

LA REQUALIFICATION À L'ÉPREUVE DES FAITS ET DES INSTITUTIONS

JEAN-CLAUDE MOISDON, BENOÎT WEIL*

Résumé

Les actions de requalification, nées à la fin des années 1980 s'adressent à des ouvriers faiblement qualifiés. Elles reposent sur le principe qu'une formation collective, sur le lieu de travail, cherchant à résoudre concrètement des problèmes récurrents dans la chaîne de production, en s'appuyant sur l'intuition et l'émulation, améliore les résultats de l'entreprise et les savoirs des acteurs concernés, permet même à ceux-ci de concevoir de nouvelles organisations du travail et de faire des propositions à la hiérarchie. Après avoir décrit une opération de requalification dans une entreprise de peinture industrielle (contexte de l'action, différentes phases, résultats), on explicite la théorie qui sous-tend un tel dispositif et on s'interroge sur sa pertinence et ses limites. Un point crucial est celui des compétences acquises au cours de ce processus, reconnues à l'intérieur de l'entreprise mais non « diplômables », donc sans reconnaissance extérieure, du fait qu'il s'agit de capacités d'action collective et contextualisée plutôt que de savoirs individuels transférables. C'est donc la notion même de compétence qui se trouve, in fine, réinterrogée.

Abstract

The retraining actions born at the end of the 1980's were aimed at underskilled workers. They were based on the principle of a collective training on the worksite trying to solve concretely the recurrent problems on the production line, by relying on intuition and emulation; this training can improve the company's results and the knowledge of the concerned actors; it enables them to conceive of a new organisation of work and to make suggestions to the executives. After describing a retraining operation in an industrial painting company (context of the action, different stages, results), the writers dwell on the

* - Jean-Claude Moisdon, Benoit Weil, Centre de gestion scientifique, École des Mines de Paris.

theory which underlies such a plan of action and wonder about its relevance and its limits. A crucial point is the skills acquired during this process; they are recognized within the company but do not lead up to a diploma, so they are not recognised outside the company since they constitute collective and contextualised action skills rather than individual and transferable knowledge. Thus, in the end, it is the very notion of skill which is questioned once again.

PRINCIPES ET MÉTHODES

À partir de la fin des années 80, un certain nombre d'actions de formations originales sont initialisées dans les entreprises, sous l'impulsion de Bertrand Schwartz (1), sous le terme générique d'« actions de requalification ». Elles reposent toutes sur un petit nombre de principes que nous rappelons ci-dessous :

- il s'agit tout d'abord de former des opérateurs dits faiblement qualifiés (grosso modo les ex-OS) ;
- les apprentissages doivent s'ancrer sur les situations de travail : ce sont ces dernières qui structurent les apports formatifs et non, comme c'est souvent le cas pour ce type de population, des modules préétablis de formation générale. Plus précisément, c'est en analysant les problèmes concrets qu'ils rencontrent dans leur travail que les opérateurs apprennent, les acquis étant progressivement mobilisés par cette activité de résolution de problème. Il n'y a donc pas de programme préalable ;
- il s'agit d'élever les compétences d'un collectif de travail et non d'individus : les formés constituent un ensemble pertinent par rapport à une catégorie d'activités (catégorie spatiale par exemple, comme dans le cas d'un atelier tout entier, ou chaîne d'activités interdépendantes) et c'est dans le travail commun, à partir de situations vécues ensemble, que les facultés d'analyse et les capacités d'action du groupe s'améliorent. Signalons au passage que ce principe s'accompagne d'un autre, à savoir qu'il n'y a nul besoin dans ce cas de procéder à des bilans de compétences préalables ;
- les apprentissages permettent aux opérateurs de concevoir de meilleures organisations de leur travail et de faire dans ce sens des propositions à leur hiérarchie. Il y a alors ce que l'on appelle « rebouclage » de la formation sur l'organisation, censée évoluer en fonction des acquis du groupe.

Ces principes renvoient en fait à une série de constatations préalables, d'ailleurs partagées par de nombreux acteurs, tant du côté de l'entreprise que du côté des spécialistes de la formation, à l'époque où les actions ont été lancées.

1 - B. Schwartz, *Moderniser sans exclure*, La Découverte, 1994.

