

UNIVERSITE LILLE I - FLANDRES-ARTOIS
CUEEP SCIENCES DE L'EDUCATION

N° attribué par la bibliothèque

T H E S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE LILLE I

Discipline : Sciences de l'Education

présentée et soutenue publiquement

par

Jean-Jacques VILLAIN

le 23 octobre 1998

DÉS BESOINS CONTRADICTOIRES DE
FORMATION PROFESSIONNELLE OUVRIERE
LE CAS DU CAP

Sous la direction de Monsieur Paul DEMUNTER

JURY

Madame Françoise Crezé
Monsieur Matéo Alaluf
Monsieur Paul Demunter
Monsieur Jean-Claude Rabier
Monsieur André Tarby, Président

SCD LILLE 1



D 030 210682 3

Je remercie particulièrement :

Paul Demunter qui a suivi avec attention et accompagné avec rigueur toutes les étapes de cette recherche.

Jacques Hédoux pour ses remarques critiques et sensibles et ses conseils précieux.

Les chefs d'entreprise et les responsables de formation qui ont accepté de participer à l'enquête.

Marcel Caudmont, principal de collège, pour sa bienveillance.



Sommaire.

Introduction générale.	p. 3
Chapitre I - Le cadre théorique.	p. 12
Introduction.	p. 12
1 - La théorie matérialiste des besoins.	p. 16
2 - Des besoins de formation contradictoires et historiquement déterminés.	p. 30
Conclusion.	p. 54
Chapitre II - Les besoins objectifs de formation.	p. 55
Introduction.	p. 55
1 - Les nouveaux moyens de travail.	p. 58
1 - 1 - L'automatisation et l'évolution du travail direct.	p. 58
1 - 2 - La contribution de l'homme dans les systèmes automatisés.	p. 60
2 - L'organisation du travail.	p. 67
2 - 1 - L'organisation.	p. 67
2 - 2 - Les modèles classiques de l'organisation du travail.	p. 72
- Le taylorisme.	p. 72
- Le fordisme.	p. 74
- Des formes aménagées d'organisation du travail.	p. 75
3 - Les mutations technologiques et l'évolution de l'organisation.	p. 78
3 - 1 - La logique commerciale et l'organisation.	p. 83
3 - 2 - Les cercles de qualité.	p. 85
3 - 3 - La logique de valorisation des compétences ouvrières.	p. 89
4 - Des modèles innovants d'organisation et les besoins de qualifications nouvelles.	p. 93
4 - 1 - Le besoin d'autonomie des opérateurs.	p. 96
4 - 2 - Le besoin de polyvalence.	p. 99
4 - 3 - Le besoin de qualification collective.	p. 103
5 - Les besoins objectifs de nouvelles compétences.	p. 106
5 - 1 - Des compétences techniques et des savoirs professionnels.	p. 110
- Le profil polyfonctionnel.	p. 110
- Le profil technique.	p. 111
- Le profil professionnel.	p. 113
5 - 2 - Des besoins objectifs de formation continue.	p. 115
Conclusion.	p. 120
Chapitre III - Les demandes patronales de formation.	p. 122
- Introduction.	p. 122
- Présentation méthodologique de l'entretien.	p. 127
1 - Des demandes de formation continue.	p. 135

1 - 1 - La formation aidée.	p. 135
1 - 2 - La formation par le service interne.	p. 145
1 - 3 - La formation par un organisme extérieur.	p. 152
2 - Des exigences de formation liées aux nouveaux modes de recrutement.	p. 155
3 - L'expression des besoins de formation du petit patronat.	p. 168
3 - 1 - La formation de mise au travail.	p. 168
3 - 2 - La formation à la conduite de MOCN.	p. 171
3 - 3 - La sélection des opérateurs.	p. 174
3 - 4 - Des qualités sociales, critères de sélection.	p. 176
3 - 5 - Des demandes de formation initiale.	p. 178
4 - Des demandes de formations alternées.	p. 182
4 - 1 - Les demandes de formation alternée sous statut scolaire.	p. 182
4 - 2 - Les demandes de formation sous contrat de travail.	p. 190
Conclusion.	p. 197
Chapitre IV - La nouvelle offre de formation.	p. 200
Introduction.	p. 200
1 - L'offre de baccalauréat professionnel.	p. 204
1 - 1 - Les demandes, les agents, les enjeux en présence.	p. 205
1 - 2 - La création du baccalauréat professionnel.	p. 208
1 - 3 - Le baccalauréat professionnel : un diplôme de niveau IV.	p. 215
1 - 4 - La filière professionnelle longue et l'évolution du niveau V.	p. 217
2 - Le baccalauréat professionnel : une qualification formelle ouvrière.	p. 219
2 - 1 - Une demande de formation contrôlée.	p. 219
2 - 2 - Les limites institutionnelles et pédagogiques.	p. 220
2 - 2 - 1 - Le curriculum formel.	p. 220
2 - 2 - 2 - La pédagogie : limite à l'autonomie culturelle.	p. 224
2 - 2 - 3 - « Etre capable de ... » : du savoir-faire à la compétence.	p. 227
3 - La reconnaissance sociale du baccalauréat professionnel.	p. 236
4 - L'alternance sous statut scolaire.	p. 242
5 - La disparition du CAP.	p. 256
5 - 1 - La disparition du CAP et les intérêts de l'Education nationale.	p. 256
5 - 2 - La disparition du CAP et les besoins du patronat.	p. 262
5 - 3 - Le CAP et l'apprentissage.	p. 267
5 - 4 - Le CAP et les intérêts des jeunes « infrascolarisés ».	p. 274
Conclusion.	p. 279
Conclusion générale.	p. 283

Introduction générale.

Notre recherche naît de la rencontre de deux préoccupations, l'une d'ordre professionnel qui nous conduit à une interrogation primitive en rapport avec le devenir scolaire et socio-professionnel des élèves de Section d'enseignement général et professionnel adapté, dès l'annonce du slogan des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et l'autre, en rapport avec nos études en sciences de l'éducation et l'intérêt que nous portons à la notion de qualification puis aux besoins de formation.

Jusqu'au début des années quatre-vingt, la plupart des élèves de Segpa terminent leur scolarité à seize ans, en fin de troisième. Une faible partie d'entre eux est autorisée, par une commission de l'enseignement spécialisé, à poursuivre, une ou deux années, leur formation dans la structure. Quelques-uns sont orientés, à leur demande et après avis de la même commission, en quatrième préparatoire au CAP. La disparition rapide des sections de CAP, dans les lycées professionnels, notamment des spécialités industrielles, remet en question la poursuite d'études et l'accès à une formation sanctionnée par un diplôme professionnel.

La circulaire d'orientation n° 89-036 du 06 février 1989 prévoit pour les jeunes qui ne peuvent pas accéder au niveau baccalauréat « l'acquisition d'une formation qualifiante de niveau V ». L'objectif de l'enseignement spécialisé est alors de « mettre les élèves en situation d'obtenir un diplôme attestant de leur qualification de niveau V » et/ou de favoriser leur « passage dans d'autres structures de formation... ». Ils deviennent alors prioritaires pour l'accès en classes préparatoires au CAP, comme le confirme la circulaire 90-065 du 20.03.90, et de rares sections de CAP sont maintenues qui leur offrent la possibilité d'entreprendre une formation professionnelle « qualifiante ».

L'étude, en maîtrise de sciences de l'éducation, des représentations d'élèves de 3ème de Segpa quant à leur devenir socio-professionnel, nous révèle que les attentes de certains sont d'être orientés en LP pour y préparer et obtenir le CAP. Ils associent qualification et diplôme, c'est aussi la représentation dominante dans l'enseignement comme le confirme, dans les textes officiels, l'expression « formation qualifiante ». S'ils parlent alors de qualification ou s'ils disent vouloir être qualifiés, leur besoin d'obtenir le CAP exprime celui beaucoup plus profond d'être reconnus socialement. Ils tentent, en effet, de restaurer une image de soi dévalorisée par leur déclassement et leur parcours scolaire en Segpa. Entrer en LP, obtenir le CAP, c'est redevenir, sinon devenir, un élève et un individu ordinaire. L'accès à la formation professionnelle en LP et l'obtention du CAP, qualification professionnelle formelle, représentent pour ces élèves une « qualification sociale » ; leur besoin d'être diplômé du CAP est un besoin de reconnaissance sociale.

Cette étude nous conduit à nous intéresser, en DEA, à la notion de qualification. Nous en retenons la définition d'un rapport social entre agents sociaux aux intérêts contradictoires, prenant en compte le diplôme, « attribut individuel », indicateur d'une trajectoire socio-culturelle et « instrument de stratégies aboutissant à la reconnaissance sociale. »¹ Puis, logiquement de notre point de vue, nous nous intéressons aux besoins de qualification. P. Demunter nous instruit à la théorie matérialiste des besoins qui nous permet de comprendre objectivement qu'une offre de formation satisfait les besoins contradictoires de qualification professionnelle et sociale des agents sociaux.

Nous plaçant du point de vue de l'intérêt des élèves de Segpa, et dans le contexte du début des années quatre-vingt-dix quand disparaissent rapidement les sections de formation au CAP et la possibilité pour ces derniers d'être qualifiés, nous cherchons à savoir quels besoins sont satisfaits par la nouvelle offre de formation.

Notre interrogation primitive évolue alors pour devenir la question centrale de notre thèse.

L'Etat procède, au cours de la dernière décennie, à une profonde restructuration de la formation professionnelle qui a pour effets, entre autres, de réduire considérablement les formations sanctionnées par le CAP, de substituer aux formations courtes à caractère professionnel des formations technologiques, plus longues, sanctionnées par le baccalauréat professionnel qui tend à devenir le niveau de fin d'études des formations ouvrières ; le BEP apparaissant, dans ce nouveau dispositif, comme une propédeutique du baccalauréat professionnel. Dans le même temps, il se dessaisit d'une partie de la formation professionnelle qu'il confie au patronat, en réactualisant l'apprentissage et en instituant « l'alternance sous statut scolaire. »

Pourquoi l'Administration centrale de l'Education nationale supprime-t-elle le CAP comme référence de qualification professionnelle ouvrière ?

Nous pensons que lorsqu'il restructure la formation professionnelle, l'Etat ne répond pas strictement, ni exclusivement, aux demandes de formation plus élevée formulées par le patronat et justifiées par les mutations techniques et organisationnelles du système productif, bref, il ne satisfait pas strictement les besoins du patronat. L'école n'est pas subordonnée à la production, ni à l'emploi. De même, l'Etat ne satisfait pas strictement les demandes des individus, ni celles de leurs représentants. L'école n'est pas autonome, au service du développement des personnalités qui serait la cause principale du progrès social et technique.

¹ C. Dubar « Communication aux Rencontres de Sociologie de Travail » janvier 1986 cité par J-C. Rabier « Changement technique et changement social Le cas de l'industrie textile » Thèse pour le doctorat ès Lettres et Sciences Humaines USTL Flandre Artois avril 1992 pp 134-135

Les restructurations récentes de l'enseignement professionnel initial qui se traduisent globalement par l'allongement et la technicisation de la formation ouvrière s'inscrivent dans le projet politique d'éducation et de formation de l'Etat qui, tenu par un double impératif démocratique et économique, élève le niveau global de formation de la population et évite l'exclusion sociale des fractions les moins scolarisées, tout en préservant les rapports sociaux. L'Etat répond ainsi aux demandes du grand patronat, en adaptant la main d'oeuvre à l'évolution des moyens de production, et, à la fois, et contradictoirement, satisfait les demandes de la population, en compétences et en diplômes, liées à l'évolution du marché du travail et à l'extension du chômage des jeunes, en particulier.

Notre hypothèse principale est alors que la disparition du CAP dans l'enseignement professionnel résulte de la construction de la politique d'éducation et de formation qui exprime les compromis et les rapports de forces entre les demandes sociales de formation, hétérogènes et contradictoires, des diverses fractions du patronat et de la population et de l'Etat.

Les demandes sociales sont celles formulées par les agents sociaux, occupant une place dans la production, et porteurs d'intérêts de groupes, de catégories, de classes.

Les classes sociales sont les groupes sociaux qui participent directement au procès de production et qui se définissent, en classes antagoniques, par le rapport de propriété ou de non-propriété des moyens de production, au sein desquelles on peut distinguer des sous-groupes ou fractions de classes. Ce sont donc les rapports de production, les rapports entre les agents de la production, entre les hommes ayant une fonction sociale déterminée dans la production de biens matériels, dépendant de leurs rapports avec les moyens de production qui « constituent l'élément le plus important pour définir les classes sociales »² et qui déterminent des besoins sociaux contradictoires.

Les demandes de formation sont aussi contradictoires parce que les classes sociales sont elles-mêmes constituées en fractions, aux intérêts immédiats divergents, concurrentiels, antagoniques.

La classe ouvrière est ainsi divisée en fractions, selon des critères d'âge, de sexe, de qualification qui s'expriment dans des rapports de forces : jeunes diplômés/travailleurs mobiles expérimentés, par exemple.

Le patronat est lui-même divisé, selon les secteurs de production et leur place stratégique dans l'économie, la taille des entreprises, en fractions qui expriment leurs contradictions. L'usage qu'il fait des formations alternées montre comment il se sert des oppositions entre les fractions de la classe ouvrière, dans son intérêt, comme il a toujours su exploiter la main d'oeuvre juvénile pour faire évoluer les rapports sociaux à son avantage, et comment, en agissant de la sorte, certains besoins de fractions de classe ouvrière ont été et sont plutôt satisfaits.

