroalimentaria.

Palabras claves : Educación continua, obreros, forma escolar, socialización.

Les travaux de sciences sociales permettent de saisir la mesure et la structure des inégalités face à la formation continue en entreprise. Le dernier état des lieux du CEREQ² sur le sujet rapporte que « les disparités d'accès, en termes de catégories socioprofessionnelles et de tailles d'entreprise, sont flagrantes : quand 16 % des ouvriers travaillant dans les entreprises de 10 à 19 salariés se forment, ce sont près de 70 % des cadres exerçant dans les plus grandes entreprises qui sont dans ce cas » (Lambert et Marion-Vernoux, 2014, p. 28). Ce constat révèle également la manière dont la sociologie s'est emparée de cette question ; l'étude de la corrélation de variables sociographiques (catégorie socioprofessionnelle, niveau de diplôme ou sexe) et structurelles (taille de l'entreprise ou secteur d'activité) sur les taux d'accès à la formation constitue l'approche « classique » des inégalités en sociologie de la formation (Frétigné et de Lescure, 2007).

La réflexion développée ici tend vers un objectif différent. En fixant la focale sur une catégorie socioprofessionnelle, celle des ouvriers, au sein

2 Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

d'une même entreprise, l'enquête menée entend contribuer à la compréhension des inégalités intra-catégorielles en s'intéressant aux conditions de possibilité socialement variées d'accéder à la formation pour des ouvriers confrontés à une même politique de formation dans un même contexte institutionnel de travail. Il s'agira dans un premier temps d'analyser le dispositif de formation de l'entreprise, solidaire pour une part du processus de « déqualification ouvrière » (Gorgeu et Mathieu, 2008), afin d'explicitier le choix méthodologique de départ d'enquêter sur la formation des « tuteurs professionnels ». Cette formation sera ensuite envisagée de manière autonome, comme expérience socialisatrice ayant ses propres logiques, inégalement ajustées aux dispositions sociales construites au fil de trajectoires sociales ouvrières différenciées. Puis, celle-ci sera appréhendée comme objet hétéronome : la formation au centre de l'enquête apparaît liée à l'occupation de nouvelles fonctions au sein de la division sociale du travail dans l'entreprise et, à ce titre, rencontre inégalement les aspirations des ouvriers. Ainsi formulé, le problème des inégalités face à la formation n'est pas seulement un enjeu pour une sociologie de la formation mais concerne plus largement les rapports sociaux du travail et la sociologie des classes populaires en interrogeant ce que l'entreprise, en tant qu'institution et cadre socialisateur, contribue à façonner, à renforcer ou à transformer chez des ouvriers déjà socialement (et diversement) constitués.

La formation des « tuteurs pros », un observatoire des conditions d'accès à la formation

Une enquête exploratoire de type monographique en terrain connu

L'enquête menée pendant trois mois en 2011 s'est déroulée dans une entreprise du secteur de l'industrie agroalimentaire qui emploie plus de 3000 personnes en 2010. Le fait pour l'enquêteur d'avoir connu une expérience professionnelle en son sein a facilité une double entrée sur le terrain : l'une, plus institutionnelle, a permis l'accès au service formation et l'autre, plus informelle, a favorisé la rencontre d'ouvriers, y compris les plus éloignés des pratiques de formation, par la sollicitation d'un réseau d'interconnaissances. Le bilan social de l'année 2010, ainsi qu'un corpus composé des numéros mensuels du support de communication de l'entreprise des deux années précédentes, ont permis l'analyse du dispositif de formation, du contexte institutionnel et de la structure des emplois au sein de l'entreprise. La composition des effectifs fait ressortir une prédominance du groupe ouvrier dans la population salariée (69,5 %), caractéristique de ce secteur. Il s'agit également d'un groupe socioprofessionnel hiérarchisé et le poids de chaque sous-catégorie croît avec le degré de qualification (9 % d'ouvriers non qualifiés, 39 % d'ouvriers semi-qualifiés, 52 % d'ouvriers qualifiés).

Les ouvriers, bien que sous-représentés dans les effectifs en formation, constituent avec les employés 60 % des stagiaires (contre 72 % dans la population salariée dans son ensemble). Si ce résultat est conforme à la loi sociologique (qui caractérise les inégalités face à la formation continue depuis quarante ans) selon laquelle la formation continue bénéficie en priorité aux plus qualifiés (Dubar, 2004), il ne dit rien de l'hétérogénéité de l'« offre de formation » connue par les salariés, ni n'indique comment comprendre des pratiques de formation différenciées pour des salariés de même niveau de qualification.

Une politique de formation témoin de la « déqualification ouvrière »

Un travail de catégorisation des actions de formation permet en premier lieu de rendre compte de cette hétérogénéité et du choix de la formation des « tuteurs professionnels » comme poste d'observation stratégique au regard du problème énoncé.