- Les opérateurs sont capables d'apprendre ; il n'y a pas à proprement parler de déficit cognitif qu'on puisse leur imputer (2).
- Cela dit, les formations classiques en la matière ont largement montré leurs limites, et ce sont d'autres modalités de stimulation des compétences existantes et à construire qu'il faut mettre en place.
- De toute façon, compte tenu d'un passé en général douloureux vis-à-vis du système scolaire, on ne peut remettre ces opérateurs « sur les bancs de l'école ».
- Le collectif est un principe de motivation par l'émulation, mais repose également sur l'intuition que les apprentissages en question ne peuvent se fonder que sur les échanges entre des acteurs vivant des situations communes. Nous y reviendrons.
- Le rebouclage sur l'organisation représente un enjeu évident pour les opérateurs, mais renvoie aussi à l'idée d'une opération « parétienne » : des gains sont en effet à attendre non seulement du côté des opérateurs mais également de celui de l'entreprise grâce à des organisations mieux adaptés (l'autre gain de nature économique étant constitué par la résolution d'un certain nombre de dysfonctionnements).
- En ce sens, on peut dire qu'il y a essai de rendre compatibles « demande économique » et « demande sociale », les opérateurs faiblement qualifiés représentant une catégorie de salariés particulièrement menacée d'exclusion du monde du travail dans le contexte actuel.

CONFIGURATION GÉNÉRALE D'UNE ACTION DE REQUALIFICATION

Ces principes ainsi résumés ont conduit, en quelque sorte spontanément (3), à un certain nombre de dispositifs :

- constitution de groupes de salariés (de dix à quinze personnes). Un corollaire du principe du collectif est que les opérateurs concernés ne sont pas mobilisés sur la base du volontariat, mais sur l'idée qu'ils sont impliqués dans des activités interdépendantes, jugées essentielles vis-à-vis des progrès visés en termes d'apprentissage et d'amélioration des performances pour l'entreprise ;
- ces groupes se réunissent de façon régulière (une demi-journée par semaine par exemple), pendant les horaires de travail ;
- ils sont animés par des formateurs externes à l'entreprise ;
- il convient de prévoir une durée importante pour l'action, compte tenu de la progressivité attendue des apprentissages (souvent de l'ordre de dix-huit mois) ;

53

2 - J. Pailhous et G. Vergnaud, *Adultes en reconversion : faible qualification, insuffisance de la formation ou difficultés d'apprentissage?*, Ministère de la Recherche et de la Technologie, La Documentation française, 1989.

3 - Il est intéressant de signaler que l'ensemble des considérations précédentes conduit presque fatalement vers des formes d'organisation proches de celles que nous allons décrire.

- les formés doivent être remplacés pendant les séances de formation, ce qui suppose des ressources supplémentaires qui déclenchent dans la grande majorité des cas une demande d'aide auprès de l'État ;
- il faut également prévoir une structure de pilotage, veillant essentiellement à l'évaluation de l'action, ses réorientations éventuelles, et gérant ses retombées sur l'organisation. Un tel dispositif apparaît fondamental, compte tenu des incertitudes caractérisant ce type d'opération, incertitudes qu'il faut savoir maîtriser au fur et à mesure ;
- l'encadrement ne participe pas aux réunions des groupes, afin de préserver la liberté d'expression des opérateurs, mais il est nécessaire de l'impliquer dans le dispositif d'ensemble, sous une forme ou une autre (fréquemment par exemple les agents de maîtrise bénéficient d'une restitution en fin de séance) ;
- il faut commencer à mettre sur pied une ingénierie préalable à l'action elle-même, destinée à évaluer la faisabilité de cette dernière, en fonction du contexte de l'entreprise, de ses activités et de ses projets de développement.

En revanche, et c'est important pour la suite du propos, le dispositif ne prévoit pas de système de reconnaissance précis pour les salariés impliqués, ni sous la forme de diplôme sanctionnant la formation, ni sous la forme d'évolution dans la grille de classification, ni sous celle d'une augmentation de rémunération. Il est simplement spécifié aux entreprises intéressées qu'elles doivent prévoir quelque chose dans ce registre pour que l'opération ait une chance de succès auprès des opérateurs. Par ailleurs, l'entreprise s'engage également à ne pas licencier parmi les salariés concernés pendant l'opération.

54

C'est sur la base de ce schéma général qu'un certain nombre d'actions se sont montées, ici ou là, à partir de 1988, la plupart sous l'égide de la Mission Nouvelles Qualifications, créée à la même date, puis dissoute en 1993. Cette mission avait eu le temps de mettre en œuvre une centaine d'actions ; depuis les initiatives de cette sorte sont plutôt le fait de circonstances et d'individualités (4), et leur flux peut être considéré comme relativement modeste.

C'est que ces actions, tout en montrant des capacités de réponse incontestables aux problèmes actuels du système productif, se sont heurtées à un certain nombre de problèmes divers, que nous analysons ci-dessous.

Les sources des auteurs proviennent de différentes études qu'ils ont pu accomplir sur le sujet : ils ont d'une part accompagné la Mission Nouvelles Qualifications dans le

4 - Mise à part la Mission Entreprise et Intégration du FAS, lancée fin 1993, qui a abouti à une douzaine d'opérations coordonnées.

développement des actions, et suivi de façon rapprochée un certain nombre de ces dernières, pendant et après la mission (5).