² M. Harnecker « Les concepts élémentaires du matérialisme historique » Contradictions Bruxelles 1974 pp 151-159

Alors les représentants des classes sociales qui luttent pour la transformation des rapports sociaux de production portent et défendent des projets d'éducation et de formation antagoniques et donc expriment des besoins de formation contradictoires.

La théorie matérialiste des besoins s'oppose radicalement aux conceptions biologique, économiste, culturaliste, psychologique des besoins comme états d'insatisfaction et de manque interne aux individus qui se résorbent dans un processus de type fonctionnaliste : besoins --- lutte pour la satisfaction --- satisfaction des besoins.

Elle établit des besoins objectifs qui correspondent aux exigences de la reproduction de la force de travail qui est l'ensemble des capacités physiques et intellectuelles mises en oeuvre dans le procès de travail. Ces exigences constituent les besoins de formation, de culture, de santé, de loisir, de relations sociales. Nous parlerons donc de besoin objectifs de formation.

Le caractère objectif des besoins de formation est en rapport avec l'état de développement des forces productives : la combinaison des moyens de travail et de la force de travail, et des rapports sociaux. Les besoins objectifs de formation s'accroissent avec le développement des forces productives et des rapports sociaux. Ils sont donc historiquement déterminés et donc externes aux individus ; ils existent indépendamment de leur conscience.

Ils existent objectivement quand les conditions concrètes de leur satisfaction existent ; le moment objectif des besoins est celui de l'apparition des possibilités de ses réalisations.

Dès lors, les besoins objectifs de formation sont identifiables à partir d'une analyse socio-économique de l'état des forces productives et des rapports sociaux de production.

Cependant, pour que les besoins soient satisfaits encore faut-il que les individus en aient conscience et qu'ils soient exprimés.

La prise de conscience des besoins est un processus d'intériorisation des exigences externes qui est fonction de la place occupée par les agents dans la division sociale du travail et les rapports sociaux de production et qui détermine un ensemble de pratiques sociales « d'où s'originent un ensemble correspondant de vécus, de valeurs spécifiques, de représentations, d'idéologies pratiques. »³

Les besoins qui s'expriment dans les demandes, besoins ressentis ou subjectifs, représentent « les intérêts spontanés immédiats »⁴. Ils cherchent à résoudre, prioritairement, les difficultés de l'existence liées à la place occupée dans les rapports sociaux et ne correspondent donc pas aux besoins objectifs. C'est ainsi qu'en période de crise, quand le chômage persiste et que le déclassement des

³ J-P. Terrail « Sur la nature historique et sociale des besoins » in M. Decaillet, E. Preteceille, J-P Terrail « Besoins et modes de production » Ed. Sociales Paris 1977 p 101

⁴ M. Harnecker op cit p 162

diplômés est important, certaines fractions de classe populaire peuvent opter, plutôt que pour la formation, pour l'emploi non qualifié, précaire, mais nécessaire à la survie, ou opter pour des formations alternées, sous contrat de travail, courtes et rémunérées.

Ni les individus, ni même les groupes, n'ont une conscience claire des besoins objectifs car, entre eux et les besoins subjectifs, s'interpose l'idéologie dominante qui tend à masquer les besoins objectifs, à retarder le moment objectif des besoins. La satisfaction des besoins de formation sert, en effet, contradictoirement les intérêts des classes dominées. Ainsi en est-il des discours dominants, dans la décennie quatre-vingt, sur la valorisation de l'apprentissage au service de l'insertion professionnelle des jeunes qui parviennent à limiter l'accès à la formation professionnelle initiale repoussée au baccalauréat.

Ce sont les organisations de classe qui ont une conscience de classe, en rapport avec la situation objective occupée dans la production sociale, qui peuvent exprimer les besoins objectifs, « les intérêts stratégiques de classe. »⁵

Les demandes de formation expriment donc la contradiction fondamentale, inscrite dans les rapports sociaux de production, contradiction qui oppose les classes sociales, et ne coïncident pas nécessairement avec les besoins objectifs de formation.

Alors, nous intéressant aux demandes de chefs d'entreprise et de responsables de formation, nous montrerons qu'elles sont des demandes singulières, gouvernées par des intérêts économiques immédiats, s'inscrivant dans la logique du profit, visant une plus grande exploitation, et qu'elles ne coïncident pas, nécessairement, avec les besoins objectifs de formation, quand bien même ceux-ci sont ou ont pu être identifiés.

Mais encore faut-il aussi, pour qu'un besoin soit satisfait, qu'il y ait négociation. La négociation suppose des rapports de forces entre les parties en présence, s'agissant des besoins de formation entre les représentants du patronat et les représentants des travailleurs, soit entre les classes sociales.

La négociation suppose aussi la possibilité d'un accord, qu'elle aboutisse à un compromis satisfaisant, plus ou moins, les intérêts et les besoins des parties concernées.

Ce qui nous permet de parler de construction de politique de formation.

Dans la négociation entre les agents sociaux, nous considérons, l'Etat, non seulement comme le tiers départageant qui, tout en favorisant le développement de la classe dominante, assure une fonction de régulation visant à sauvegarder la cohésion sociale, mais comme un protagoniste qui organise la construction du projet

⁵ Ibid p 162

politique d'éducation et lui donne sens en faisant valoir ses propres intérêts, parfois contre les intérêts de fractions de classe au pouvoir. Il use alors de stratégies pour obtenir l'appui ou l'adhésion des parties prenantes à la réforme ou des agents chargés de la faire appliquer et influe sur les orientations de celle-ci, en affectant les moyens. Les agents sociaux, comme l'Administration centrale de l'Education nationale, les personnels, infléchissent, pour leur part, à leur niveau d'action et suivant leurs intérêts, la réforme.

Dans la négociation, l'enjeu essentiel pour le patronat est de disposer qualitativement et quantitativement d'une main d'oeuvre toujours mieux adaptée aux changements techniques et « aux modalités toujours changeantes du procès de production sans devoir reconnaître cet effort d'adaptation sous la forme du salaire »⁶, sans avoir à supporter le coût de la formation.

Pour les travailleurs, il est d'accroître leurs capacités pour mieux les négocier, ne pas être marginalisés dans leur activité professionnelle, pour mieux se reconvertir, aussi, pour pouvoir s'exprimer et lutter contre les conditions de travail. Une formation générale et professionnelle plus élevée valorise les individus, fait naître ou restaure une image de soi positive, constitutive d'une identité sociale et professionnelle, « procure aux travailleurs les instruments d'analyse nécessaires à une compréhension des mécanismes sociaux et à une action réfléchie en vue de les transformer. »⁷

C'est ainsi que s'il est de l'intérêt des travailleurs d'acquérir une qualification sociale et professionnelle leur permettant d'agir sur le procès de travail, c'est-à-dire, une formation générale, humaniste, « à l'esprit critique », et une formation professionnelle, « une capacité à percevoir, formuler et imposer des transformations des conditions de travail »⁸, les différentes fractions du patronat recherchent, elles, des qualifications permettant le déroulement « harmonieux » du procès de travail, et profitable, sans remise en cause de la division sociale du travail et des rapports sociaux.

Ainsi donc, la nouvelle offre qui cherche à élever le niveau général de formation des travailleurs en créant une nouvelle qualification formelle ouvrière au niveau du baccalauréat faisant disparaître le CAP, est un compromis qui satisfait contradictoirement, les intérêts de l'Etat, ceux de l'Administration centrale et de certaines catégories d'agents de l'Education nationale, les intérêts du grand patronat et ceux de fractions de la classe ouvrière.

La logique d'exposition est imposée par le cadre d'analyse et l'outil conceptuel qui nous conduisent, dans la première partie du premier chapitre, au statut plus

⁶ C. Dubar « Formation permanente et contradictions sociales » Ed Sociales Paris 1980 p 216

⁷ P. Demunter in Ch. Verniers « La « qualification sociale » : un nouveau besoin de formation ? » Les cahiers d'études du CUEEP USTL Flandre Artois n°3 juin 1985 p 37

⁸ O. Mickler « Les interstices technico-économiques de l'intervention sociale dans l'entreprise » Sociologie du Travail n°1/78 Paris p 31

théorique, à examiner succinctement les interprétations du concept de besoin qui, ignorant les relations des besoins à la production et aux rapports sociaux ne peuvent pas rendre compte de la réalité sociale, des fonctions de l'enseignement et de la formation professionnelle dans la reproduction du mode de production.

Nous procédons alors à l'élucidation de la théorie matérialiste des besoins, telle qu'elle est développée dans la revue *La Pensée*⁹ et dans les ouvrages analytiques de L. Sève,¹⁰ de P. Grevet,¹¹ de M. Decailot, E. Preteceille et J-P. Terrail,¹² de J-M. Barbier et M. Lesne.¹³ Ce n'est pas tant l'analyse de la théorie qui guide notre réflexion que de poser explicitement les concepts qui la structurent pour comprendre le concept de besoin, de façon univoque, et établir l'existence de besoins objectifs, correspondant aux exigences de la reproduction de la force de travail essentiellement des besoins objectifs de formation.

Les éléments empiriques relatifs à l'histoire de la formation ouvrière, recueillis par analyse de contenus des travaux de B. Charlot et M. Figeat,¹⁴ qui constituent la deuxième partie de ce chapitre, nous permettent de vérifier que les besoins de formation évoluent avec le développement des forces productives et des rapports sociaux de production et sont donc historiquement déterminés, ce qui fait leur objectivité, et confère leurs caractères contradictoires. Nous faisons apparaître les contradictions en développant, du point de vue des classes concernées, et de l'Etat, les besoins satisfaits par les « réformes » successives.

Nous montrons ainsi, en nous appuyant sur ces éléments empiriques, que l'évolution des modes de production, de la manufacture au taylorisme, à l'automatisation et à la robotisation, décompose et recompose les qualifications, transforme les rapports sociaux déterminant, pour chaque époque, des besoins de nouvelles capacités et donc des besoins contradictoires de formation accrue.

Des besoins objectifs de formation existent donc que nous pouvons alors identifier par une analyse des forces productives et des rapports sociaux.

Dans le deuxième chapitre, nous nous attachons à identifier les besoins objectifs de formation, à partir de l'analyse de contenus de travaux de sociologues du travail qui étudient l'évolution des forces productives et des rapports sociaux, en rapport avec l'introduction et la diffusion des systèmes automatisés. L'automatisation fait évoluer les tâches productives et crée les conditions pour une évolution de l'organisation du travail et des rapports sociaux qui déterminent des besoins nouveaux en qualification professionnelle ouvrière. Il existe donc des besoins objectifs de formation initiale plus élevée et technicisée, en rapport avec

⁹ *La Pensée* n°180 mars avril 1975

¹⁰ L. Sève « *Marxisme et théorie de la personnalité* » Ed Sociales Paris 1975 (4ème édition)

¹¹ P. Grevet « *Besoins populaires et financement public* » Ed Sociales Paris 1976

¹² M. Decailot, E. Preteceille, J-P. Terrail « *Besoins et mode de production* » Ed Sociales Paris 1977

¹³ J-M. Barbier, M. Lesne « *L'analyse des besoins de formation* » Robert Jauze Paris 1986 (2ème édition)

¹⁴ B. Charlot, M. Figeat « *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984* » Minerve Paris 1985

l'autonomie des travailleurs, la polyvalence, la gestion collective du procès de travail. Des besoins objectifs de formation continue pour requalifier les travailleurs en activité qui ne peuvent pas être massivement remplacés par des travailleurs plus jeunes et plus diplômés.

L'analyse de ces travaux nous permet, d'autre part, d'aborder les principaux concepts de la sociologie du travail et les principales notions techniques et d'acquiescer ainsi une connaissance minimale sans laquelle il ne nous aurait pas été possible d'interroger les chefs d'entreprises et les responsables de la formation.

Cette relative culture technique et les apports de la théorie matérialiste des besoins nous permettent, dans le troisième chapitre, d'interpréter les demandes des chefs d'entreprise et des cadres responsables de formation, recueillis par entretiens non-directifs, en termes de besoins de formation.

Le champ de l'étude est limité au secteur industriel du valenciennois et concerne des entreprises de la métallurgie, de l'industrie ferroviaire et de l'industrie automobile.

Les demandes de formation des chefs d'entreprise reposent sur leurs représentations du travail ouvrier et de la formation ouvrière. Celle-ci est un investissement et donc elle ne doit pas coûter, sinon être rentable, et elle doit être la mieux adaptée idéologiquement à la logique industrielle. Ils expriment alors, envers l'école et/ou les instances de formation continue, des demandes pragmatiques et utilitaires de formations qui ne risquent pas de remettre en cause la division sociale du travail et les rapports sociaux, en rapport avec leurs intérêts économiques immédiats et qui ne correspondent donc pas nécessairement aux besoins objectifs de formation.

L'analyse des travaux des sociologues de l'éducation, des chercheurs du Céreq, sur les restructurations de la formation professionnelle initiale qui accompagnent la création du baccalauréat professionnel, celle des textes officiels qui définissent l'offre et fixent les curricula, dans le quatrième chapitre, nous permettent d'examiner la nouvelle offre de formation et les intérêts satisfaits contradictoirement, de l'Etat et de l'Administration centrale de l'Education nationale et de certaines catégories de personnels, des différentes fractions patronales et des travailleurs.

La création du baccalauréat professionnel qui vise à élever le niveau moyen de formation des travailleurs, à faire du baccalauréat le niveau de référence de la qualification ouvrière, produit des effets de filière qui font évoluer le niveau V de formation. C'est ainsi que les sections de formation de CAP disparaissent quasiment des LP et que les sorties sur le marché du travail, au niveau V, se réduisent considérablement. La disparition du CAP qui satisfait les intérêts du grand patronat

et ceux de l'Education nationale menace d'exclusion sociale et professionnelle la fraction la moins scolarisée de la population.