Le premier regroupement (appelé le type A) concerne l'ensemble des formations imposées aux salariés et relevant souvent d'une obligation légale qui incombe à l'entreprise : les formations « Sécurité », « Hygiène et qualité », « Santé » et « Maintenance ». Cet ensemble constitue le premier poste de formation avec 44 % des stagiaires sur l'année. Toujours très courtes, elles se déroulent sur le lieu et le temps de travail et sont généralement organisées par le manager d'équipe. Elles ne donnent lieu à aucune qualification, ne se traduisent pas par un changement quelconque du travail des ouvriers qui y participent et ne sont jamais mentionnées comme des temps de formation à part entière par les ouvriers au cours des entretiens.

Par ordre décroissant d'effectif, les formations regroupées sous l'appellation « Qualification professionnelle » (le type B) comptent 29 % des stagiaires en 2010. En termes de finalité ce sont les seules qui peuvent offrir la perspective d'un changement de poste et d'une hausse de coefficient définitive. Ces formations qualifiantes sont prises en charge par les « tuteurs professionnels », des ouvriers qui occupent déjà le poste visé et qui ont pour fonction supplémentaire la transmission des savoirs professionnels au sein de leur équipe. Pour une durée variant d'une semaine à six mois, ces formations en binôme combinent des périodes de tuilage (en doublon sur un même poste), des temps d'apprentissage hors production et des phases d'autonomisation pour le salarié en formation.

Le type C englobe ensuite les formations « Projet d'unité », « Production » et « Management ». Ces différents domaines de formation concernent 15 % des stagiaires en 2010 et ont en commun de préparer des salariés à une fonction spécifique au sein de l'équipe ou à une mission périphérique : mission de

« tutorat », mission de « relais » entre l'équipe et le manager ou encore mission d'aide au lancement d'une unité et d'accompagnement des évolutions des processus de fabrication. Les formations qui préparent à ces missions durent en général quelques journées, sont discontinues et les managers y sont fortement associés, quand ils ne les dispensent pas. Les ouvriers qui suivent ces formations s'apparentent à des « opérateurs techniques », qui « ont tous en commun de faire tous de la production plus autre chose », figures typiques des nouvelles organisations du travail et de la « déqualification ouvrière » (Gorgeu et Mathieu, 2008). En effet, alors qu'elles accompagnent la « montée en compétences » présentée comme nécessaire par les responsables de la politique de formation, elles ne débouchent pas pour autant sur un changement de qualification.

Les formations restantes (« Développement personnel » et « Informatique » pour un total de 12 % des stagiaires), le type D, relèvent généralement de l'initiative du salarié mais restent peu accessibles. Elles se font souvent dans le cadre du Droit Individuel à la Formation (DIF) et prennent la forme de quelques journées passées avec un formateur extérieur.

La formation des « tuteurs professionnels » présente donc un double intérêt. Formation de type C, elle accompagne quelques membres du groupe ouvrier dans la prise en charge officielle d'une fonction annexe au sein de leur équipe (ici, celle de transmission des savoirs professionnels), sans pour autant qu'ils ne changent de poste. Mais elle constitue également un cadre dans lequel les manières de former de ces futurs « tuteurs pros » sont normalisées, standardisées ; une expérience socialisatrice à travers laquelle l'entreprise façonne les logiques de socialisation professionnelle que connaîtra chaque candidat à un poste qualifié accompagné par son tuteur professionnel. Le contenu de cette formation renseigne donc sur le déroulement prévu des formations de type B et des logiques de socialisation et modes de transmission des savoirs professionnels valorisés par l'entreprise.

Penser la participation inégale des ouvriers aux formations : de l'« appétence » à la confrontation entre logiques socialisatrices plus ou moins dissonantes

Une fois ces pratiques inégales constatées en termes de formation, encore faut-il proposer un cadre d'analyse qui permette d'en comprendre les ressorts sociaux. Le premier schème explicatif qui semble s'imposer est celui de l'« appétence » ; une catégorie d'appréhension qui renvoie à une distribution inégale du désir de se former au sein de la population de travailleurs, à l'existence de motivations individuelles inégales chez les salariés à prendre part aux actions de formation. Cette hypothèse explicative s'est cristallisée

progressivement dans les discours syndicaux, académiques et institutionnels sur les inégalités face à la formation continue au début des années 2000 (Frégné, 2007). Mais elle fait aussi écho aux discours institutionnels internes à l'entreprise sur les pratiques de formation. Entre injonction de s'adapter aux évolutions du travail et invitation à s'enrichir personnellement, le corpus analysé livre une représentation de la formation conforme à la logique du co-investissement, celle du « gagnant-gagnant », qui repose sur un engagement individuel du salarié. Le magazine dresse le portrait de salariés motivés, véritables Stakhanov des temps modernes, hérauts de la volonté et de la remise en cause personnelle. C'est également le message qui est passé au moment de la cérémonie annuelle de remise des certificats de tuteur professionnel.