Mais auparavant nous allons décrire rapidement l'une de ces actions

L'ACTION DE REQUALIFICATION DANS UNE ENTREPRISE DE PEINTURE INDUSTRIELLE

Le contexte de l'action

L'entreprise appartient à un groupe multinational, dont le siège se situe aux USA, spécialisée dans la peinture industrielle, notamment à destination des constructeurs automobiles. La partie française du groupe compte 700 personnes, et l'essentiel de la production est concentrée dans une usine du Nord de la France.

Le contexte de la fin des années 80 est marqué par une accentuation des contraintes : variété des produits, exigences de qualité croissantes de la part des clients, nécessité de réduire les cycles de production, imposant réactivité et flexibilité au système de production.

Le support technologique devant rester le même dans les années à venir et le travail étant largement manuel, l'entreprise considère qu'elle doit compter essentiellement sur le personnel pour répondre aux défis qui viennent d'être évoqués.

Un important programme de formation, représentant 3 % de la masse salariale est alors lancé, fortement axé sur les procédures d'assurance qualité. Mais il se révèle rapidement que cette démarche est insatisfaisante : abstraction des contenus formatifs par rapport aux situations de travail vécues par les opérateurs, faible implication de ces derniers, résultats finaux décevants.

L'entreprise prend alors connaissance de l'existence de la Mission Nouvelles Qualifications et décide de se lancer dans la démarche prônée par cette dernière. Il convient de signaler que cette décision n'est sans doute pas sans rapport avec le thème général qui commençait à l'époque à envahir les entreprises américaines,

5 - Voir notamment : Fixari D., Moïsdon J.-C., Weil B., *La requalification d'ouvrier de faible niveau : le cas d'une usine automobile du groupe Renault*, Mission Nouvelles Qualifications, Collection points de repères, Éditions ANACT, 1991 ; Fixari D., Moïsdon J.-C., Weil B., « Former pour transformer : la longue marche des actions de requalification », *Cahier de Recherche du CGS*, n° 10, Publication École des Mines de Paris, février 1996 ; J.-C. Moïsdon et B. Weil, *Quel modèle pour les actions de requalifications ? Bilan de la mission Entreprise et Intégration du FAS*, Publication École des Mines, novembre 1997.

c'est-à-dire celui de l'*empowerment*, visant à une plus grande implication des opérationnels dans leur travail. C'est ainsi que le slogan en usage dans l'entreprise est alors « Tous stratèges », cette expression servant d'ailleurs de support essentiel à une cible-métier très peu circonscrite.

Après une phase exploratoire visant d'une part à prendre la mesure des problèmes posés dans le fonctionnement des ateliers et d'autre part, à mobiliser l'ensemble des opérateurs concernés, l'action commence en janvier 1992, mais de façon expérimentale et dans un seul secteur de l'entreprise.

En effet, le processus de fabrication des peintures comporte un certain nombre de phases, immuables depuis des décennies, et qui consistent à procéder par ajustements successifs, définissant autant d'ateliers distincts : on commence à mélanger matières et pigments (atelier d'empâtage), le produit est ensuite homogénéisé (atelier de broyage), dilué (atelier de dilution ; c'est aussi là que se situe l'ajustement permettant d'obtenir le produit final), conditionné en fûts, pots ou containers. À la fin de ce circuit, les cuves sont nettoyées par un service spécialisé, occupant seize opérateurs et un agent de maîtrise. C'est dans ce service que l'action a démarré. Il était en effet considéré comme « difficile », caractérisé par des conditions de travail pénibles, des procédures peu formalisées, un encombrement perpétuel, un personnel se jugeant peu valorisé par le reste de l'entreprise etc. En même temps cet atelier était aussi stratégique au niveau du système productif que les autres, la gestion des cuves apparaissant comme un élément majeur de la maîtrise du temps de cycle et donc des délais.

Le démarrage de l'action

Deux groupes de salariés sont constitués, qui se réunissent chacun une journée entière toutes les trois semaines, et sont animés par un formateur extérieur, appartenant à un organisme de formation sélectionné par appel d'offres. L'opération est cofinancée par un EDDF (Engagement De Développement de la Formation), la Mission Nouvelles Qualifications, l'entreprise.

Pendant six mois, l'action est problématique : les salariés sont surpris par l'absence de formation structurée ; ils estiment même « ne rien apprendre ». Ils ont bien listé très vite un grand nombre de dysfonctionnements (une trentaine au total), mais ils ne voient pas le retour des propositions de solutions qu'ils font à la hiérarchie et aux services périphériques. Puis, quelques problèmes sont résolus, et le climat change rapidement ; manifestement, les opérateurs se prennent au jeu, s'impliquent davantage dans les groupes et du coup dans leur travail. Un suivi plus fin des résolutions de problème est mis en place (une réunion quotidienne courte avec l'agent de maîtrise, qui participe par ailleurs à la fin des séances de formation), un espace dévolu à l'action est obtenu, où ont lieu les réunions, et où est entreposée la mémoire des

groupes : comptes rendus, schémas sur les solutions étudiées, dossiers de « médiation » avec planches et photographies, etc.