L'Etat, pour éviter la dualisation de la société, infléchit la politique éducative, menée rapidement et « à moyens constants », en réhabilitant l'apprentissage et en mettant en place, dans la formation initiale, un ensemble de dispositifs adaptés qui permettent de diplômer du CAP la plupart de ces jeunes « infrascolarisés ».

Le diplôme, au fondement de la qualification ouvrière, ne disparaît donc pas. Réservé aux jeunes peu scolarisés qui peuvent le préparer par des voies diverses et adaptées, il évite leur exclusion sociale et professionnelle.

Chapitre I.

Le cadre théorique.

Introduction.

Notre thèse consiste à montrer que la disparition du CAP comme référence de qualification professionnelle ouvrière est le produit de la politique éducative, résultante d'un rapport de forces entre des demandes de formation hétérogènes et contradictoires des fractions du patronat, de la population et de l'Etat qui expriment des besoins en main d'oeuvre et en qualification.

Nous développons, dans ce premier chapitre, les principaux concepts de la théorie matérialiste des besoins qui fonde les besoins dans la sphère de production et les rapports sociaux et les définit comme les exigences du développement contradictoire des forces productives et des rapports sociaux et qui, parce qu'elle rend compte, dans une société de classes, de la contradiction de la reproduction de la force de travail, des besoins contradictoires des agents situés dans les rapports sociaux, constitue notre cadre d'analyse.

Dans un premier temps, nous examinons succinctement des interprétations du système éducatif comme instrument de reproduction d'une réalité sociale immuable, au service des besoins du monde productif ou au service exclusif de la classe dominante qui, fondées sur une conception du besoin comme produit de la perception d'un manque interne aux individus ou comme la manifestation d'un état d'insatisfaction continue, ne rendent pas compte du caractère contradictoire des besoins satisfaits.

La problématique de l'adéquation formation-emploi dans les essais de planification repose sur la théorie économique néo-classique dite du capital humain pour laquelle la formation constitue un investissement préalable à l'acte productif dont le rendement maximum est alors atteint dans l'adéquation de la formation aux emplois.

En cherchant à adapter le système éducatif aux besoins en main d'oeuvre, elle fait de la qualification l'instrument du rapprochement de la formation et de l'emploi en adoptant une conception substantialiste de la qualification, individuelle ou de l'emploi, « abstraite des rapports sociaux qui la constituent ».¹⁵ En ignorant la relation des besoins aux rapports sociaux et aux forces productives, en les réduisant aux nécessités étriquées de l'insertion, la problématique de l'adéquation formation-emploi n'aboutit pas à une conceptualisation des fonctions du système éducatif, ne peut pas rendre compte de la contradiction des besoins satisfaits, comme de la contradiction qui s'accroît entre le chômage des jeunes et leur niveau de formation de plus en plus élevé.

¹⁵ M. Bel « La notion de qualification dans l'approche des relations emploi/formation par la planification française » in L. Tanguy (sous la dir. de) « L'introuvable relation formation/emploi Un état des recherches en France » La Documentation Française Paris 1986 p 189

Les théories de la reproduction, en s'appuyant sur la mise en évidence des inégalités d'accès à la formation selon l'origine sociale, pensent le système scolaire comme un instrument au service de la classe dominante. Le système éducatif participe à la reproduction de la force de travail et des rapports sociaux, en distribuant les agents dans la division sociale du travail, tout en leur inculquant les valeurs, les normes et les dispositions de classes, en termes de domination et de relégation. Il participe ainsi à la reproduction de la hiérarchie sociale en renforçant les rapports de domination entre les groupes sociaux.

Les théories de la reproduction qui se sont construites sur une analyse de l'enseignement général, ignorant l'enseignement technique et la formation professionnelle et leurs fonctions, ne rendent pas compte « des changements qui s'effectuent dans tout ordre social sur des périodes plus ou moins longues »¹⁶, de la régression de catégories sociales, de l'apparition et du développement d'autres, et des changements qui affectent le système éducatif, ensemble de changements sociaux qui déterminent des besoins élargis et contradictoires de formation.

La théorie matérialiste des besoins s'oppose aux conceptions fonctionnalistes des besoins et fonde scientifiquement le concept de besoin. Elle suppose des classes sociales en lutte pour la transformation des rapports sociaux de production et qui expriment donc des besoins contradictoires. Les besoins correspondent aux exigences du développement contradictoire des forces productives et des rapports sociaux, exigences qui forment le moment objectif des besoins. Déterminés par l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux, les besoins objectifs sont fondamentalement ceux de la reproduction-transformation de la force de travail, ils sont donc historiquement déterminés, indépendants de la perception qu'en ont les individus, évoluant avec le développement contradictoire des forces productives. Ils sont essentiellement les besoins de formation.

L'intériorisation des besoins objectifs de formation, nécessaire à leur satisfaction, constitue le moment subjectif des besoins. La prise de conscience des besoins est fonction de la place occupée par les individus dans les rapports sociaux qui détermine un ensemble de pratiques sociales et de représentations qui font que les besoins subjectifs de formation ne coïncident pas nécessairement avec les besoins objectifs.

Les demandes qui expriment les besoins portent donc la contradiction fondamentale qui oppose les classes sociales, inscrite dans les rapports sociaux de production. Les besoins de formation satisfaits par le système éducatif sont alors ceux des différentes classes et fractions de classes sociales.

Dans la deuxième partie du chapitre, nous organisons les éléments empiriques recueillis par l'analyse des travaux de B. Charlot et M. Figeat, à trois époques

¹⁶ L. Tanguy (sous la dir. de) « L'introuvable relation formation/emploi » op cit p 108

distinctes de l'histoire de la formation ouvrière, qui mettent en évidence les déterminations des besoins de formation par l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux de production, et qui montrent qu'ils sont historiquement déterminés et contradictoires. Nous faisons apparaître la contradiction en précisant, pour chaque époque, les besoins satisfaits, ceux de l'Etat et des fractions de la classe dominante et ceux des fractions de la classe ouvrière.

La mécanisation qui se développe rapidement dans l'industrie textile, au début du XIX^e siècle, déqualifie le travail en parcellisant les tâches et fait appel à une main d'oeuvre nombreuse, non qualifiée et instable, regroupée dans les manufactures. En réduisant les tâches à des actes élémentaires ne nécessitant pas d'apprentissage, le nouveau mode de production permet au patronat d'utiliser massivement la main d'oeuvre enfantine. La surproduction et la concurrence économique, la surexploitation du travail des enfants qui posent le problème de la reproduction de la force de travail, conduisent le grand patronat à exprimer le besoin d'une instruction primaire et d'une inculcation idéologique conformes aux exigences de la grande industrie. L'Etat est amené à légiférer en matière d'instruction populaire afin d'assurer la reproduction physique et idéologique de la main d'oeuvre. Il satisfait alors les intérêts du grand patronat, en élevant le niveau de formation de la force de travail nécessaire à « l'industrie moderne », il sauvegarde ses propres intérêts économiques, militaires et sociaux et il satisfait les besoins des militants ouvriers, en limitant le temps de travail et le travail des enfants, en imposant l'instruction obligatoire.

Le développement économique et industriel de la fin du XIX^e siècle puis la taylorisation progressive de l'industrie qui accroît la déqualification de la main d'oeuvre, le développement de la métallurgie et du salariat, la concentration des moyens de production dans de grands établissements, au début du XX^e siècle, font évoluer l'organisation du travail et les rapports sociaux, faisant apparaître le besoin de main d'oeuvre qualifiée pour conduire et entretenir les machines-outils et d'une petite maîtrise pour encadrer les très nombreux OS. L'amélioration des conditions de vie, liées au développement économique, qui encourage la population à différer l'entrée des enfants dans le monde du travail et la structuration de la classe ouvrière en fonction de sa qualification lui laissent entrevoir la possibilité de promotion sociale. Des besoins nouveaux de formation apparaissent exprimés par les agents sociaux. L'Etat met en oeuvre une nouvelle politique éducative qui prévoit un enseignement professionnel pour tous, gratuit et obligatoire puis institutionnalise la formation professionnelle ouvrière. Il assure, à la fois, la reproduction élargie des rapports sociaux de production, en formant une main d'oeuvre diversifiée, hiérarchisée et inégalitaire.

Les transformations économiques qui apparaissent à la fin des années cinquante et les évolutions dans les techniques de production par le développement de

l'automatisation remettent en question le modèle taylorien d'organisation du travail et produisent une extension des besoins à tous les niveaux existants de qualification, des besoins de nouvelles catégories de salariés, d'employés, de techniciens et donc des besoins de formation initiale accrue. Afin d'élever le niveau moyen de formation, l'Etat ouvre, à tous, le premier cycle du secondaire. Il instaure des filières qui diversifient et hiérarchisent les élèves conformément à la division sociale du travail inchangée, inaugurant, avec l'adhésion du grand patronat, une politique d'ajustement de la formation à l'emploi. L'émergence de qualifications et de catégories sociales nouvelles fait naître des possibilités de promotion sociale que l'ouverture du secondaire renforce. La demande sociale de formation s'accroît, d'autant qu'apparaît et se développe le chômage des jeunes.

Ainsi donc, à chaque époque, des déterminations économiques contraignent le patronat à développer et à valoriser les forces productives. Les nouveaux moyens de production font évoluer l'organisation du procès de production et les rapports sociaux. Ces changements sociaux font émerger des besoins contradictoires en qualifications nouvelles et élargies et donc des besoins de formation accrue conduisant l'Etat à mettre en oeuvre une nouvelle politique éducative qui élève le niveau moyen de formation et satisfait contradictoirement les intérêts des différentes classes et fractions de classes sociales.

1 - La théorie matérialiste des besoins.

La formulation de notre problématique en termes de besoins de formation peut se charger de l'ambiguïté qui caractérise la notion de besoin.

L'aspect polysémique de la notion est souligné par G. Friedmann dans le *Traité de sociologie du travail* : « Ainsi le besoin ... peut être envisagé comme une catégorie économique mais aussi comme une notion assortie de variables psychologiques et sociales. »¹⁷

Les acceptions de besoin : désir, impulsion, aspiration, motivation relèvent de la psychologie, sinon de la psychanalyse, et ne concernent pas notre propos.

Dans le langage courant, la notion de besoin est liée à celle de manque et le besoin procède du sujet comme exigence qui naît de la nature ou de la vie sociale. Il peut être défini, dans un sens très large, comme « un état provoqué par un écart entre ce qui est nécessaire au sujet et ce qu'il possède actuellement. »¹⁸

Les approches en termes de manque qui considèrent le besoin comme un attribut de la nature humaine supposent que les individus ont des besoins auxquels ils répondent en créant et en adaptant des techniques. « La construction d'un milieu social, avec ses techniques, sa culture, milieu artificiel, se superpose en quelque sorte à l'existence d'un milieu naturel matériel, dans lequel et par lequel l'homme vit. Ce milieu se transforme sous l'effet de nouveaux besoins... »¹⁹ La satisfaction des besoins est alors obtenue « au moyen de l'activité où les êtres humains agissent en commun et consomment des biens. »²⁰

Ces approches font de la consommation une activité autonome, personnelle, privée, un but qui, comme moment de destruction des produits, crée de nouveaux besoins, et font de la production le « simple instrument » de leur satisfaction. Or, dans les pays développés où les besoins, définis en termes de survie physique immédiate, « sont - pas pour tous loin de là - mais pour une large part couverts, »²¹ la consommation perd son autonomie et se trouve subordonnée à la production et donc, en régime capitaliste, aux rapports de production et aux perspectives de profit.

L'instrumentalisation de la production, au service exclusif de la satisfaction des besoins, permet ainsi d'ignorer, volontairement ou non, les relations des besoins à la production.

¹⁷ G. Friedmann « Les transformations dans le travail » in G. Friedmann, P. Naville « *Traité de sociologie du travail* » A. Colin Paris 1970 1ère édition 1962 t 1 467 p p 20

¹⁸ P.H. Chombart de Lauwe « Les intérêts contre les besoins La double nécessité » *La Pensée* op cit p 127

¹⁹ B. K. Malinowski « Une théorie scientifique de la culture » in K. Van Meter « *La sociologie* » Larousse Paris 1992 p 419

²⁰ *Ibid* p 419

²¹ P. Grevet « Le moment objectif et le moment subjectif des besoins » in « *La Pensée* » op cit p 114

Ces conceptions pragmatiques ont conduit à des interprétations du système éducatif au service de la satisfaction des besoins de qualification du patronat ou encore de la reproduction sociale au profit d'une classe dominante.

Les essais de planification et les recherches visant à quantifier et à prévoir les « besoins de l'économie » dans le but d'ajuster la formation initiale « aux besoins prévisibles du système productif » sont sous-tendus par la théorie économique néo-classique, dite du capital humain, qui assimile le travail à un capital dont la rentabilité peut être accrue par l'éducation et, donc, l'éducation à un investissement.

Ils font naître, dans une période de forte croissance économique et d'augmentation importante des dépenses de formation, la théorie de « l'adéquation formation-emploi » dont le principe est « d'articuler aux prévisions économiques des prévisions d'emploi dont on déduit les besoins en recrutement puis des besoins en formation auxquels sont confrontés les prévisions des jeunes entrant dans la vie active et le flux des formations qui leur sont liées. »²²

La théorie du capital humain repose sur le postulat « d'une liaison nécessaire et rigide entre le niveau de formation atteint, le type d'emploi occupé et le montant du revenu correspondant » et sur un raisonnement par analogie : « l'injection de formation supplémentaire dans la force de travail est conçue comme l'adoption de nouveaux moyens de production, c'est-à-dire, comme permettant, ipso facto, d'améliorer - en quantité et en qualité - la production finale. »²³ Les compétences acquises permettent de produire des biens ou des services nouveaux, plus abondants et de meilleure qualité, d'accroître la productivité, tout en favorisant l'épanouissement des personnalités.