« C'est une démarche volontaire. Vous avez fait des efforts, pris des risques, on sent une véritable envie. [...] Cette véritable volonté est un grand motif de satisfaction pour notre entreprise. » (Journal de terrain, discours du directeur général, remise des certificats).

Le rôle de la formation continue dans la psychologisation des rapports sociaux se manifeste également par l'usage du registre du développement personnel, caractéristique de l'essor d'une « culture psychologique » au travail via le marché de la formation continue (Castel, 1981). L'entrée en formation est donc appréhendée en tant que résultante de la motivation personnelle du salarié, ce qui ramène *in fine* la question de l'existence d'inégalités à des différences naturelles interindividuelles. Or cette opération de naturalisation des rapports sociaux n'est pas seulement politiquement condamnable, elle est empiriquement infondée.

« La formatrice demande aux salariés les raisons de leur participation à cette formation. Alain s'est vu proposer cette formation par son chef après avoir déjà formé quelqu'un, il s'est dit “pourquoi pas”. Patricia formait déjà des gens, en prenant conseil auprès d'une collègue déjà tutrice ; son chef lui a proposé la formation. [...] Seule Nathalie a demandé à devenir tutrice. Hervé répond : “je viens parce qu'on me l'a demandé”. Il a déjà formé mais doit suivre la formation pour continuer à le faire. » (Journal de terrain, premier jour de la session).

Le matériau confirme les résultats de l'enquête FC 2000 qui mettent en lumière le faible poids de l'initiative personnelle dans l'accès à la formation continue (Dubar, 2008). Il montre aussi la postériorité de la période de formation par rapport aux changements intervenus dans le travail : tous les participants avaient auparavant déjà formé un salarié. Ainsi, y compris quand la formation n'a pas pour objectif un changement de poste, elle reste une forme de légitimation de sélections opérées au préalable par le personnel d'encadrement. Elle « ne fait que sanctionner, après coup, des compétences acquises antérieurement dans le système scolaire ou dans les années d'expérience passées »

(Béret et Dupray, 1978). Une première façon d'envisager les pratiques inégales de formation serait donc d'observer les différents filtres sociaux qui précèdent l'entrée en formation. Les travaux d'Emmanuel Quenson montrent par exemple que les dispositions langagières des salariés pour formuler leur demande, tenir des discours conformes aux attentes de l'entreprise (qui valorise l'« autonomie » ou la « réactivité ») ou encore mettre en récit l'adéquation entre leur parcours professionnel et l'action de formation identifiée constituent des principes discriminants (2011, p. 121). Mais le dispositif d'enquête n'a pas permis de saisir pleinement ces filtres : ni les entretiens annuels ni les interactions entre les salariés et leur manager n'ont été observés. C'est donc une autre perspective qui a été retenue.

Il nous semble qu'en transposant à l'espace de la formation en entreprise une approche sociologique de la socialisation développée à l'occasion d'enquêtes sur les rapports entre l'école et les familles populaires (Thin, 1998), la question des inégalités face à la formation continue gagne à être reformulée à nouveaux frais. Cette formation de « tuteurs professionnels » sera envisagée dans un premier temps de manière autonome, comme une expérience socialisatrice à part entière ayant ses logiques propres. On observe alors une confrontation inégale avec les logiques socialisatrices dont sont porteurs les membres du groupe ouvrier et qui diffèrent selon leur trajectoire sociale. Mais il est vite apparu que les pratiques de formation dépassent les enjeux propres à la formation et sont aussi en partie liées aux logiques qui gouvernent l'organisation de la production et la gestion des ressources humaines. Les conditions inégales d'accès à la formation apparaissent dès lors comme le produit d'une autre confrontation inégale au sein de l'univers de la nouvelle entreprise, plus ou moins ajusté à des dispositions ouvrières hétérogènes.

Enquêter hors du périmètre de la formation

Après une période exploratoire au sein du service formation, le dispositif d'enquête a d'abord reposé sur l'observation d'une session complète de la formation de huit tuteurs professionnels, composée de quatre journées de formation, d'un « jury de certification » et d'une cérémonie officielle de « remise des diplômes ». Au fil des observations s'est fait sentir la nécessité d'enquêter en dehors de ces espaces et de ces temps de formation afin de mieux comprendre ce qui s'y jouait. Il s'est avéré indispensable de pouvoir rencontrer quelques-uns des participants hors d'un contexte de travail ou de formation pour retracer les socialisations successives (familiale, scolaire, professionnelle, etc.) qui les ont façonnés. Mais il fallait aussi pouvoir enquêter auprès d'ouvriers qui n'y avaient pas accès (des connaissances ou anciens collègues). Une dizaine d'entretiens approfondis ont donc été menés. Ils ont principalement porté sur le contexte de travail et les pratiques professionnelles, sur les pratiques de formation et sur les parcours scolaires et professionnels.