Mais quels sont les problèmes en question et qu'est-ce que les opérateurs apprennent à partir de l'analyse et de la résolution de ces problèmes ?

Ils sont multiples, on l'a vu (à cette date et dans cet atelier, on peut compter environ soixante-dix problèmes résolus), et variés. Il peut s'agir aussi bien de faire installer un néon sous un abri de cuves, de créer un bac de récupération de fuite de solvant, une pompe d'aspiration de solvant, de concevoir des enrouleurs pour flexibles, de changer le socle d'une machine de nettoyage, d'identifier les canalisations d'arrivée de produits pour éviter les erreurs, d'installer des tôles antidérapantes pour prévenir les accidents ou encore de faire mettre des prises de terre là où il n'y en avait pas etc. Ils renvoyaient aussi bien à des objectifs d'économie, de qualité au encore de sécurité, paramètre très important dans cette industrie, où les risques d'explosion dramatique sont permanents.

Ces problèmes sont le plus souvent très modestes, mais aussi modestes soient-ils, ils déclenchent chacun toute une série d'apprentissages : imaginer que l'on aspire le solvant par une pompe, au lieu que l'opérateur le verse avec des bidons, et défendre cette idée devant la hiérarchie, peut entraîner, à condition que le formateur invite les opérateurs à aller jusqu'au bout de l'exercice, la mobilisation de plusieurs savoirs : techniques (comment évaluer les besoins exacts en solvant ? comment fonctionne une pompe ? comment concevoir les raccords de la pompe au dispositif existant ?), économiques (comment évaluer la perte en solvant dans la situation existante ? comment comparer le coût de la pompe aux gains en solvant ?) organisationnels (à quel service s'adresser ? à quel fournisseur ? comment fonctionne une inscription dans un budget ? qui s'occupera de la maintenance ?) généraux (calculer, écrire des fiches, des lettres, des comptes rendus de réunion) etc. C'est au formateur, et cela constitue une partie importante de son cahier des charges, de transformer un dysfonctionnement en une succession d'apports formatifs, se traduisant d'ailleurs souvent en enseignements plus structurés (méthode générale de résolution de problèmes, éléments de statistique descriptive : pourcentages, moyennes, histogrammes, procédures de qualité, etc.), exigeant parfois l'intervention ponctuelle d'experts autres (bureau d'études par exemple, ou encore contrôleur de gestion).

57

Mais une caractéristique essentielle se révèle frappante lorsque l'on essaye d'analyser plus précisément ces acquis : il s'agit régulièrement « d'apprentissages croisés » (6), qui ne peuvent se développer que dans la relation et l'intercompréhension. On

6 - Hatchuel A., « Apprentissages collectifs et activité de conception », *Revue Française de Gestion*, Juin-juillet-août 1994.

savait déjà que les opérateurs avaient des foules d'idées sur leurs situations et conditions de travail, et de très nombreux travaux sociologiques en avait attesté, mais ce que favorise ce type d'opération, c'est non seulement l'exhumation de ces idées, mais également la production conjointe de savoirs conduisant à des solutions et aussi, in fine, à de nouvelles idées.

Tant que l'opérateur travaille seul sur son poste, il peut certes ressentir de nombreux problèmes, qui ne concernent d'ailleurs pas seulement son ergonomie personnelle, mais aussi la performance du système productif; il ne peut en revanche appréhender la chaîne de causalités qui fait intervenir les autres acteurs et dont la connaissance « savante » permettrait de construire des réponses à ces mêmes problèmes. Ainsi, l'alternance, telle qu'elle est le plus souvent posée, ne suffit pas : il faut, pour qu'elle fonctionne pleinement, qu'elle implique un collectif et qu'elle réserve un espace de travail autour des situations vécues.

Un corollaire de ces observations est que la grande majorité des résolutions de problèmes ainsi déclenchées ne conduisent pas à des solutions optimales, mais à des compromis : dans la relation dans le groupe et avec l'extérieur du groupe, les opérateurs ajustent progressivement des changements équilibrés autour des différentes composantes de la performance (coûts, qualité, sécurité, délais etc..), qu'aucune formule magique ne peut réduire à un chiffre unique. Cette alchimie du compromis était réservée auparavant à la « noblesse savante » de l'entreprise, c'est-à-dire aux ingénieurs.