L'analogie réside dans le fait qu'il n'y a pas de différence entre le fonctionnement du capital matériel et celui du capital humain. « Le progrès technique peut s'incorporer à la production soit sous forme de nouvelles machines, soit sous forme de travailleurs mieux formés. »²⁴ La formation constitue alors un investissement, au même titre que tout investissement matériel et, en tant que tel, son rendement est d'autant plus efficace qu'elle est adaptée aux emplois.

Or la productivité n'est pas d'abord un attribut individuel des salariés mais une caractéristique du procès de travail et de son organisation. Elle ne dépend pas uniquement, comme le précise C. Dubar, « de son degré de formation antérieure mais aussi et surtout de l'organisation du procès de travail, du degré d'adaptation des travailleurs aux moyens de production et aussi du type de relation des travailleurs entre eux. »²⁵

²² M. Bel « La notion de qualification dans l'approche des relations emploi/formation par la planification française » in « L'introuvable relation formation-emploi » sous la dir. de L. Tanguy La Documentation Française Paris 1986 p 193

²³ C. Dubar « Formation permanente et contradictions sociales » Editions Sociales Paris 1980 p 22

²⁴ Ibid p 23

²⁵ Ibid p 29

La dévalorisation des diplômes, la déqualification des jeunes à l'embauche, la montée du chômage des diplômés ont montré les limites des théories de l'éducation comme investissement et de nombreux travaux ont invalidé la thèse d'une liaison mécanique entre la formation et l'emploi, d'une possible « adéquation formation-emploi » qui repose sur une appréhension erronée de la qualification, comme ensemble de propriétés propres à l'individu et/ou aux emplois, abstraite des rapports sociaux. Les données empiriques recueillies par les chercheurs du LEST, entre autres, l'ont pertinemment contredite : « la formation professionnelle n'est pas constitutive du processus à travers lequel les entreprises légitimement, construisent et stabilisent les différentes strates professionnelles. »²⁶

Pourtant, cette théorie et les représentations qu'elle génère sont toujours à l'oeuvre aussi bien dans le système éducatif où les contenus de formation professionnelle sont adaptés aux référentiels d'emploi, que dans le monde productif où elle agit comme une doctrine, comme le montre la propension des milieux professionnels à considérer leur implication dans la formation comme une garantie d'efficacité, à considérer la formation continue comme « le régulateur privilégié qui permet d'obtenir l'adéquation constante entre les postes et les hommes au sein d'entreprises en perpétuelle évolution. »²⁷

Les thèses de la reproduction s'appuient sur la mise en évidence des inégalités d'accès aux différents niveaux de formation selon l'origine sociale, sur le fait établi d'une forte corrélation statistique entre l'origine sociale des enfants et leur réussite scolaire. Elles pensent le système scolaire comme une instance essentielle « d'ajustement économique (reproduction des places) et d'assujettissement idéologique (légitimation des places) à la division du travail et à la domination d'une classe sur les autres »,²⁸ de reproduction sociale au profit exclusif de la classe dominante.

Ces thèses qui ne remettent pas en cause le principe de la centralité de la production et des rapports sociaux montrent « les correspondances qui s'établissent entre le système éducatif et le système productif, sur de longues périodes au prix d'aménagements continuels mais conformes à la logique d'ensemble »²⁹, les deux systèmes évoluant de façon autonome. Le système scolaire participant à la reproduction des rapports sociaux de production mais agissant « dans la sphère culturelle considérée comme indépendante de la sphère productive. »³⁰

²⁶ M. Maurice, F. Sellier, J.J. Silvestre « Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne Essai d'analyse sociétale » PUF Sociologie Paris 1982 p 112

²⁷ F. Ceyrac Exposé introductif aux Assises du patronat français Deauville 1978 in C. Dubar « Formation permanente ... » op cit p 190

²⁸ C. Dubar op cit p 11

²⁹ L. Tanguy « Les théories de la reproduction » in « L'introuvable relation... » op cit p 105

³⁰ Ibid p 106

La thèse principale de P. Bourdieu et J-C. Passeron est que « le système d'enseignement contribue de manière irremplaçable à perpétuer la structure des rapports de classe et du même coup à la légitimer. »³¹

L'école a pour fonction d'inculquer les valeurs, les règles, les rapports de domination entre les groupes sociaux. En transmettant les normes et les dispositions de classe requises par la division sociale du travail, elle apparaît comme un appareil qui préside à la distribution des travailleurs au sein de cette division.

La reproduction de la structure sociale est d'autant plus efficace que l'école est autonome, ce qui « lui permet de masquer cette fonction sociale derrière sa fonction culturelle. »³² L'autonomie se trouvant renforcée par le fait que les contenus, les savoirs, les méthodes « s'auto-justifient par la tradition.(...) C'est l'école qui choisit d'adopter les critères de culture »³³

Mais, si le fait central pour ces théories, est la différence entre les classes sociales, l'inégalité et la hiérarchie dans la division sociale du travail ne sont pas créées par l'école : « ce n'est pas l'école qui crée les inégalités, les filières différenciées... ce n'est pas elle qui transforme en « inaptitude » les situations défavorisées »,³⁴ elles sont inscrites dans les rapports sociaux de production.

Pour soutenir que l'école est une instance essentielle de la reproduction sociale et qu'elle travaille au profit exclusif de la classe dominante, dit G. Snyders, « il faut penser que ladite classe dominante n'a cessé de méconnaître ses propres intérêts, puisqu'elle n'a cessé de se défier de l'école et de tout faire pour en diminuer l'importance et le rôle. » Et penser que les mouvements ouvriers qui ont toujours lutté pour le développement de l'éducation ont toujours été « dans l'erreur la plus complète », en revendiquant davantage de formation pour les enfants des classes populaires qui savent qu' « une meilleure possession des instruments et techniques de la culture leur permettra de mieux connaître le monde et de lutter plus efficacement. »³⁵

L'école n'est pas exclusivement une instance de reproduction d'un ordre social immuable. Elle répond aux besoins de formation et de qualification toujours plus élevées s'adressant à un ensemble de plus en plus large de travailleurs.

Les thèses de la reproduction ont été construites en privilégiant l'enseignement général et en délaissant le secteur de l'enseignement technique et professionnel.

C'est ainsi que les filières « qui ont en propre de transmettre des savoirs et des savoir-faire plus ou moins directement utiles dans une activité productive salariée

³¹ P. Bourdieu, J.C. Passeron « La reproduction Eléments pour une théorie du système d'enseignement » Editions de Minuit Paris 1970 p 246

³² B. Charlot « L'Ecole en mutation » Payot Paris 1987 p 172

³³ Ibid p 159

³⁴ G. Snyders « Ecole, classe et lutte des classes » PUF Paris 1976 p 76

³⁵ Ibid pp 87-97

ou non, n'ont pas été interrogées en tant que telles dans leur spécificité : un moment dans le processus de construction de la qualification ouvrière. »³⁶

La méconnaissance de l'enseignement technique et de la formation professionnelle empêche de rendre compte « des changements qui s'effectuent dans tout ordre social sur des périodes plus ou moins longues » : régression de certaines catégories sociales, petits commerçants, artisans, extension d'autres, ingénieurs, techniciens, employés, enseignants développant une « classe moyenne », en rapport avec les transformations du système scolaire. Elle empêche « d'appréhender le rôle de l'appareil scolaire dans la production des hiérarchies sociales et pas seulement dans leur reproduction. »³⁷

En faisant contribuer le système scolaire au maintien de la structure sociale, en adaptant et en conformant les individus aux besoins de la classe dominante, les théories de la reproduction adoptent un point de vue fonctionnaliste qui ne peut rendre compte de la réalité sociale.

La théorie matérialiste des besoins s'inscrit en rupture radicale avec toute référence du besoin à la nature humaine, s'oppose à une représentation du besoin « comme état d'insatisfaction, de manque inhérent à « l'esprit humain » ; elle s'oppose aussi à une vision biologique du besoin. »³⁸

La distinction entre besoins biologiques et besoins sociaux opérée par L. Sève permet d'explicitier le propos. « Les besoins objectifs de l'organisme, pris dans leur forme primaire, sont au départ de toute l'activité psychologique, il n'y a rien à objecter » sinon, poursuit l'auteur que « ce qui jouait au départ le rôle premier, le rôle de base, n'est justement plus ce qui joue encore ce rôle dans les phases supérieures, » sauf dans des conditions exceptionnelles où le primat des besoins organiques, sous leur forme la plus immédiate, se rappelle à l'attention « comme conditions minimales de vie ou de survie humaines », car « si au départ ils peuvent jouer le rôle de base, c'est précisément parce que l'hominisation sociale n'a pas encore déployé tous ses effets. »³⁹

Que les nécessités biologiques jouent au départ de l'humanité un rôle décisif, cela ne signifie pas qu'elles jouent dans les besoins humains le rôle de base déterminant l'essentiel de leur réalité. « Le processus d'hominisation renverse justement l'essence des besoins humains, l'aspect biologique devient un élément subordonné ; le besoin ne résulte plus d'une origine biologique interne à l'individu, mais de l'intériorisation d'exigences externes liées aux forces productives et aux rapports sociaux. »⁴⁰

³⁶ L. Tanguy « Les théories de la reproduction » in « L'introuvable relation... » op cit p 106

³⁷ Ibid p 108

³⁸ P. Grevet « Le moment objectif ... » op cit p 108

³⁹ L. Sève « Marxisme et Théorie de la personnalité » Ed Sociales Paris 1969 p 389

⁴⁰ P. Grevet « Le moment objectif ... » op cit p 109

Ainsi donc, les besoins ne sont pas premiers, déterminant la production qui viendrait les satisfaire. La satisfaction des besoins sociaux constitue un aspect du développement des forces productives et des rapports sociaux.

Le problème des besoins est celui de la reproduction du mode de production qui implique fondamentalement la reproduction sociale de la force de travail, « la production et la transformation » des hommes et de la place qu'ils occupent dans les rapports sociaux.

Les exigences externes qui répondent à l'usure de la force de travail constituent des besoins de santé, de repos, de loisir, de culture, de formation ..., nécessaires à la reproduction du « travailleur lui-même » car la production, en tant que procès de travail, use les capacités utilisées, physiques, intellectuelles, et aussi nécessaires au développement du capital.

Parce que les besoins objectifs de formation sont ceux-là mêmes du fonctionnement et de la reproduction du mode de production, ils s'imposent non seulement aux producteurs directs mais aussi à la classe dominante. « Le besoin essentiel de cette classe est en effet de se reproduire en tant qu'agent social défini par le mode de production, de reproduire donc les conditions objectives et subjectives de son mode d'exploitation. »⁴¹

J-P. Terrail fixe, à différents niveaux, les besoins objectivement induits et requis par la reproduction du procès de production, besoins que le capital est contraint de prendre en compte.

- « Besoin d'un nombre donné de forces de travail réparties selon des proportions données dans les différentes branches d'activité,...
- besoin d'une qualification de la force de travail adéquate aux exigences de la répartition dans les différents procès et postes de travail,
- exigences du maintien de l'insertion des producteurs dans les rapports idéologiques qui éternisent dans ses différentes modalités sociales/techniques le rapport d'exploitation,
- besoin d'organisation sociale, politique, familial, besoins d'appropriation idéologique et symbolique du monde et de la société... »⁴²

En d'autres termes, des besoins de qualification aux différents niveaux de la division sociale du travail, des besoins de formations générale et professionnelle hiérarchisées et aussi, des besoins de formation-socialisation ou formation idéologique car si la reproduction des conditions humaines et matérielles de la production relève des besoins de la classe dominante, « a fortiori en va-t-il ainsi de la nécessité que cette reproduction s'opère dans les conditions de l'exploitation. »⁴³

⁴¹ J. P. Terrail « Sur la nature historique ... » op cit p 76

⁴² Ibid p 76

⁴³ Ibid p 81

M. Godelier montre ainsi que, dès les premières formes caractérisées de différenciation sociale, dans les communautés primitives où les liens de parenté agissent comme des rapports sociaux de production, le contrôle de la répartition des moyens de subsistance et la répartition des individus et de leurs fonctions productives et sociales impliquent l'acceptation du rapport d'exploitation. « Pour que de nouveaux rapports de domination et d'exploitation se forment et se développent avec l'acceptation, sinon la coopération, de ceux qui les subissent, il faut donc qu'une division nouvelle des tâches et la spécialisation exclusive de groupes sociaux dans la production de certains services qui semblent devoir apporter des bienfaits à la communauté tout entière apparaissent comme des transformations sociales nécessaires, et par là-même légitimes. »⁴⁴

Les exigences externes, « les contraintes objectives de la reproduction de la force de travail »⁴⁵ forment le moment objectif des besoins. Le caractère objectif réside dans le fait que les besoins sont déterminés par l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux, qu'ils existent indépendamment de la conscience des individus.

Il existe donc des besoins objectifs de reproduction des capacités de la force de travail, et donc des besoins objectifs de formation qui s'accroissent sous l'effet du développement progressif et contradictoire des forces productives et des rapports sociaux ; la reproduction incluant leur transformation, en rapport avec les exigences du mode de production.