Le dispositif de transmission des savoirs dans l'entreprise

Il s'agit en premier lieu d'ouvrir la « boîte noire » du dispositif de formation dans l'entreprise en le considérant comme un cadre socialisateur à part entière, qui repose sur des normes avec lesquelles sont plus ou moins familiers les membres du groupe ouvrier. La manière dont la transmission des savoirs prend forme au sein d'une entreprise est alors regardée comme un élément constitutif d'une politique d'entreprise qui produit des effets sociaux.

Standardisation et scolarisation des manières de former

Au sein de l'entreprise, le « tutorat »³, fierté du service formation et plus largement de la direction, a été mis en place au cours des années 2000. Il constitue petit à petit une vitrine pour d'autres entreprises. Cette rationalisation des processus de formation ne revêt pas uniquement une dimension technique. Le fait de « standardiser l'accueil » en pensant la formation des « premiers maillons de [cet] accueil », les « tuteurs pros », répond également à la volonté de maîtriser le message que l'on adresse aux nouveaux arrivants. Cette formation, dispensée par une consultante en entreprise, également psychologue du travail, prend toute sa dimension politique s'agissant du choix des valeurs à transmettre mais également de la nature des savoirs professionnels et des modes de transmission reconnus. La première journée de formation concerne l'accueil du nouveau salarié. Lors de la deuxième, les participants ont l'occasion d'aller sur une ligne de production pour expérimenter la formation en situation de travail. Ils démarrent également la construction d'un « itinéraire de formation » qui consiste en un découpage de l'activité professionnelle en unités de complexité croissante formant ainsi des « séquences pédagogiques ». La troisième journée de stage est consacrée à la communication, la dernière au processus d'évaluation du « tutoré ». Entre chacun de ces temps de formation, les salariés doivent avancer dans la conception de ce qui deviendra progressivement leur « support de formation » : un « classeur » qui matérialise l'« itinéraire pédagogique » du « tutoré ». Cette formation des tuteurs vise donc à instaurer le même cadre de formation pour toute acquisition d'une nouvelle qualification : un itinéraire pédagogique composé de séquences (avec pour chacune d'elles des objectifs et des exercices – schémas, jeux de mémorisation, etc. – effectués hors

3 Les termes entre guillemets non référencés sont des expressions extraites du journal du terrain et du corpus analysé qui émanent de discours institutionnels (de la direction, de la formatrice ou de la responsable de la formation).

production suivis d'une période de tuilage avec le tuteur puis d'un temps d'autonomisation), des évaluations intermédiaires pour vérifier les acquisitions puis une évaluation finale qui vient valider la qualification.

Cette rationalisation de la transmission des savoirs professionnels semble donc s'inspirer fortement de la « forme scolaire », cette forme historique de relation sociale d'apprentissage mise en évidence par le sociologue Guy Vincent (1980). L'institution d'un temps et d'un lieu d'apprentissage de la pratique séparés de son déroulement en constitue l'une des caractéristiques principales. Celle-ci se traduit également par une scripturalisation et une codification des savoirs professionnels, savoirs qui deviennent alors réglementés, qui existent au-delà même de la pratique professionnelle du travailleur. La question du classeur de formation que les futurs tuteurs professionnels doivent produire ou actualiser et dont une partie sera évaluée lors du jury final prend une place importante dans la formation. Sa réalisation constitue le fil rouge de la session de formation et symbolise pour la formatrice le cheminement du salarié. La manière de transmettre ces savoirs professionnels est également codifiée et fait l'objet de pratiques d'écriture : pour chacune des séquences, on trouve des exercices d'entraînement et des bilans d'évaluation. L'attention portée par la direction à la remise officielle à la fin du cycle d'un certificat associé à un « diplôme » dans les discours des formés et des responsables témoigne également de l'empreinte des logiques scolaires de socialisation et de légitimation des savoirs professionnels.

Une maîtrise pratique de monde en dissonance avec les pratiques de formation

« Je préfère être sur le tas pour apprendre quelque chose avec un mec qu'a du bagou, pas devant un classeur » (Alain, Journal de terrain, première journée de la formation « tuteur professionnel »)

Ces modes de transmission valorisés sont loin de faire l'unanimité et les responsables de la formation sont confrontés à de fortes résistances, y compris chez les salariés cooptés pour participer à la formation. Charles, 48 ans, rencontré hors du contexte de l'entreprise pour qui la participation à une telle formation « n'est pas pour lui », partage avec Alain certains aspects de sa trajectoire sociale : une socialisation familiale ouvrière, un parcours scolaire débouchant sur un CAP, une entrée à l'usine à la fin des années 1970 avant même sa majorité et un apprentissage de ses métiers et de son monde « en y allant », « comme ça, à taille ! ».

« Celui qui possède une maîtrise pratique, un art, quel qu'il soit, est capable de mettre en œuvre, dans le passage à l'acte, cette disposition qui ne lui apparaît qu'en acte, dans la relation avec une situation » (Bourdieu, 1980, p. 152)

La gestuelle qui accompagne la description de son activité professionnelle manifeste cette « logique pratique de la pratique » (*ibid.*).