Le développement de l'action

58

Devant les progrès constatés des équipes du nettoyage, le comité de pilotage, qui se réunissait à peu près toutes les six semaines, rassemblant la direction de l'usine, les formateurs, la hiérarchie intermédiaire, et un représentant de la Mission Nouvelles Qualifications, décide d'étendre l'action aux premiers ateliers de la chaîne, c'est-à-dire l'empâtage et le broyage. Après une phase exploratoire, l'action commence sur ces secteurs en janvier 1993, et concerne une cinquantaine de salariés.

Là aussi, le succès ne fut pas immédiat : non seulement on observait les mêmes réactions que précédemment de la part des opérateurs, mais on constatait des difficultés, de la part de l'encadrement, à faire coexister l'opération avec les contraintes de production à court terme. De nombreux changements d'organisation sont opérés tant au niveau de l'atelier avec une modification du découpage des responsabilités des agents de maîtrise qu'au niveau de l'action proprement dite et en particulier des réunions. L'action est même suspendue pendant quelques mois.

Mais *in fine*, on enregistre au bout du compte les mêmes résultats que sur l'atelier de nettoyage : implication des opérateurs, analyse d'un grand nombre de problèmes, acquisition d'apprentissages variés, etc.

En janvier 1995 l'action est étendue au secteur dilution, puis en mars 1997 au secteur conditionnement.

Parallèlement la conduite de l'opération est progressivement retiré à l'organisme de formation (toujours le même depuis le début), et confié aux agents de maîtrise, après une phase de co-animation avec les formateurs (septembre 1993 pour le nettoyage, janvier 1996 pour l'empâtage, mai 1996 pour le broyage, janvier 1997 pour la dilution). De son côté, le comité de pilotage, qui était parti d'une cible métier très vague (tous stratèges), affine des grilles de compétences par secteur, classées par grandes rubriques (méthodologie, savoirs organisationnels, savoirs relationnels, savoirs scientifiques, savoirs techniques, structures logiques fondamentales, techniques d'expression écrites, techniques d'expression orales, techniques de communications), avec au total plus d'une centaine d'items. Ce système sophistiqué de repérage des acquis permet de mettre en place une procédure d'accréditation des opérateurs les faisant évoluer dans la grille de classification.

C'est dire qu'en l'occurrence, au bout d'un certain temps, l'opération se transforme en fonctionnement permanent de l'entreprise.

Un fait doit cependant être signalé, tempérant quelque peu l'impression de *success-story* qui peut se dégager de ce récit rapide : début 1997, dans tous les secteurs, conditionnement exclu, puisqu'il débute à cette date, des signes d'essoufflement se font jour ; la hiérarchie s'interroge sur les apports de l'opération en termes de performance. Celle-ci est arrêtée, une analyse des gains économiques qui peuvent lui être liés est entreprise par les auteurs, et, devant les résultats de cette analyse, l'action reprend début 1998. Pourtant les gains en question, tout en rentabilisant l'opération ne se révèlent pas spectaculaires. Pourquoi de telles hésitations et de tels revirements ?

59

Pour les expliquer, nous allons abandonner l'entreprise de peinture et adopter une perspective plus générale, relatant les enjeux mais aussi les problèmes associés à ces opérations de requalification.

THÉORIE DE L'ACTION DE REQUALIFICATION

L'action de requalification est cohérente avec un certain régime du système socio-productif, que l'on peut appeler le régime de « la crise de la prescription » (7). Cette expression renvoie à des situations où les conditions de l'environnement technologique ou concurrentiel sont tellement perturbées que l'on ne peut plus, du haut d'un

7 - Pour reprendre une expression d'A. Hatchuel, dans « Organisations et marchés : la place des prescripteurs », Séminaire CONDOR, janvier 1998.

bureau d'études ou d'un bureau des méthodes, organiser dans le détail le travail des lignes productives, et que la hiérarchie sous-traite une partie de la complexité de l'activité à la base elle-même. Dans ces conditions, la cible de changement de l'entreprise est nécessairement vague ; on ne sait pas non plus décrire précisément le point dont on part ; en conséquence, le cheminement permettant de passer de l'un à l'autre est lui-même inconnu. Cette situation d'incertitude assumée se traduit en conséquence par l'incapacité à définir a priori les savoirs utiles au niveau de la production. Tout ce que l'on peut faire est de susciter des apprentissages permettant aux opérateurs de maîtriser progressivement les conditions de leur activité et de son efficacité, et cela par un intense développement de résolutions de problèmes.

Comme on le voit, ce type de démarche est très éloignée des démarches classiques de formation, qui, dans la mesure où elles reposent sur des modules pédagogiques préétablis et sur des bilans de compétences initiaux, se fondent plutôt sur un modèle de « changement planifié ». Dans ce modèle, on connaît le point de départ, le point d'arrivée, et la transition de l'un à l'autre. Le problème est qu'un nombre croissant d'entreprises connaissent la crise de la prescription, et que les hypothèses d'information complète du modèle du changement planifié sont de plus en plus rarement vérifiées.