La reproduction-transformation de la force de travail ou reproduction élargie est un processus contradictoire. La contradiction est celle fondamentale du mode de production capitaliste inscrite dans les rapports sociaux de production. La qualification des travailleurs, les connaissances techniques et scientifiques de leur formation de plus en plus élevée qui sont des exigences objectives du capital donnent aux travailleurs les capacités d'agir et de s'organiser pour lutter contre les conditions qui leur sont faites, de se libérer des « entraves capitalistes. »

Ainsi donc, la satisfaction des besoins de formation, exigence objective de la reproduction du mode de production, est aussi « condition de possibilité de l'organisation collective des ouvriers pour la défense de leurs intérêts de classe. »⁴⁶

Le caractère contradictoire des besoins contraint le capital à développer les forces productives tout en entravant leur développement, à exiger des niveaux de formation toujours plus élevés et des formations toujours mieux adaptées aux moyens de

⁴⁴ M. Godelier « L'idéal et le matériel » Fayard Paris 1984 p 25

⁴⁵ J-P. Terrail « Production des besoins et besoins de la production » op cit p 13

⁴⁶ J-P. Terrail « Sur la nature historique et sociale des besoins » in Decaillot M., Preteceille E., Terrail J-P. « Besoins et mode de production » Ed Sociales Paris 1977 p 98

production, tout en ne reconnaissant pas socialement les nouvelles qualifications ; son intérêt étant que les salaires soient les plus bas possibles. Ce faisant, il crée les conditions pour des revendications nouvelles des travailleurs.

Cette contradiction est elle-même génératrice de contradictions au sein-même de la classe dominante « qui opposent l'intérêt individuel de chaque capitaliste à ceux du capital dans son ensemble ou des fractions différentes du capital entre elles. »⁴⁷

La loi Royer sur le pré-apprentissage, à partir de 14 ans, en réponse aux demandes du petit patronat et de l'artisanat était contraire aux besoins objectifs d'élévation du niveau général de formation du grand patronat.

« Les conditions d'accumulation de chaque capital particulier déterminent ses besoins en main d'oeuvre, donc certaines exigences quant à la reproduction de celle-ci, exigences qui pour être objectives n'en sont pas moins fluctuantes, liées à la concurrence.(...) Le nombre de travailleurs, la qualification, le rythme de travail, tout cela variera avec la conjoncture quant au profit et à sa réalisation... »⁴⁸

Ces exigences de formations, pour être objectives, n'en sont pas moins divergentes, voire contradictoires. L'exigence de l'élévation générale du niveau de formation de la force de travail, commune à l'ensemble du capital, diffère de déterminations particulières de fractions du capital, à l'exemple de ce qui se produit pour l'apprentissage.

L'élévation du niveau de formation et la non-reconnaissance par le capital de ces nouvelles qualifications témoignent de la contradiction dans les rapports entre système éducatif et système productif, de « la contradiction entre l'utilisation de la main d'oeuvre par les entreprises et la préparation au travail par la scolarisation »,⁴⁹ et mettent ainsi en évidence l'incomplétude des approches fonctionnalistes à rendre compte de la réalité sociale.

La reproduction élargie de la force de travail, en rapport avec les exigences du mode de production, est un processus historiquement déterminé.

Le but de la production capitaliste est de produire de la plus-value. Elle conduit le patronat à la surexploitation des travailleurs qui conduit à l'épuisement de la force de travail.

Des déterminations économiques et, en particulier, la concurrence internationale entre les capitalistes individuels, dans la production industrielle, contraignent des fractions du grand patronat, dès le milieu du XIX^e siècle, sauf à épuiser la force de travail, à limiter la journée de travail et à imposer l'instruction primaire comme condition obligatoire du travail. Le patronat se trouve contraint de satisfaire les besoins de reproduction de la force de travail, de la valoriser pour continuer à

⁴⁷ J. P. Terrail « Sur la nature historique... » op cit p 93

⁴⁸ E. Preteceille « Besoins sociaux ... » op cit p 25

⁴⁹ M. Alaluf « Le temps du labeur » Ed de l'Université Bruxelles 1986 p 239

produire de la plus-value. La préservation de la classe ouvrière satisfait les revendications de celle-ci, permet son développement, renforce ses capacités à lutter.

La valorisation du travail salarié limite la possibilité de production de plus-value. Le patronat est alors contraint de renforcer les forces productives matérielles, de développer et de diffuser les nouvelles techniques de production, et, dans la logique de l'exploitation, de mettre en place de nouvelles modalités d'extorsion de la plus-value, par la déqualification des travailleurs, la dévalorisation des diplômes, préparant ainsi les conditions d'une nouvelle lutte pour la satisfaction de besoins nouveaux.

C'est ainsi que « les acquis d'une période de luttes revendicatives apparaissent comme la base du développement de nouvelles formes d'exploitation, donc de nouvelles transformations du mode de production, d'où vont surgir de nouveaux besoins et de nouvelles conditions de lutte. »⁵⁰

Cette logique et ce mouvement-développement de double contrainte de satisfaction des besoins confèrent aux besoins leur caractère historique, correspondant aux exigences de la reproduction élargie de la force de travail.

Le mode de production détermine certaines formes de travail et de rapports sociaux, certaines formes de consommation et de pratiques sociales, qui font naître un ensemble de représentations, de valeurs et d'idéologies spécifiques. Ces formes subjectives déterminent les besoins subjectifs, ou besoins ressentis, intériorisation ou prise de conscience des exigences externes liées aux forces productives et aux rapports sociaux. Elles sont la conscience individuelle des besoins.

Il existe alors un moment subjectif des besoins qui correspond à la prise de conscience des exigences externes ou « reflet dans la conscience des hommes du moment objectif. »⁵¹ Le moment subjectif est nécessaire à la satisfaction des besoins. La lutte pour leur satisfaction passe préalablement par la prise de conscience des besoins.

La conscience doit être comprise comme la conscience d'une configuration sociale. Elle trouve son fondement dans les formes historiquement déterminées de la production sociale. « Ce sont les hommes qui sont les producteurs de leurs représentations, de leurs idées, ... mais les hommes réels, agissant, tels qu'ils sont conditionnés par un développement déterminé de leurs forces productives et du mode de relation qui y correspond... La conscience ne peut jamais être autre chose que l'être des hommes et l'être des hommes est leur processus de vie réel. »⁵²

⁵⁰ Ibid p 10

⁵¹ P. Grevet « Besoins populaires et financement public » op cit p 110

⁵² K. Marx « Critique de l'Economie Politique » Oeuvres Tome 1 Gallimard Paris 1963 in J.C. Rabier « Changement technique et changement social... » op cit p 59

Les formes subjectives, comme toutes les représentations, ne sont pas le « pur reflet passif des déterminations objectives »⁵³. En tant que formes subjectives, elles sont sensibles à l'affrontement des idées et « le capital n'est pas sans chercher à peser sur la forme subjective des besoins »⁵⁴, l'idéologie dominante vient s'interposer et empêcher l'appréhension objective des besoins.

Comme toutes représentations, elles ont des effets, une « efficacité propre » sur les pratiques. Les représentations qui sont le produit et le processus d'une activité de construction mentale du réel, socialement déterminée, permettent de faire du monde, ou d'un aspect du monde, une organisation telle qu'on puisse le comprendre et agir sur lui. Elles agissent, à la fois, « en tant que système de catégorisation sociale, (en autorisant un découpage du réel cognitivement cohérent) système d'interprétation, (en permettant la confrontation d'un objet quelconque à son prototype catégoriel) système d'orientation des conduites (en réfractant le rapport entre le sujet et l'objet) et en tant que vecteur de différenciation sociale (par l'affirmation d'une disposition particulière à l'endroit de l'objet). »⁵⁵

Dans son étude sur les phénomènes de pouvoir dans les organisations, M. Pagès montre que l'efficacité du système n'est pas constitué par sa seule rationalité technique mais aussi « par les représentations qui sont produites à partir de cette rationalité, par la transformation de cette rationalité en système idéologique, en valeur... »⁵⁶

Il existe trois niveaux de conscience des besoins.

- La conscience individuelle des besoins qui se constitue sur la base d'une histoire individuelle déterminée au travers des pratiques sociales et des représentations qu'elles produisent et par la place occupée dans les rapports sociaux. « Chaque individu est ainsi pris dans un réseau d'images, de modèles, de systèmes de représentations et de valeurs, de contraintes de l'environnement qui s'imposent à lui dans chaque milieu social et lui créent des obligations qu'ils croient ressenties comme personnelles. »⁵⁷ La conscience individuelle renvoie alors à la biographie considérée comme « formation du psychisme individuel par l'emprise des rapports sociaux vécus. »⁵⁸ Les besoins individuels ne sont pas des « aspirations » ni des « motivations », ils sont déterminés par les rapports sociaux. La conscience individuelle des besoins naît des exigences de la reproduction du mode de production, en fonction des conditions sociales de la reproduction de la force de travail.

⁵³ E. Preteceille « Besoins sociaux ... » op cit p 28

⁵⁴ J-P. Terrail « Production des besoins et besoins de la production » op cit p 14

⁵⁵ E. Legrain « Intelligence artificielle et organisation » Ed Contradictions / L'Harmattan Bruxelles Paris 1993 p 50

⁵⁶ M. Pagès, M. Bonetti, V. De Gaulejac, D. Descendre « L'emprise de l'organisation » PUF Paris 1979 p 76

⁵⁷ P. H. Chombart de Lauwe « Les intérêts contre les besoins... » op cit p 133

⁵⁸ J. L. Moynot « Déterminations sociales et individuelles des besoins » in « La Pensée » op cit p 64

La conscience individuelle des travailleurs peut s'exprimer dans des revendications d'une valorisation des qualifications qui sont des besoins spontanés ou immédiats de classe.

- La conscience de classe se constitue à partir de la conscience individuelle, elle s'enrichit « de la multiplicité des expériences particulières qui la nourrissent et peuvent jouer un rôle moteur dans son évolution... »⁵⁹ Elle est la prise de conscience par les organisations de classe du contenu objectif des besoins.

- Les pratiques de classe, expressions d'une classe sociale qui, en tant que classe organisée et de par sa place dans les rapports de production, « exprime dans des pratiques de classes, revendicatives et politiques, dans et hors l'entreprise, les exigences objectives de la reproduction du mode de production. »⁶⁰

Tout en tenant compte qu'il n'y a pas nécessairement une conscience claire des exigences sociales objectives, du fait de la prégnance de l'idéologie dominante, « ni pour les différentes couches sociales, précise E. Preteceille, ni à plus forte raison pour leurs membres pris en particulier. »⁶¹

La conscience du besoin ou la perception subjective du besoin se manifeste par des demandes, car l'apparence immédiate du besoin est le besoin exprimé, qui sont liées aux valeurs et aux représentations des individus impliqués dans les rapports de production. Il « existe une relation essentielle entre la position qu'occupe un individu dans ses rapports de pouvoir et l'expression de ses désirs et aspirations : ce sont ces rapports de pouvoir qui bloquent, inhibent ou mystifient l'expression. »⁶²

Les demandes ou expressions des besoins sont alors « profondément marquées, limitées, canalisées, partiellement dévoyées par les rapports sociaux »⁶³ et l'idéologie dominante.

C'est ainsi que les idées diffusées sur la nécessité de soumettre l'évolution des salaires aux contraintes de l'économie tendent à présenter comme seuls légitimes et raisonnables les besoins compatibles avec ces contraintes. De même, les idées répandues sur les exigences des technologies nouvelles de besoins de compétences à caractère plus scientifique rendent-elles légitimes en les généralisant les pratiques de gestion de main d'oeuvre des directions d'entreprise qui marginalisent ou excluent les travailleurs peu qualifiés et plus âgés.

Il existe donc un décalage entre les besoins objectifs de formation et l'expression de ces besoins qui peut s'expliquer par le poids de l'idéologie dominante et par la position des individus dans les rapports sociaux.

⁵⁹ J. P. Terrail « Sur la nature ... » op cit p 125

⁶⁰ E. Preteceille « Besoins sociaux ... » op cit p 27

⁶¹ Ibid p 29

⁶² J. M. Barbier, M. Lesne « L'analyse des besoins en formation » Jauze Paris 1986 2ème éd 1986 p 51

⁶³ P. Grevet « Le moment objectif ... » op cit p 111

J-M. Barbier et M. Lesne montrent comment fonctionnent ces représentations et comment elles induisent nombre de discours de la part des responsables d'entreprise qui expriment et justifient des besoins de formation.

L'entreprise est considérée essentiellement comme un système technico-économique inséré dans un réseau de contraintes également technico-économiques. Cette représentation à caractère très général de l'entreprise induit un certain nombre de « schémas mentaux » qui se traduisent en « un certain nombre de « besoins universels », valables pour n'importe quelle entreprise ou organisation. »

- « Le développement technico-économique se fait dans le sens d'un accroissement des savoirs, d'une diversification et d'une plus grande complexité de leurs applications techniques.

De ce « fait », découlent pour les organisations un besoin d'aptitude au changement, un besoin d'adaptabilité permanente de ses agents à l'évolution des connaissances et des techniques.

- Le développement technico-économique d'une société ne réclame pas de tous ses agents une égale part de responsabilité et une égale part de compétences. Les organisations fonctionnent et se développent sur la base d'une structure très hiérarchisée.

De ce « fait », découle une diversification des niveaux de besoins en matière de qualifications, diversification qui se fait en fonction de la place occupée. »

D'une manière générale, le développement technico-économique d'une entreprise est un « fait » ; les besoins qui en découlent sont également des « faits », « c'est-à-dire, qu'ils s'imposent nécessairement. »⁶⁴

La conséquence de ces représentations, au niveau de l'individu responsable de l'entreprise est qu'il intériorise les objectifs de l'entreprise, présentés comme des faits à partir desquels il définit des politiques d'emplois, de formation, de gestion de main d'oeuvre. Le décalage entre l'expression des besoins de formation, la demande, fondée sur ces représentations, et les besoins objectifs de formation, tient alors, pour partie, dans la traduction, en termes de besoins de formation, de préoccupations d'ordre structurel ou économique.