« Et je mets la palette par-dessus, je mets une bâche noire, enfin avant je mets une bâche noire avant de le gerber, je refilme au milieu, je mets la... je machine la bâche noire et je mets "Gimelet", Gimelet c'est en Bretagne [il mime chacune des actions]. Voilà. Et quand je... quand le camion passe là vers deux... vers 14 h, 14 h 30, je fais un bon de livraison. Et après sur euh... disons que sur le... sur Vermiers je suis obligé de faire des saisies informatiques. » (Entretien avec Charles)

Le fil conducteur du discours, qui suit le geste tel qu'il se déroule dans la pratique, est difficile à suivre pour un non-initié à son univers et à son vocabulaire (la « palette », « gerber », etc.). La récurrence de verbes faibles comme « mettre », « faire » ou « machiner », trop généraux pour avoir une idée précise de ces actions en l'absence de l'environnement de travail illustre cette « maîtrise pratique du monde » (Lahire, 1993). Ce type de discours, qui fait largement appel à des déictiques et à des termes propres au milieu du locuteur, renvoie également à un rapport au langage que Bernard Lahire qualifie d'« oral-pratique » (*ibid.*). Cette manière de décrire son activité est à mettre en perspective avec le parcours de Charles et le mode de socialisation qu'il a connu, que l'on peut qualifier de mode traditionnel de socialisation ouvrière. Ayant grandi dans une famille ouvrière, il a acquis au fil du temps cette maîtrise pratique du monde, produit de logiques populaires de socialisation qui se traduisent en particulier par un apprentissage des activités sociales non dissocié de la pratique, s'opérant par mimétisme (Thin, 1996). Il a fréquenté dès le plus jeune âge les filières professionnelles du secondaire, à une époque où le collègue n'avait rien d'unique (« l'école de transition, ils appelaient ça, [...] j'faisais pas d'anglais mais j'faisais plus de manuel »). Il a ensuite appris son métier « sur le tas », au sein d'un collectif de travail très différent de celui dans lequel il se trouve au moment de l'enquête. Or les dispositions cognitives et langagières construites au fil d'une telle trajectoire ne peuvent entrer qu'en dissonance avec la manière dont on veut que les tuteurs transmettent leurs savoirs professionnels. Il paraît difficile pour lui de construire un itinéraire de formation découpant son activité en unités de complexité croissante, avec des objectifs mis en mot pour chacune d'entre elles. Il ne s'agit pas ici seulement de difficultés d'ordre rédactionnel, mais d'une réelle « mise en incapacité » de transmettre son savoir professionnel en raison d'un rapport à sa pratique non reconnu et non valorisé par l'entreprise.

Des dispositions plus ajustées aux formes valorisées de transmission des savoirs professionnels

Pour les participants à la formation, en particulier les plus jeunes, on peut analyser des dispositions plus ajustées à ces manières de former. La trajectoire et les expériences socialisatrices qu'a connues Cécile (31 ans), et qui semblent les plus contrastées par rapport à celles de Charles, illustrent l'autre extrémité – le pôle le plus ajusté aux manières de former reconnues par l'entreprise – d'un continuum de socialisations ouvrières diversifiées. À l'inverse de Charles, Cécile montre en entretien une maîtrise plus symbolique du monde et un rapport au langage que l'on pourrait qualifier de « scriptural-scolaire » (Lahire, 1993). Malgré un parcours scolaire assez discontinu, Cécile est sortie du système scolaire avec un BTS et l'a fréquenté jusqu'à l'âge de 25 ans. Sa mère est enseignante et les logiques familiales de socialisation ont aussi contribué à construire ce type de rapport au monde et au langage qui facilite l'appropriation de cette façon de former des salariés, en quelque sorte « scolarisée » (au sens de « dérivée de la forme scolaire »). La socialisation professionnelle qu'elle a connue à son entrée dans l'entreprise a été assez proche de ce qu'on lui demande de mettre en œuvre pour les nouveaux entrants en tant que tutrice, ayant elle-même connu des périodes de tutorat pour occuper successivement différents postes. La formation des « tuteurs professionnels » qu'elle vient de suivre a également constitué un travail de mise en mot de sa pratique professionnelle, dont les effets sont perceptibles au cours de l'entretien. Elle commence par donner une définition précise du métier qu'elle fait en une phrase, avant d'entrer davantage dans le détail. Cécile emploie également des termes propres à son milieu professionnel, difficilement accessibles. Mais à la différence de Charles, quand on lui demande des explications supplémentaires, elle apporte une réponse organisée et structurée. Les verbes employés sont précis : « pousser », « mouler », « presser », « cuire », « refermer », « ouvrir » ou encore « enlever ». Se manifestent tout au long de la description des efforts d'explicitation, non sans lien avec une manière pédagogique de présenter son métier. Chacune des actions qu'elle effectue au quotidien se réfère à un verbe dont elle est capable de donner une définition claire sans faire appel à son contexte. La formation suivie, en tant qu'expérience socialisatrice à part entière, est donc venue renforcer chez elle des dispositions à prendre son travail pour objet d'attention, comme support d'un discours technique constituant sa pratique professionnelle comme rationnellement fondée, transmissible par et dans l'écrit et non plus seulement par et dans la pratique.