Ce sont bien ces considérations qui ont joué au démarrage de l'action dans l'entreprise de peinture industrielle. Le slogan « tous stratèges » signifie clairement la volonté de laisser aux opérateurs des marges d'auto-prescription, c'est-à-dire de construction ou de reconstruction des règles susceptibles d'améliorer les performances liées à leur zone d'autonomie. L'entrée dans l'approche requalification signifie également que le changement passe par les apprentissages et la production de nouveaux savoirs (ce qui distingue ces actions de celles qui reposent uniquement sur des groupes de résolution de problèmes). En même temps, comme on le voit, il ne s'agit plus seulement de formation, mais plutôt d'une intervention dans l'entreprise, l'action faisant partie intégrante de la stratégie de cette dernière.

Dans ces conditions, l'impact d'une action de requalification dépend, en tout cas partiellement, de l'ampleur qu'on accepte de donner aux zones d'autonomie des opérateurs. Or, dans le cas de l'entreprise de peinture industrielle, l'examen des gains apportées par l'opération, en termes de performances industrielles, et donc des activités précises des groupes, a révélé que les opérateurs avaient agi dans le cadre d'une prescription restant forte. Plus précisément, ni les injonctions venant du secteur études (définition des gammes, des quantités des mélanges, des durées des tâches etc.), ni celles venant de la planification (ordre des commandes sur les machines, choix des machines) n'ont été perturbées par les groupes d'opérateurs, qui ont surtout modifié la gestion des ressources (travail sur les dispositifs techniques, polyvalence, meilleur arrangement des machines, dispositifs de sécurité, etc.) dont ils avaient la maîtrise. Ce fait entraîne plusieurs conséquences : d'une part la modicité des gains effectués, pourtant à partir de la résolution de nombreux problèmes,

d'autre part l'essoufflement de l'action à partir du moment où tous les petits problèmes du travail étaient résolus, enfin l'interrogation de la hiérarchie sur « ce que cela peut bien rapporter ». La reprise actuelle doit se faire sur d'autres bases : elles consistent à intégrer les prescripteurs dans les groupes, afin que ceux-ci redéfinissent collectivement de nouvelles prescriptions plus efficaces. On conçoit que ce n'est pas une mince affaire, et que cette évolution constitue un nouveau pas à franchir ; mais il est clair également que les gains à attendre sont beaucoup plus importants, à la fois en termes d'apprentissage et en termes de performances économiques, que ceux qui ont été enregistrés jusqu'ici.

SUCCÈS ET DIFFICULTÉS DES ACTIONS DE REQUALIFICATION

Les observations que nous venons de faire à propos de l'entreprise de peinture concernent en fait de nombreuses actions de requalification : leurs potentialités ne se réalisent que partiellement, les entreprises n'osant sauter le pas d'une reconstruction plus radicale de la prescription. Mais il reste que là où ces actions ont pu se déployer, leurs apports sont incontestables, et cela à plusieurs niveaux :

– à celui des apprentissages tout d'abord.

Comme nous l'avons souligné pour l'entreprise de peinture, les caractéristiques essentielles de ces apprentissages est qu'ils produisent de nouveaux savoirs plus qu'ils ne transfèrent des savoirs existants, qu'ils sont croisés (ils se construisent dans l'interaction), qu'ils sont stimulés par l'événement (résolution de problèmes) et non par de la transmission pédagogique (8) qu'ils confèrent aux opérateurs une science du compromis. Si nous reprenons ici la trilogie des savoirs industriels proposée par A. Hatchuel et B. Weil (9), les opérateurs sont habituellement centrés sur le savoir-faire (la prescription ou la règle permettant d'obtenir un objectif prédéterminé, le savoir de l'artisan), et très peu sur le savoir-comprendre (celui du réparateur ou de la maîtrise des lois de fonctionnement des dispositifs techniques), *a fortiori* pas du tout sur les savoir-combiner (le savoir du stratège, qui assemble les différents éléments de la performance et fabrique l'objectif lui-même). On voit que l'action de requalification bouleverse cette hiérarchie implicite : dans leur zone d'autonomie conférée par l'action, les opérateurs acquièrent effectivement le statut de stratège par construction continue de compromis. Plus, ce trio des savoirs industriels dessine le processus même par lequel les apprentissages se développent : le point de départ est une remise en cause des savoir-faire (crise de la prescription) ; la reconstruction passe par des savoir-comprendre (décryptage des chaînes de causalité conduisant au dysfonctionnement), le savoir-combiner conduit à de nouveaux compromis, et donc *in fine* à une nouvelle prescription (un savoir-faire) ;

8 - On retrouve ici les concepts de P. Zarifian, par exemple dans *Le travail et l'événement : essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*, L'Harmattan, 1995.