C'est ainsi que nous pensons que l'expression des besoins de qualification et de formation de la main d'oeuvre d'exécution par les responsables d'entreprise que nous avons rencontrés, s'identifiant à l'entreprise et à travers elle au capital, reflètent des pratiques de classe et non pas des pratiques individuelles.

De chefs d'entreprise ou de cadres chargés de la formation. Tel celui-ci, dans une entreprise d'équipement de matériel ferroviaire : « nous ne recherchons pas des gens diplômés, nous avons besoin de personnels expérimentés, l'entreprise ne peut pas embaucher de jeunes »⁶⁵ qui fait siens les choix stratégiques de la direction en

⁶⁴ J. M. Barbier, M. Lesne op. cit. pp 48-49

⁶⁵ Responsable de formation équipementier ferroviaire

matière de gestion de main d'oeuvre, présentés comme des données de fait. Il se situe spontanément dans le champ des besoins de la direction, le propos glisse du « nous » à « l'entreprise », dans le même énoncé, besoins interprétés comme étant ceux de « l'entreprise », considérée comme une entité transcendante, « instituée comme sujet principe de toute chose. »⁶⁶

Nous entendons donc par pratiques de classe des pratiques qui sont communes à l'ensemble des individus d'une classe sociale, « par l'effet des déterminations liées à la place commune dans les rapports de production. »⁶⁷ Les pratiques sociales déterminant les besoins.

Mais les besoins sociaux de formation des catégories dominées ne sont pas pour autant strictement définis par les groupes dominants. La classe ouvrière n'est pas totalement soumise « à toutes les manipulations de ceux qui exploitent son travail. »⁶⁸

En effet, aux besoins ou intérêts des classes dominantes correspondent des besoins des classes dominées : besoins de formation, besoins culturels, besoins d'expression ou de pouvoir qui s'expriment dans la demande sociale de formation.

Les besoins sociaux de formation sont alors l'objet d'un conflit entre classes et « l'ampleur et la nature des besoins sociaux satisfaits dépend alors des rapports de forces entre classes et fractions de classes. »⁶⁹

Les rapports de forces pour la satisfaction des besoins sociaux de formation s'expriment entre les agents collectifs : partis politiques, syndicats d'enseignants, de salariés, d'employeurs, associations de parents... « qui interviennent pour susciter ou infléchir des projets et mesures gouvernementales. »⁷⁰

C'est ainsi que le système éducatif comme institution assurant la satisfaction des besoins de formation, « concourt de façon contradictoire à la satisfaction des besoins sociaux d'éducation des différentes classes et fractions de classes. »⁷¹

Elle n'assure pas que les besoins d'éducation des classes dominantes mais elle concourt aussi, même si c'est de façon tronquée, à la satisfaction des besoins de formation des classes dominées. Des droits nouveaux, des possibilités nouvelles en matière de formation apparaissent quand les revendications, ou la demande sociale de formation, aboutissent.

⁶⁶ M. Pagès et alii op cit p 92

⁶⁷ E. Preteceille « Besoins sociaux ... » op cit p 27

⁶⁸ B. Charlot « L'école en mutation » Payot Paris 1987 p 197

⁶⁹ J. Hédoux « Les enseignants, la division sociale et les inégalités scolaires » Université de Lille III doc. ronéoté Lille 1986 p 63

⁷⁰ Ibid p 63

⁷¹ Ibid p 64

Cependant, même lorsque le rapport de forces est largement favorable à la classe dominante, comme en période de crise, la satisfaction de ses besoins en matière de formation participe, secondairement et globalement, à la satisfaction des besoins éducatifs et culturels des fractions de la classe ouvrière qui « tirent profit » des offres nouvelles de formation.

Ceci étant, la satisfaction des besoins de formation répond prioritairement aux besoins du capital. « Les représentants de l'Etat parlent du besoin pour les enfants d'être scolarisés. Mais s'agit-il des besoins des enfants ou de l'intérêt qu'il y a pour les classes dominantes qui ont le pouvoir à imposer aux enfants une certaine manière de penser ? » L'Etat exprime en fait, « plus souvent les intérêts de la classe dominante et des groupes au pouvoir. »⁷²

⁷² P. H. Chombart de Lauwe « Les intérêts contre les besoins... » op cit p 134

2 - Des besoins de formation contradictoires et historiquement déterminés.

L'étude de la formation ouvrière à trois étapes de l'évolution du mode de production capitaliste, caractérisées par la transformation des forces productives et des rapports sociaux faisant naître des exigences de nouvelles qualifications :

- le passage de la manufacture et du recours massif à la main d'oeuvre juvénile à la naissance de la grande industrie et de la métallurgie mécanisée qui concentre les ouvriers dans de grands établissements,

- le développement des machines spécialisées et de l'organisation scientifique du travail qui emploient de nombreux OS dans un travail parcellaire et répétitif,

- le passage de la machine outil à l'automatisation et à l'extension du travail de conception,

nous permet de mettre en évidence le caractère contradictoire et historique des besoins de formation.

- La scolarisation obligatoire.

En proclamant la liberté du travail puis en supprimant les corporations, par le décret d'Allarde et la loi Le Chapelier en 1791, l'Assemblée Constituante désorganise le mode de formation des apprentis sans lui substituer un système nouveau de formation. « L'Assemblée Constituante en faisant table rase de l'institution ne la remplaçait par rien. »⁷³

Les lois de 1803 sur le travail ne garantissent pas la formation du jeune apprenti, « rien n'oblige le maître à enseigner un métier, pas plus qu'il n'est tenu de fournir à l'apprenti une justification de la qualification acquise. »⁷⁴ Dès lors, l'apprenti n'est plus considéré comme un élève à former et éduquer mais comme un aide. Il devient un concurrent non qualifié et donc moins cher du compagnon. « La suppression de l'adéquation quantitative et qualitative entre formation et emploi » permet alors au patronat d'utiliser le jeune « comme instrument de pression sur la qualification du travail, le salaire et l'emploi de l'ouvrier adulte. »⁷⁵

La Révolution et l'Empire détruisent les fondements de l'apprentissage, sans mettre en place de nouveaux modes de formation parce que « les nouvelles formes d'organisation du travail ne réclament pas une main d'oeuvre massivement formée mais une main d'oeuvre bon marché et docile. »⁷⁶

Sous la Restauration et la Monarchie de Juillet, l'économie reste dominée par l'agriculture et la petite industrie artisanale où les progrès techniques sont très lents.

⁷³ N. Terrot « Histoire de la formation des adultes en France » Edilig Paris 1983 p 78

⁷⁴ N. Terrot « Histoire de l'éducation ... » op cit p 82

⁷⁵ B. Charlot, M. Figeat « Histoire de la formation ouvrière 1789-1984 » Minerve Paris 1985 p 29

⁷⁶ Ibid p 29

Cependant, l'industrie textile cotonnière qui se développe rapidement de 1830 à 1850 et qui représente alors la grande industrie emploie une main d'oeuvre nombreuse, instable et peu formée.

L'introduction progressive du machinisme accélère la division des tâches et la déqualification du travail et réduit le travail productif à une série d'actes élémentaires, simples et automatiques, ne nécessitant aucune formation. L'augmentation de productivité est obtenue en spécialisant les travailleurs et en réduisant ainsi la valeur du travail vivant.

La spécialisation des tâches est telle qu'elle ne requiert pas de force physique et permet ainsi au patronat d'utiliser la main d'oeuvre enfantine, « d'autant moins payée que plus jeune »⁷⁷ et de faire l'économie des frais d'éducation et de formation.

Ces jeunes ouvriers qui « n'accèdent ni à l'école ni à l'apprentissage »⁷⁸ deviennent les concurrents des ouvriers adultes, responsables de la baisse des salaires et du chômage, changeant ainsi le rapport de forces entre le patronat et les ouvriers qualifiés, au détriment de ces derniers. C'est ainsi que dans le textile mécanisé, le salaire de l'ouvrier « baisse de 40% entre 1810 et 1850. »⁷⁹

Se développe alors la surexploitation du travail des enfants. Comme ces derniers représentent la main d'oeuvre future, leur formation rudimentaire, limitée à quelques gestes opératoires par imitation des adultes, est, avant tout, un endoctrinement. « Il s'agit de forger une classe ouvrière qui réponde aux exigences de la grande industrie, exigences qui ne s'expriment pas en termes de formation technique mais de conformité idéologique. »⁸⁰ Les jeunes enfants sont formés à la discipline de la fabrique, aux habitudes d'ordre et de stabilité et cette inculcation morale et idéologique répond d'abord à la logique du profit.

La loi sur le travail des enfants de 1841 remet en cause la liberté du travail proclamée par la Révolution.

Elle interdit le travail aux enfants de moins de huit ans, limite la journée de travail à huit heures pour les huit-douze ans et à douze heures pour les douze-seize ans, et interdit leur travail de nuit.

Elle impose la fréquentation scolaire, dans une école publique ou privée, aux moins de douze ans.

Ce sont les représentants du patronat qui se prononcent pour ces limitations et qui réclament « une loi réglementant le travail des enfants qui présente pourtant pour lui de si grands avantages. »⁸¹

⁷⁷ N. Terrot « Histoire de l'éducation ... » op cit p 84

⁷⁸ Ibid p 82

⁷⁹ B. Charlot, M. Figeat « Histoire de la formation ouvrière ... » op cit p 40

⁸⁰ Ibid p 56

⁸¹ Ibid p 62

Le grand patronat, à l'origine de la loi, ne sacrifie pourtant pas ses intérêts industriels au progrès social en faveur des jeunes enfants.

Trois types d'arguments sont développés par les défenseurs de la loi : « favoriser le progrès industriel, procurer à la patrie des soldats forts et robustes, former une classe ouvrière quantitativement, qualitativement et idéologiquement adaptée à l'industrie moderne. »⁸²

Les arguments économiques trouvent leur origine dans la surproduction de coton filé. Le grand patronat souhaite pour réduire la production, la diminution de la journée de travail des enfants à douze heures, et pour préserver les conditions de la concurrence, l'imposer à tous les industriels. C'est alors à l'Etat, par la loi, d'imposer la règle générale.

La limitation du travail des enfants est aussi « une mesure qui tend à empêcher le dépérissement effrayant de la classe ouvrière. »⁸³ Le recrutement des soldats montre l'affaiblissement de la population ouvrière. « Vers 1837, la France compte 383 réformés pour 1000 conscrits... le chiffres sont de 498/1000 en Seine-Inférieur, 445/1000 dans le Nord... alors qu'ils sont inférieurs à 300/1000 dans les départements ruraux. »⁸⁴ Les préoccupations militaires, jouent donc un rôle important dans le débat et dans l'intervention de l'Etat.

Les intérêts « nationalistes » de l'Etat recouvrent ceux du grand patronat qui a besoin d'une nation économiquement et donc aussi militairement forte.

Mais la préoccupation essentielle, au coeur de la loi, est la reproduction de la classe ouvrière, « le renouvellement de la force de travail ouvrière lorsque l'exploitation est extrême » ; reproduction physique « car le patronat a besoin d'ouvriers vivants et robustes »⁸⁵ et reproduction idéologique, dans une logique du profit, d'ouvriers conformes au fonctionnement de la fabrique.

Pour le patronat, la combinaison de l'instruction primaire et de la fréquentation de la fabrique peut alors remédier à « la dégradation morale des ouvriers. »

La loi de 1841 défend les intérêts de classe de la bourgeoisie cependant, « chaque industriel a intérêt à transgresser cette loi pour bénéficier d'une position plus avantageuse dans la concurrence »⁸⁶, en faisant l'économie de la formation. C'est ainsi que ni la limitation du travail des enfants, ni la fréquentation scolaire ne sont réellement respectées. Les contrevenants n'étant sanctionnés que par des amendes dérisoires.

⁸² Ibid p 64

⁸³ Ibid p 65

⁸⁴ Ibid p 65

⁸⁵ Ibid p 66

⁸⁶ Ibid p 69

La mécanisation et la division technique du travail ont réduit la tâche en une opération simple, manuelle ou mécanique, qui ne requiert d'autre formation qu'une simple mise au courant.

L'éducation primaire, dans les écoles de fabrique, est organisée essentiellement pour surveiller les enfants. Elle se réduit à une inculcation de règles comportementales qui répond au travail déqualifié et parcellisé et signifie surtout « non-éducation technique. »⁸⁷ En effet, la loi oblige une fréquentation scolaire mais limite la formation à l'instruction primaire. Elle « n'évoque absolument pas l'acquisition de savoirs et savoir-faire spécifiques à un métier. »⁸⁸

Le perfectionnement des machines intégrant de plus en plus de tâches déqualifie les travailleurs mais oblige le patronat à former en petit nombre une main d'oeuvre qualifiée car des tâches nouvelles apparaissent qui mobilisent les fonctions intellectuelles et qui exigent la coopération de travailleurs. Le mode de production requiert des ouvriers qualifiés, des mécaniciens pour construire et entretenir les machines, un encadrement pour organiser le travail et diriger la masse des ouvriers spécialisés.

Le patronat fait d'abord appel à la main d'oeuvre étrangère : ouvriers qualifiés anglais, belges, allemands, avant de créer, dans les grandes entreprises, les écoles patronales. Ces écoles apparaissent parce qu'il lui « semble nécessaire de fournir un minimum d'instruction à la masse des ouvriers et parce que l'industrie a besoin de cadres moyens, techniciens en particulier. »⁸⁹

Dans la plupart des cas, ces écoles font partie d'une palette d'institutions paternalistes: caisse de secours, hospices, hôpitaux, jardins... qui permettent de fixer à l'usine une main d'oeuvre instable mais aussi de faire face à la pénurie d'ouvriers qualifiés en empêchant qu'ils soient, une fois formés, utilisés par les concurrents.