Des formations solidaires des transformations du travail ouvrier

La formation doit aussi être regardée comme objet hétéronome, dont les caractéristiques propres n'épuisent pas l'ensemble des déterminants qui président à son accès. En effet, sa finalité reste dans les cas qui nous intéressent l'occupation d'une nouvelle place au sein du collectif de travail : pour celle observée, un rôle de « tuteur », pour d'autres, celui de « relais » au sein de l'équipe. Il convient d'abord de décrire les mutations du travail pour comprendre la rencontre entre des dispositions ouvrières socialement variées et l'univers de travail tel qu'il s'impose à ces salariés au moment de l'enquête.

Le « relais », une figure exemplaire de la nouvelle organisation du travail

Le « chef », jusqu'à il y a peu « agent de maîtrise », est progressivement devenu « manager », puis « chargé de progrès ». Ce glissement sémantique traduit une évolution de la conception du premier niveau d'encadrement en lien avec la trajectoire et la formation initiale de ses représentants. Si la « maîtrise » se réfère à une connaissance technique du processus de fabrication, savoir se rapprochant plus de celui des ouvriers qualifiés, le « manager » et le « chargé de progrès » se rattachent plutôt à la sphère des ressources humaines. L'élite ouvrière promue au grade d'agent de maîtrise se raréfie pour laisser place à une jeunesse fortement dotée scolairement, que Charles appelle « les parachutés ». La deuxième tendance qui ressort de l'analyse des entretiens concerne l'individualisation des rapports entre collègues en lien avec une pression psychologique accrue et un éclatement des collectifs de travail. Georges⁴ évoque la réorganisation des tournées des chauffeurs routiers de telle sorte qu'il croise de moins en moins ses collègues. Geneviève⁵ parle de la manière dont le groupe de collègues avec qui elle travaillait depuis son entrée au sein de l'équipe a été éclaté. Deux autres thématiques très présentes sont liées à cette perte du sentiment de solidarité : la raréfaction du plaisir d'aller travailler et des moments de rigolade au sein de l'équipe. Cette détérioration des liens au sein de l'équipe évoquée par les ouvriers ayant le plus d'ancienneté est à mettre en relation avec les gains de productivité, traduits directement en termes d'effectifs sur une ligne et d'intensité de travail. Charles évoque l'opération de palettisation qui occupait six personnes à ses

4 Il est entré à l'usine en 1978 après un CAP carreleur et une petite expérience dans le bâtiment.

5 Elle a 51 ans, a connu l'entreprise à l'âge de 18 ans après avoir travaillé deux ans en usine, à sa sortie du système scolaire à 16 ans alors qu'elle était enceinte.

débuts alors que deux ou trois ouvriers suffisent aujourd'hui ; cette réduction s'effectuant au détriment des opérateurs, les postes moins qualifiés. En parallèle, la cadence de travail des ouvriers les plus qualifiés a considérablement augmenté. La comparaison des réglages de la machine que conduit Geneviève entre le début de sa carrière et la période actuelle (une trentaine d'années) permet de calculer une augmentation des cadences de production de 30 %.

Dans un contexte de « travail difficilement soutenable » dans l'industrie agroalimentaire et de possibilités limitées de sortir de la chaîne (Ardenti, Mathieu et Gorgeu, 2010), certains ouvriers se sont vus confier des missions en plus de leur travail habituel, sans pour autant connaître un changement de qualification. C'est le cas du « tuteur professionnel », mais également du « relais »⁶. Il en résulte un nouveau partage des tâches au sein de l'équipe qui se traduit par le transfert d'une partie des missions de l'encadrement de proximité à quelques salariés de production au nom d'une volonté de la part de l'entreprise d'une plus grande implication de ces derniers dans le processus de fabrication. En contrepartie de cette mission, du temps est dégagé de la production et une prime est accordée en fonction d'objectifs à atteindre. Contribuant à rendre les frontières entre les groupes socioprofessionnels un peu plus floues, l'introduction de statuts intermédiaires instaure une certaine hiérarchie supplémentaire au sein du groupe des ouvriers. Des mécanismes de promotion interne existaient bien auparavant, mais ils se traduisaient par une hausse de qualification d'une élite ouvrière qui pouvait alors accéder au métier d'agent de maîtrise, à un statut de technicien. Les frontières d'aujourd'hui semblent à la fois plus floues et plus étanches. Maintenant une élite ouvrière à distance des postes de managers par un ensemble de missions périphériques qui marquent la reconnaissance de l'entreprise, ce dispositif ne permet pas pour autant à ceux-ci un changement de qualification professionnelle. Et cette introduction de missions d'encadrement (à défaut de se traduire par l'octroi de statuts d'encadrants) au sein du collectif ouvrier entre en pleine contradiction avec les dispositions ouvrières « traditionnelles », analysées ci-après, acquises dans les premiers temps d'une socialisation par le travail dans les années 1980.