9 - A. Hatchuel, B. Weil, *L'expert et le Système*, Economica, 1993.

– à celui des performances des entreprises, ensuite.

Il s'agit non seulement ici des gains économiques liés à la résolution de nombreux problèmes de la production, mais également d'une recomposition même du système productif : équipes d'opérateurs autonomes, création de nouveaux collectifs de travail, transfert de tâches entre opérationnels et fonctionnels, instrumentation enrichie de coordination et de pilotage, nouveau rôle et nouvelle légitimité de l'encadrement de premier niveau, essentiellement lorsque l'action se pérennise et se transforme, comme dans l'entreprise de peinture, en un fonctionnement permanent de l'entreprise.

Comment se fait-il alors que ces actions se soient si peu généralisées et en restent toujours à un stade expérimental, cela au bout d'une dizaine d'années ?

Nous avons examiné ailleurs (10) les nombreux obstacles qui s'opposent à ce type de démarche, que ce soit du côté :

- des entreprises. Plusieurs facteurs expliquent qu'une entreprise n'engagera pas une telle action : aversion à l'incertitude face à une opération peu codifiée, perturbations potentielles des systèmes habituels de régulation, vulnérabilité des actions dans un contexte de changements incessants des personnes et des structures, faible intérêt porté aux populations de salariés non qualifiés. Plus fondamentalement, les actions de requalification ont souffert d'une absence d'évaluation gestionnaire, c'est-à-dire d'explicitation des gains qu'elles ont pu apporter aux performances des systèmes productifs. On a vu dans le cas de la fabrique de peinture industrielle que cette non visibilité des apports économiques de l'action a conduit à sa suspension provisoire, jusqu'à ce qu'une étude spécifique soit entreprise à cet égard. Certes les organisations recourent finalement peu à l'évaluation, quelles que soient les transformations en cause, mais elle paraît ici indispensable pour construire des argumentaires susceptibles de contrebalancer les craintes des managers face au caractère insolite et risqué des actions de requalification ;
- des organismes de formation, qui doivent construire un nouveau métier, hybride entre le métier traditionnel et celui d'intervenant en entreprise. Il semble que certains d'entre eux se soient lancés dans cette évolution, surtout parmi les plus importants, mais le mouvement est nécessairement lent ;
- de l'État, indispensable, comme on l'a souligné, au moins pour supporter une partie du financement des opérations. Il se révèle que là aussi, les services extérieurs du travail et de l'emploi sont peu habitués à de telles approches, qui prennent à contre-pied leur organisation et leur culture, et que les modalités de financement actuels (FNE, EDDF etc.) sont peu adaptés et caractérisés par des délais d'obtention contribuant à fragiliser les actions.

10 - Voir D. Fixari, J. C Moisson, B. Weil « Former pour transformer : la longue marche des actions de requalification », *Cahier de recherche du CGS*, n° 10, février 1996.

Mais l'État, s'il décidait de favoriser le développement de ces dernières, pourrait avoir en l'occurrence d'autres rôles que celui de financeur. Celui de capitalisation et de communication tout d'abord, la situation actuelle étant marquée par l'absence d'une quelconque mise en commun à propos des opérations passées ou actuelles. Il pourrait par ailleurs envisager de recréer au niveau des tissus industriels locaux des acteurs susceptibles d'initier un certain nombre d'actions (contacts avec les entreprises, ingénierie préalable, etc.). Cette fonction était dévolue à la Mission Nouvelles Qualifications, mais sa disparition a incontestablement laissé une place vide dans le dispositif d'ensemble.

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECONNAISSANCE

Dernier point et non le moindre : le problème de reconnaissance des compétences acquises. En effet, comme on l'a souligné, rien n'est formalisé en ce sens dans les actions de requalification ; il semble qu'elles entraînent l'adhésion des salariés essentiellement sur la base d'un intérêt renouvelé dans le travail et dans la perspective de jouer sur l'organisation. Mais peut-on se satisfaire de cette avancée qui, grosso modo, signifie un accroissement d'employabilité interne ? Quid de l'employabilité externe, surtout pour des salariés restant fragiles sur le marché du travail ?