La formation dispensée dans les écoles patronales, « ateliers-écoles », est « étroitement liée aux besoins de l'entreprise, elle est, en outre, idéologiquement très orientée. »⁹⁰ Certes, les ateliers-écoles se développent avec l'accélération de l'industrialisation et les besoins croissants de main d'oeuvre qualifiée mais aussi parce qu'éclatent, à Lyon, les premières grandes révoltes ouvrières, de 1831 et 1834.

Le patronat cherche alors à inculquer « une mentalité industrielle faite d'apprentissages manuels et intellectuels et de diffusion de préceptes moraux. »⁹¹ Le « bon ouvrier » doit posséder des qualités à la fois pratiques et morales car « le premier souci pédagogique de la bourgeoisie de l'époque, c'est l'ordre social et non la formation technique. »

⁸⁷ B. Charlot, M. Figeat « Histoire de la formation ouvrière ... » op cit p 71

⁸⁸ Ibid p 71

⁸⁹ N. Terrot « Histoire de l'éducation ... » op cit p 93

⁹⁰ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 78

⁹¹ N. Terrot « Histoire de l'éducation ... » op cit p 94

En ce sens, les écoles patronales « poursuivent l'entreprise de moralisation que l'école primaire a ébauché... »⁹² mais ne forment qu'une très petite minorité d'ouvriers sans commune mesure avec la grande masse des ouvriers prolétarisés.

La loi de 1841 qui insiste sur la nécessité d'une instruction primaire pour tous, principe fondamental de l'Etat bourgeois qui a aboli les privilèges de la naissance et doit permettre à chacun d'accéder, selon ses capacités, à toutes les fonctions sociales, retarde l'entrée en usine des enfants. Elle est à l'initiative du grand patronat. L'instruction des enfants de la classe ouvrière est liée aux besoins nouveaux en qualifications en lien avec le développement des forces productives matérielles et des rapports sociaux. Le développement de la mécanisation se traduit par un investissement capitaliste important, le patronat, dans la logique du profit, déqualifie le travail vivant, fait disparaître le travailleur de métier traditionnel. Il emploie alors de la main d'oeuvre enfantine qui diminue les coûts de production et qui entre en concurrence avec les travailleurs qualifiés. L'intégration des tâches dans les machines qui réduit l'activité de travail à quelques gestes simples et répétitifs fait apparaître des tâches nouvelles qualifiées, liées à l'entretien, au réglage des machines. Elle complexifie les machines et les tâches les plus simples exigent alors l'acquisition d'un minimum de connaissances élémentaires : lire, écrire, calculer. Le patronat est alors contraint de revaloriser la force de travail, de la former aux nouvelles qualifications, et d'instruire, ne fût-ce que de façon rudimentaire, les enfants du peuple. Le coût de la formation devient un élément de la concurrence entre les capitalistes, selon qu'elle est ou non assurée. Le grand patronat se tourne alors vers l'Etat pour imposer, par la loi, la règle générale, et rendre obligatoire l'instruction primaire.

En légiférant en matière d'instruction populaire, L'Etat fait oeuvre de démocratisation. Il préserve ses intérêts fondamentaux, militaires et économiques face à la concurrence étrangère ainsi que « l'avenir de la société capitaliste », en assurant la reproduction physique et idéologique de la classe ouvrière. Les besoins objectifs de l'Etat qui rejoignent ceux de la grande bourgeoisie s'opposent aux intérêts immédiats de fractions du patronat ; l'emploi de la main d'oeuvre enfantine fait baisser les coûts de production et exerce une pression sur les salaires des ouvriers adultes et sur leurs revendications. L'Etat ne remet pas en cause le pouvoir patronal en matière de formation professionnelle. Le mode de production requiert une main d'oeuvre nombreuse, qui peut être une main d'oeuvre juvénile, simplement conformée idéologiquement au travail industriel.

La scolarisation des enfants jusqu'à douze ans répond aux demandes des militants ouvriers qui réclament « la dignité ouvrière » ; l'éducation étant, pour ces derniers, un moyen d'atteindre cette dignité.

⁹² B. Charlot, M. Figéat « Histoire ... » op cit p 133

- L'instruction professionnelle.

A la fin du XIX^e siècle, la constitution d'un enseignement professionnel s'amorce dans un contexte de fortes mutations économiques et industrielles. L'industrie est dominée par la métallurgie qui « se substitue au textile, dans les années 1880-1900, comme secteur moteur de l'industrie française. » Les nombreuses petites entreprises ne survivent qu'en adoptant « le mode de production nouveau », « la mécanisation, la division du travail et le salaire aux pièces. »⁹³

Le développement de la métallurgie bouleverse les rapports sociaux, fait naître de nouveaux besoins de main d'oeuvre qualifiée et pose de façon cruciale le problème de la formation.

L'extrême division du travail et la mécanisation de la production créent des besoins d'un grand nombre d'ouvriers spécialisés pour le travail d'exécution direct, parcellaire et répétitif, mais aussi d'ouvriers qualifiés pour conduire, réparer et entretenir les machines-outils, de contremaîtres pour encadrer et surveiller les ouvriers rassemblés dans les grands ateliers, de petits employés et techniciens, nécessaires à l'organisation centralisée.

La formation ne peut plus être assurée dans les ateliers où le travail est de plus en plus parcellisé et déqualifié ; les compétences techniques requises y sont plus difficilement transmissibles.

Les écoles patronales ne forment pas en nombre suffisant les ouvriers qualifiés et les techniciens et aucune formation de masse n'a été instituée pour les ouvriers des fabriques.

Le patronat, réclame alors la création d'écoles professionnelles car « l'industrie n'ayant plus le loisir de faire des apprentis chez elle, doit faire des apprentis dans les ateliers techniques. »⁹⁴

Mais aussi, le problème de la formation ouvrière se pose de façon cruciale parce que la classe ouvrière est en expansion rapide après 1880. Les « métallos » sont rassemblés dans de grands établissements de plusieurs centaines, voire milliers, d'ouvriers et leur nombre même constitue une menace.

L'amélioration relative des conditions de vie génère des demandes de formation de la classe ouvrière : le travail des enfants n'est plus nécessaire à la survie de la famille, l'accueil gratuit, à l'école, à partir de six ans, ôte le souci de garde et permet aux parents de différer l'entrée des enfants à l'usine.

Une formation d'ouvrier devient socialement enviable, d'autant qu'au sommet de la classe ouvrière se constitue une fraction de travailleurs qualifiés « dont les conditions de vie se rapprochent de celles de la petite bourgeoisie » et qui exprime

⁹³ Ibid p 102

⁹⁴ B. Charlot, M. Figeat « Histoire... » op cit p 148

le besoin de faire accéder ses enfants « à une fonction sociale meilleure en lui assurant une formation professionnelle. »⁹⁵

L'évolution de la condition ouvrière, dans sa plus grande résistance au patronat et sa capacité à s'organiser qui se manifestent, à partir de 1864, par la reconnaissance du droit de grève et, en 1884, par l'abrogation de la loi Le Chapelier et la reconnaissance légale des syndicats, fait de la formation professionnelle un besoin de classe. Les ouvriers organisés, par leurs représentants, vont alors produire une pression sociale constante en faveur de l'élévation du niveau de formation.

La loi de 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage institue deux types d'école dispensant un enseignement professionnel : les écoles manuelles d'apprentissage et les écoles primaires supérieures qui peuvent comprendre des sections professionnelles et qui répondent à deux idéologies.

Celle plus « pragmatique » du Ministère du Commerce qui exerce sa tutelle sur les écoles d'apprentissage et qui exige que « l'on façonne le plus précocément possible les futurs ouvriers sous le contrôle de professionnels »,⁹⁶ en phase avec le patronat qui critique l'idée d'une formation scolarisée, prônant l'excellence d'une formation sur le tas qui se concrétiserait dans un apprentissage réglementé.

Celle plutôt « démocratique » du Ministère de l'Instruction publique qui souhaite créer une élite professionnelle, dans des écoles professionnelles pour tous qui assurent une formation humaine et professionnelle : « ...la meilleure école d'apprentissage, c'est une école primaire supérieure où l'apprentissage est comme encadré dans la culture générale... »⁹⁷

Les écoles d'apprentissage ne se créant pas pour des raisons financières, les deux ministères vont exercer une tutelle conjointe sur les EPS. A l'Instruction Publique, le contrôle de l'enseignement général et au Commerce, celui de l'enseignement professionnel. A partir de 1892, les écoles primaires supérieures dont l'enseignement est plus largement professionnel relèveront du ministère du Commerce et prendront le nom d'écoles pratiques de commerce et d'industrie.

L'enseignement professionnel d'Etat naît, distinct du primaire et du secondaire « mais aussi comme extérieur à l'Instruction Publique et contrôlé par les industriels » qui l'ont emporté sur les « pédagogues. »⁹⁸

Le conflit dépasse la simple lutte d'influence entre deux administrations. B. Charlot et M. Figeat mettent en évidence les enjeux sociaux en cause, défendus par les trois agents en présence.

⁹⁵ Ibid p 104

⁹⁶ Ch. Rault « La formation professionnelle initiale Contrastes et similitudes en France et en Europe » La Documentation Française Paris 1994 p 12

⁹⁷ F. Buisson in A. Prost « Histoire de l'enseignement en France 1800-1967 » Armand Colin Paris 1968 p 318

⁹⁸ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 145

- Un courant de pensée républicain et laïque qui prône une formation dans l'école primaire supérieure professionnelle, publique, défendu par le Ministère de l'Instruction publique pour qui « une école professionnelle... n'est pas avant tout un établissement industriel, c'est avant tout un établissement d'éducation et d'instruction... »⁹⁹ L'enseignement professionnel doit être dispensé, dans le prolongement de l'école primaire, à tous les futurs ouvriers.

- Une conception, défendue par les représentants des industriels et le Ministère du Commerce, qui souhaitent former une élite ouvrière, sur le modèle de l'artisanat, dans des « écoles-usines », « l'enseignement ouvrier est un enseignement spécial adapté aux besoins infiniment divers des industries, souple... L'ouvrier qu'il faut former doit être en pleine possession de toutes les habiletés de son métier... »¹⁰⁰ La formation doit se limiter à l'apprentissage strict du métier.

- Une troisième conception soutenue par les parlementaires issus de la classe ouvrière qui souhaitent retarder l'âge de l'apprentissage à 15 ans et pour qui, « l'école professionnelle fondée sur le travail manuel doit devenir partie intégrante de l'éducation de base de tout ouvrier. »¹⁰¹ La formation générale et préparatoire à l'apprentissage, doit conduire à l'ouvrier de métier : « l'ancien artisan... capable de concevoir et d'exécuter sa conception. »¹⁰²

Ces trois conceptions qui s'affrontent présentent, cependant, certaines complémentarités. Un compromis peut s'établir entre les conceptions de l'Etat et celles des représentants de la classe ouvrière pour une formation générale et professionnelle, pour tous, assurée par l'école publique garantissant la laïcité et libérée de l'emprise patronale.

Un autre, entre les thèses défendues par le patronat et celles de la classe ouvrière qui reconnaissent, toutes deux, aux ouvriers une nécessaire compétence, et qui prônent un enseignement manuel bien que celui-ci, référé à l'apprentissage d'un métier, repose sur une conception de la formation professionnelle et du « bon ouvrier », pour l'heure, dépassée.

Trois idées sont partagées : la formation est possible en école, l'ouvrier doit rester ouvrier et, à travers lui, c'est le citoyen qu'il faut former car il s'agit aussi de défendre la république bourgeoise et antimonarchique de la fin du siècle.

La thèse des industriels l'emporte, les EPCI forment une élite ouvrière : l'ouvrier qualifié de l'expansion industrielle, par la pratique du travail manuel en limitant la formation générale. La reproduction des rapports sociaux conduit « à centrer la

⁹⁹ F. Buisson in B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » p 147

¹⁰⁰ Ollendorf in B. Charlot, M. Figeat op cit p 148

¹⁰¹ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 150

¹⁰² Ibid p 149

formation des ouvriers sur le travail pratique à l'atelier et à réduire l'enseignement technologique », empêchant que « l'ouvrier ne s'évade de sa classe sociale. »¹⁰³

La pédagogie mise en oeuvre se traduit par « un renforcement de la formation pratique, qui reste axée sur l'habileté manuelle tout en initiant aux machines-outils, une diminution de l'enseignement général... un simple maintien, voire une réduction de l'enseignement scientifique et technologique et une spécialisation immédiate par suppression de la rotation dans divers ateliers. »¹⁰⁴

Alors que les nécessités nouvelles de la production industrielle exigent qu'une fraction au moins des ouvriers reçoivent une formation générale et technique, le patronat obtient qu'elle n'ait droit qu'à un enseignement utilitaire et professionnel, dévalorisant ainsi la force de travail. La formation ouvrière aussi spécialisée, se distingue nettement de l'enseignement général réservé à la petite et moyenne bourgeoisie. Le système d'enseignement préserve la division sociale du travail et la reproduction des rapports sociaux.

La forme éducative, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, en deux réseaux distincts et étanches, rend compte pertinemment de l'antagonisme des deux classes sociales. La reproduction sociale par l'école est consciente et organisée par la classe dominante.

Le système éducatif présente une « double dissociation », comme le montre B. Charlot, entre l'enseignement secondaire dispensé aux enfants de la bourgeoisie et l'enseignement primaire pour les enfants du peuple.