6 Il en existe trois types : le « relais production », le « relais sécurité et maintenance » et le « relais qualité ». Chacun, dans son domaine, joue en quelque sorte un rôle de référent au sein de son équipe et fait le lien entre ses collègues et le manager. Le relais production est par exemple chargé de faire état des difficultés rencontrées et éventuellement de proposer des solutions pour améliorer la productivité, sur la base de calculs de taux de rendement.

Socialisation ouvrière traditionnelle et divergences de logiques socialisatrices

Charles compare les relais à des « p'tits chefaillons », il voit en eux des « fusibles », des « ouvriers qui s'y croient » à qui « ils délèguent des boulots », du « boulot de manager ». Il parle du relais dans son équipe comme ce « mec sympa », qui « arrive à la pause avec ses papiers sur la table » et reproche à « son copain » de ne pas avoir fait correctement son travail. Il évoque une stratégie de l'entreprise pour « casse[r] une équipe », « divise[r] les gens », « fai[re] de la productivité ». Comme l'ont analysé Stéphane Beaud et Michel Pialoux dans *Retour sur la condition ouvrière*, le taylorisme avait laissé en héritage une forte culture d'atelier, « opposant radicalement le “Nous” du groupe ouvrier et le “Eux” des autres, ceux qui ne participent pas de cette culture, que l'on rejette violemment et dont on se moque (les “fayots”, les chefs, les “cravates”, c'est-à-dire les cadres) » (1999, p. 35). Trois des enquêtés sont syndiqués et leurs propos témoignent de ce même principe de division du monde ; Chantal⁷ parle quant à elle de « la pyramide du haut et la pyramide du bas ». Cette séparation nette entre le personnel d'exécution et les autres entre nécessairement en conflit avec la volonté de confier à des agents de production des missions liées à l'encadrement. Cette affirmation d'une appartenance à une culture d'atelier entraîne également des rapports différents entre collègues, basés sur la solidarité au travail, l'entraide et la camaraderie. La perte des moments de convivialité, des « bosses de rires », des « parties de rigolade », des cris et des chansons dans l'atelier, toutes ces pratiques qui avaient pour fonction pour les ouvriers de « “s'approprier” ce monde un peu sauvage et violent qu'est l'usine » (*ibid.*, p. 35), participe de cet affaiblissement des valeurs ouvrières et contribue à rendre toujours plus étrangères cette nouvelle usine et ses logiques propres, qui reposent en partie sur des pratiques de formation, aux yeux de ceux qui la connaissent pourtant depuis le plus longtemps.

Un autre aspect lié au partage des tâches au sein du collectif concerne celles qui incombait avant à « l'équipe » mais qui maintenant ne sont prises en charge par personne (une part du rangement, le fait d'aider un collègue en retard, etc.). Et cette perte de solidarité dans le collectif de travail n'est pas étrangère à la réglementation des savoirs professionnels. La définition d'un poste est désormais intégralement codifiée dans les supports pédagogiques qui servent à la formation. Il en résulte qu'une partie du travail,

7 Elle commence à travailler au sein de l'entreprise en 1982 après avoir obtenu un BEP Agent Administratif.

le travail « non officiel », ne trouve aucune reconnaissance aux yeux des supérieurs hiérarchiques ; son inexistence sous forme scripturale entraîne son invisibilité. Là où la solidarité participait de cette culture d'atelier et constituait une norme à respecter pour faire partie intégrante du groupe de pairs, elle peut aujourd'hui être empêchée par les ouvriers eux-mêmes par crainte de la comparaison entre collègues en termes de productivité mais aussi en raison de l'inquiétude de voir de nouvelles tâches s'ajouter à la fiche de poste et devenir exigibles par leurs supérieurs. Mais tous ne partagent pas cette même représentation du collectif de travail et ce sentiment de perte de solidarité ; d'autres verront dans ces missions et dans les formations qui les accompagnent des perspectives d'épanouissement au travail.