Le problème essentiel auquel se heurte la construction d'un dispositif de reconnaissance adapté à ces actions est la difficulté qu'il y a à codifier les compétences transférables acquises par les opérateurs. Toute action donne bien lieu à une évaluation des acquis, mais d'une part, ces derniers, tels qu'ils sont répertoriés, restent liés à la situation de travail vécue (11), ce qui est cohérent avec la philosophie même de l'approche, d'autre part ils se traduisent la plupart du temps par des listes abondantes qui renvoient d'ailleurs davantage à de nouvelles capacités d'action qu'à des savoirs (12). Ainsi, concernant l'entreprise de peinture, trouve-t-on dans l'évaluation des compétences une grille à neuf chapitres comportant en tout une centaine d'items (par exemple : je sais « faire chanter mon empôtage » ou encore « je sais dans quelles circonstances je dois faire appel au service de maintenance en cas de défaillance d'un broyeur »). Ces analyses très fines et contextuelles qui sont effectuées sur le terrain traduisent en fait une difficulté réelle à cerner le « véritable » apport des actions de requalification ; cette difficulté renvoie à nos yeux à deux caractéristiques, déjà

11 - Mis à part des apprentissages généraux (lecture, apprentissage de la langue, rédaction de CR ou de notes, etc.).

12 - Ce qui n'est en rien contradictoire avec la signification de la compétence comme légitimité et pouvoir. Voir : A. Hatchuel : « Connaissance et pouvoir : l'analyse stratégique des organisations revisitée », dans *L'analyse stratégique : sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels, autour de Michel Crozier*, Colloque de Cerisy, Éditions du Seuil, 1994.

évoquées, et liées, de ces actions : d'une part les apprentissages sont d'abord collectifs avant d'être individuels, et, pour le coup, la compétence du groupe est en fin d'action supérieure à la somme des compétences des salariés qui le composent ; d'autre part, si l'on accepte la pertinence de la nomenclature savoir-faire, savoir-comprendre, savoir-combiner pour comprendre le déplacement des apprentissages du premier terme de cette trilogie vers le dernier, alors on arrive également à la constatation que l'on passe à des savoirs de moins en moins formatables : le savoir-combiner ne se capitalise que dans le collectif qui le fait vivre (13) et le cerner par des descriptifs opérants est extrêmement difficile. On retrouve là les difficultés qu'ont les spécialistes des sciences de l'éducation et de la formation des adultes à spécifier et même à nommer les compétences requises par l'évolution des systèmes productifs autrement que par des termes trop vagues et abstraits pour constituer la base d'un système de reconnaissance (capacités d'abstraction, de formalisation, réactivité devant l'événement, capacités relationnelles etc.), et cela malgré des progrès incontestables en la matière (14).

Dans l'état actuel, il s'agit là d'une perspective ouverte : rien n'est prévu sur ce chapitre à court terme. Osons en la matière une idée sans doute quelque peu hétérodoxe : ne faut-il pas, pour tenter de résoudre ce problème, se débarrasser du terme même de compétence ? en tout cas éviter de traiter la question de la reconnaissance par un listage, quasi-infini a priori et malgré tout lacunaire, des acquis ? L'État ne doit-il pas inventer des dispositifs d'évaluation fondés sur l'analyse des actions elles-mêmes davantage que sur le positionnement des opérateurs sur des grilles de compétences ayant peu de sens par rapport aux apprentissages effectifs ?

Deux interrogations pour argumenter cette proposition :

64

- Peut-on vraiment croire qu'un opérateur ayant vécu une action comme celle que nous avons résumée ci-dessus n'a acquis aucune compétence transférable ?
- Se préoccupe-t-on, de lister les compétences d'un ingénieur, au-delà de sa sortie de l'école ?

L'existence d'un tel système de reconnaissance, on le conçoit facilement, pourrait donner un nouvel élan aux actions de requalification. L'enjeu est important ; il ne concerne pas seulement les méthodes de la formation permanente. Au-delà, on aura

13 - Nous avons développé ce point à propos d'une recherche concernant une situation totalement différente, sinon opposée, puisqu'il s'agissait des problèmes de capitalisation des savoirs chez les concepteurs d'automobiles. Voir à ce sujet : J. C Moisdon, B. Weil, « Dynamiques des savoirs dans les activités de conception : faut-il compléter la gestion de projet ? » *Revue Française de Gestion Industrielle*, vol. 15, n° 3-4, 1996.

14 - Voir par exemple les travaux de P. Pastré : « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences », *Performances Humaines & Techniques*, n° 71 juillet-août 1994.

reconnu dans ces actions l'émergence d'un nouveau système socio-productif, mettant l'accent sur l'affaiblissement du lien hiérarchique, l'autonomisation des lignes de production, la flexibilité et la réactivité assurées par des collectifs de salariés. Les diverses tribulations des actions de requalification montrent d'ailleurs que ce nouveau système existe encore davantage dans les livres que dans la réalité. Or, finalement, ces actions ne constituent-elles pas le chaînon manquant, le passage obligé vers ce nouveau système productif, et n'en fournissent-elles pas une des conditions de développement essentielles : que l'activité des opérationnels soit vue et organisée comme comportant deux dimensions connectées en permanence : une activité productive proprement dite et une activité réflexive, donc axée sur les apprentissages ?