Norme d'autonomie et mobilisation de soi : une posture socialement située

Cécile défend ces innovations en termes d'organisation du travail, qu'elle considère comme une amélioration bénéficiant avant tout aux salariés eux-mêmes. Elle décrit sa mission de « porte-parole de son équipe vis-à-vis de son manager » comme « très intéressante » et lui permettant de « s'investir » dans son travail. Elle explique que le relais doit solliciter sa hiérarchie « pour se faire dégager du temps », réaliser les « audits » et les « plans d'action » qui lui sont confiés par son manager. Son parcours laisse deviner la constitution de dispositions plus personalistes, liées à l'individu et à son épanouissement, entraînant un rapport différent au groupe. Cécile est issue d'une famille de classe moyenne et a fréquenté longuement l'institution scolaire et les normes personalistes et d'autonomie qu'elle contribue à diffuser. Les fondements des nouvelles formes de management viennent renforcer et répondre positivement à sa quête d'épanouissement au travail, à sa volonté d'implication et à ses espoirs d'ascension professionnelle, en partie nourris par les promesses d'une scolarité plus longue. Sa représentation du collectif de travail n'est pas structurée par une opposition tranchée entre un « Eux » et un « Nous » : elle parle plus fréquemment à la première personne du singulier, parle des « gens » pour évoquer ses collègues, etc. La recherche de plus de mobilité et de détachement par rapport à son poste habituel de conduite de ligne, et de responsabilité dans le processus de fabrication n'est pas incompatible avec le sentiment d'appartenance à un collectif de travail ; Cécile se considère comme un élément moteur de son équipe et cherche à « impliquer [ses] collègues ». Sa plus grande participation aux actions de formation vient accompagner ces missions qu'on lui confie et traduit – autant

qu'elle se traduit par – une intériorisation progressive des normes de l'entreprise moderne, de son vocabulaire et de ses manières de penser.

Conclusion

Les pratiques de formation ne sauraient finalement se réduire à la question de l'accessibilité de la formation. On observe au sein même du groupe ouvrier des conditions de possibilités socialement variées de prendre place et d'évoluer dans l'entreprise telle qu'elle est organisée aujourd'hui, et par conséquent de connaître des pratiques de formation. Autonomie et responsabilisation des salariés, mobilité professionnelle et nécessairement personnelle... autant de normes vis-à-vis desquelles les derniers représentants d'une culture ouvrière traditionnelle ne peuvent que se sentir étrangers.

Il semblerait pertinent de prolonger ce travail en complétant le dispositif méthodologique par l'observation de périodes de formation entre « tuteurs professionnels » et « tutorés ». L'analyse d'une incursion de la « forme scolaire » au sein de l'entreprise serait nuancée ou renforcée en fonction de la plus ou moins grande appropriation de ces nouveaux modes de transmission des savoirs par ces ouvriers formateurs. La portée des résultats mérite également d'être circonscrite en raison de la taille relativement grande de l'entreprise. On peut émettre l'hypothèse que les pratiques de formation diffèrent selon la taille quantitativement – elles se raréfient quand l'effectif de salariés diminue – et qualitativement – on observerait peut-être des pratiques de formation plus proches des modes de transmissions des savoirs en milieu populaire, comme le mimétisme ou l'apprentissage « sur le tas » dans les plus petites entreprises, des manières de former moins standardisées.

Comme le rappellent les travaux de Bernard Lahire, les enjeux autour de l'extension de la « forme scolaire » sont autant cognitifs et linguistiques qu'ils sont politiques et qu'ils induisent des rapports de pouvoir (2008). Les scènes sur lesquelles se déploie une politique de formation peuvent constituer des observatoires intéressants d'une institutionnalisation de nouvelles formes de relations sociales d'apprentissage au sein de l'entreprise. Appréhender ses effets sociaux révèle ainsi ce que les formes de domination les plus diverses, jusqu'au sein des univers du travail, doivent à des proximités plus ou moins grandes avec la « raison scolaire ».

Bibliographie

- Ardenti R., Mathieu R., Gorgeu A. (2010). Caractère soutenable du travail et trajectoires ouvrières : études de cas dans la filière automobile et les industries agroalimentaires, *Sociétés contemporaines*, n° 7, pp. 87-113.
- Beaud S., Pialoux M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard, 468 p.
- Beret P., Dupray A. (1998). La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance, *Formation emploi*, n° 63, pp. 61-80.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit, 500 p.
- Castel R. (2011). *La gestion des risques. De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*. Paris : Éditions de Minuit, 222 p. (Reprise : n°18).
- Dubar C. (2004), *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte, 128 p. (Repères : 5^e éd.).
- Dubar C. (2008). Les changements possibles du système français de formation continue, *Formation emploi*, n° 101, pp. 167-182.
- Fretigne C. (2007). *L'appétence pour la formation. Une entreprise de rationalisation du flou*. Paris : Michel Houdiard, 106 p.
- Fretigne C., De Lescure E. (2007). Sociologie et formation en France, *Savoirs*, n° 15, pp. 11-55.
- Gorgeu A., Mathieu R. (2008). La déqualification ouvrière en question, *Formation emploi*, n° 103, pp. 81-98.
- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL, 310 p.
- Lahire B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR, 190 p.
- Lambert M., Marion-Vernoux V. (2014). *Quand la formation continue : repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. CEREQ, 111 p.
- Quenson E. (2011). Les salariés des grandes entreprises face à l'individualisation de la formation, *Regards sociologiques*, n° 41-42, pp. 115-130.
- Thin D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL, 290 p.
- Thin D. (2006). Version française de « Para uma análise das relações entre famílias populares e escola : confrontação entre lógicas socializadoras », *Brasileira de Educação*, n° 32.
- Vincent G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL, 344 p.