L'étanchéité entre l'école primaire et l'école secondaire constitue la première dissociation qui « dresse une barrière culturelle » entre les classes et empêche la promotion, par l'instruction, hors de la classe ouvrière, des enfants du peuple.

L'autre dissociation est établie entre l'instruction générale et idéologique assurée par l'école primaire et la formation-socialisation professionnelle assurée, sur le tas, dans l'entreprise, sous le contrôle du patronat. Cette seconde dissociation garantissant au patronat « le contrôle direct de la qualification populaire. »¹⁰⁵

Le système scolaire assure ainsi la reproduction des rapports sociaux en même temps que la reproduction familiale. Il ne tend à rien d'autre « qu'à la reproduction des situations établies. »¹⁰⁶ L'enfant est, par son appartenance de classe, destiné à occuper la même place dans la hiérarchie sociale.

La double dissociation permet de gérer la contradiction fondamentale de la bourgeoisie d'assurer à tous le droit imprescriptible à l'instruction, tout en limitant et contrôlant l'accès à la formation, et en conformant le jeune ouvrier de telle sorte

¹⁰³ Ibid p 154

¹⁰⁴ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 149

¹⁰⁵ B. Charlot « L'école en mutation » op cit p 73

¹⁰⁶ G. Snyders « Ecole, classe... » op cit p 157

qu'il soit satisfait de son sort, pour exploiter la force de travail tout autant que pour maintenir son pouvoir social et politique.

L'expansion industrielle et la croissance du salariat produisent, au début du siècle, une transformation de la structure de la population active : déclin des artisans et petits commerçants, augmentation des employés, des petits cadres, de techniciens. La classe ouvrière évolue également et se structure en ouvriers qualifiés, ouvriers spécialisés qui se distinguent des manoeuvres par quelques savoir-faire acquis.

L'enseignement secondaire s'ouvre à une population nouvelle et commence à accueillir des enfants des familles populaires. Les nouvelles structures commencent à prendre en charge la formation professionnelle ouvrière.

En permettant la satisfaction partielle des ambitions de promotion sociale d'une élite ouvrière, la bourgeoisie contient ainsi les revendications excessives. En rapprochant l'élite ouvrière de la petite bourgeoisie, elle lui fait partager les valeurs sociales et politiques de la classe moyenne, « le plus sûr soutien politique de la république bourgeoise »¹⁰⁷ et l'intègre ainsi idéologiquement à la société industrielle.

Il existe alors des possibilités objectives de promotion sociale par l'école, possibilités réelles mais réduites, au sein même du travail industriel, qui ne permettent pas d'échapper à la classe ouvrière.

L'idée nouvelle d'une possible ascension professionnelle et sociale par la formation reflète « le passage d'une société stable fondée sur la reproduction simple des fonctions sociales à une société en expansion où apparaissent de nouveaux besoins en main d'oeuvre et où la reproduction des fonctions sociales s'élargit. »¹⁰⁸

S'esquisse alors un système scolaire qui offre à une population élargie la possibilité d'atteindre de nouvelles qualifications.

Le système scolaire assure également la reproduction élargie des classes dirigeantes.

Le développement économique qui s'accélère au début du XX^e siècle requiert des qualifications nouvelles, des petits cadres du commerce, des employés, des techniciens, des contremaîtres, des ouvriers très qualifiés.

L'enseignement spécial qui accueillait les enfants de la moyenne bourgeoisie et qui formait aux métiers du commerce est étendu à cinq ans puis intègre l'enseignement secondaire et débouche sur un baccalauréat « moderne », en 1902.

L'enseignement intermédiaire : les EPS et EPCI, qui forment les employés, les fonctionnaires, des petits cadres, glissent « lentement vers le secondaire » dans lequel elles seront intégrées en 1941, sous la pression de la petite bourgeoisie qui aspire, pour ses enfants, à une formation « en prise avec les réalités économiques. » La bourgeoisie au pouvoir est ainsi amenée à concéder une ascension scolaire, « limitée mais réelle,... aussi bien à la moyenne bourgeoisie moderniste qu'à la

¹⁰⁷ Ibid p 178

¹⁰⁸ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 177

petite bourgeoisie ambitieuse et à élargir les formes scolaires de sa reproduction. »¹⁰⁹

L'école n'a plus pour fonction « de reproduire les classes sociales comme des entités autonomes mais de satisfaire les besoins et les demandes en formation d'une société. »¹¹⁰ En assurant l'élévation du niveau de formation de tous, elle assure la reproduction élargie de la division sociale du travail et ainsi forme une main d'oeuvre qualifiée, diversifiée, hiérarchisée conformément à la division sociale du travail hiérarchisée et inégalitaire.

Ce sont les places au sein de la société qui sont ainsi reproduites, de façon élargie, c'est-à-dire, avec les transformations dues notamment aux effets de la formation. On retrouve la même division sociale du travail, le même type d'organisation de la production, les mêmes idéologies.¹¹¹ Les inégalités restent stables, même si le niveau de formation s'élève progressivement.

Les écoles et les cours professionnels ne règlent pas le problème de la formation de base des ouvriers. Le travail à la chaîne se développe, les machines spécialisées qui remplacent les machines-outils universelles accroissent de façon importante les tâches non qualifiées et exigent en grand nombre des ouvriers spécialisés. Le nouveau travail qualifié se concentre sur l'entretien des machines.

Au début du XX^e siècle, « c'est en direction de l'Etat que se tournent aussi bien les organisations patronales que syndicales pour que soit mise en place une "véritable formation professionnelle pour tous »,¹¹² obligatoire pendant la durée du travail. Cette orientation nouvelle des projets va permettre l'institutionnalisation et l'étatisation progressives de la formation professionnelle.

La loi Astier, promulguée en juillet 1919, institue les « cours professionnels » et préconise, pour la première fois, un enseignement professionnel pour tous, gratuit et obligatoire.

L'énoncé des principes laisse entendre le rôle prochain de l'Etat dans la formation professionnelle. « Il est temps, devant les besoins nouveaux de l'industrie que l'Etat se substitue aux particuliers dans la tâche de veiller à l'éducation professionnelle des enfants d'ouvriers. »¹¹³

L'instruction professionnelle doit durer trois ans et déboucher sur le CAP qui a été créé en 1911, seule innovation de l'avant-guerre en matière de formation professionnelle, alors que sont examinés les premiers textes de la loi Astier. Il est

¹⁰⁹ B. Charlot « L'école en mutation » op cit p 76

¹¹⁰ Ibid p 192

¹¹¹ Ibid p 192

¹¹² C. Dubar « Formation permanente ... » op cit p 114

¹¹³ C. Dubar (cité par) op cit p 114

délivré aux jeunes des deux sexes qui justifient de trois années de pratique dans le commerce et l'industrie.

Pour Astier, l'intérêt de la nation passe par le développement industriel - la guerre avait montré les manques de qualification professionnelle des ouvriers de la métallurgie, de la mécanique, de la chimie,...- développement qui ne signifie pas exclusivement profit patronal.

Astier exprime, certes, comme intérêt du pays, « les besoins de l'économie capitaliste, c'est-à-dire, le plus souvent les intérêts de la fraction moderniste du patronat. » Mais, de son point de vue, la formation professionnelle de tous les ouvriers doit profiter à tous : « à l'économie nationale, au patron qui verra s'améliorer la productivité et la qualité du travail qu'il rétribue, et à l'ouvrier qui échappera au chômage périodique et pourra s'élever jusqu'au patronat. »¹¹⁴

L'instruction professionnelle doit être accompagnée d'une éducation morale du citoyen d'autant plus que le rôle idéologique de l'école primaire est remis en cause après les conflits violents du début du siècle. Les cours professionnels qui prolongent l'école primaire doivent poursuivre l'entreprise de moralisation des jeunes ouvriers. Leur fréquentation doit permettre, pendant trois années, de combler le temps qui sépare la fin de l'école de la conscription.

Le patronat développe les grandes entreprises et adopte progressivement la standardisation des procédés de fabrication et le taylorisme, le travail à la chaîne, comme mode d'organisation. Il emploie alors une main d'oeuvre croissante d'ouvriers spécialisés, de travailleurs immigrés, de femmes et d'adolescents, pour laquelle il pense que la formation est inutile. Il puise les travailleurs qualifiés dans la main d'oeuvre étrangère sans, toutefois, parvenir à maîtriser la pénurie.

Il s'oppose à la loi Astier, dès la présentation des premiers textes. Il a besoin d'ouvriers adaptés à l'industrie mécanisée et s'il souhaite une formation professionnelle élémentaire pour les ouvriers qualifiés, il est hostile au contrôle de l'Etat dans les ateliers, à l'obligation de fréquentation des cours professionnels et refuse la formation sur le temps de travail.

Une fraction du patronat reste hostile à l'idée d'obligation de l'instruction professionnelle qui pense que les manoeuvres qui sont le plus grand nombre dans l'industrie n'ont pas besoin d'instruction, que plus instruits, ils deviennent une main d'oeuvre plus chère, que le fonctionnement d'un enseignement professionnel coûte à la nation.

Les représentants des ouvriers sont favorables aux cours professionnels, plus exactement, à une formation dans l'atelier qui ne coupe pas les jeunes du monde du

¹¹⁴ Astier cité par B. Charlot, M. Figeat « Histoire... » op cit p 244

travail, et « à condition que ces cours soient organisés pendant la durée légale du travail. »¹¹⁵

Astier qui avait défendu l'obligation de la fréquentation des cours professionnels cède au patronat et déclare qu'elle « s'impose comme un principe général nécessaire, à condition de l'appliquer avec souplesse et les égards qu'impose la variété des exigences des diverses industries. »¹¹⁶

L'obligation d'organiser les cours ne s'applique pas aux entreprises dans lesquelles la durée du travail n'excède pas huit heures de travail par jour ou quarante huit heures hebdomadaires, soit la durée légale du travail fixée par la loi du 23 avril 1919. Ainsi donc, le patronat n'est pas contraint de respecter la fréquentation des cours. L'obligation, de fait, ne s'applique qu'aux jeunes et aux parents, comme le patronat l'avait souhaité, dès les débats de l'avant-projet.

Il obtient de ne pas financer les cours, à la charge des communes et de l'Etat ; la taxe d'apprentissage ne sera instaurée qu'en 1925. Le financement public, en exonérant le patronat des charges de la formation, réduit le coût de la main d'oeuvre.

L'Etat, conformément aux demandes du patronat, n'intervient « en aucune façon dans l'instruction professionnelle dispensée (ou non) dans l'atelier". Le CAP "qui n'ouvre aucun droit en matière d'emploi et de salaire »¹¹⁷ n'est guère motivant ; le nombre de CAP délivrés restera modeste.

La loi n'instaure pas un système d'éducation professionnelle pour tous et la formation des jeunes ouvriers reste, quantitativement et qualitativement, étroitement dépendante des besoins en main d'oeuvre du patronat : une petite minorité de travailleurs qualifiés dans la masse des ouvriers non formés.

Le patronat doit, pour lutter contre la concurrence internationale, pour assurer son profit, augmenter la productivité en réduisant le plus possible le coût de la main d'oeuvre.

Les très nombreux OS nécessaires à la mise en oeuvre de la mécanisation croissante et à l'organisation taylorienne ne reçoivent que l'instruction primaire.

Les EPCI puis les cours professionnels ne forment qu'une élite ouvrière qui ne reçoit qu'une formation technologique et générale limitée.

La pénurie d'ouvriers qualifiés entretenue par le patronat contraint l'Etat à institutionnaliser une formation professionnelle, à assurer et élargir la formation professionnelle et idéologique ouvrière et pour préserver ses intérêts fondamentaux économiques militaires et sociaux, poursuivre son objectif de démocratisation de l'instruction. Il élève ainsi le niveau de formation générale des ouvriers mais juste

¹¹⁵ Ibid p 239

¹¹⁶ Astier cité par B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 248

¹¹⁷ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 249

suffisamment pour qu'ils n'échappent pas à la condition ouvrière, assurant ainsi la reproduction élargie des rapports sociaux de production, préservant la division sociale du travail. Les contenus de formations sont strictement limités aux enseignements pratiques et utilitaires. L'allongement de la scolarité et la formation professionnelle ne permettent pas aux enfants d'ouvriers de quitter leur classe sociale.

- L'adaptation de la formation ouvrière à l'emploi.

La conjoncture économique de la décennie cinquante est marquée par une accélération des transformations économiques consécutives à la reconstruction du pays, accompagnées de transformations sociales importantes caractérisées par le développement du secteur tertiaire, l'extension des salariés des classes moyennes, employés, techniciens, enseignants, et celle des ouvriers spécialisés et qualifiés.

Les classes moyennes traditionnelles évoluent ; des fractions de la petite bourgeoisie deviennent salariées de la production.

L'ensemble de ces transformations qui s'enracinent dans le procès de travail et les nouveaux moyens de production, entraînent des besoins en nouvelles qualifications ouvrières. L'automatisation qui commence à se développer, quoique inégalement selon les secteurs, produit un accroissement des investissements matériels et fait évoluer en complexité l'organisation du travail marquée par le fordisme.

La vague démographique qui suit la seconde guerre se conjugue à une demande sociale de scolarisation plus longue liée à l'idée de promotion professionnelle et sociale par la formation.

Le grand patronat exprime le besoin de formations générales plus élevées pour les ouvriers qualifiés qui doivent devenir polyvalents, adaptables aux évolutions techniques. La qualification de l'ouvrier professionnel n'est plus définie en référence à un métier mais par rapport aux capacités d'adaptation, première avancée de l'idéologie de la compétence.

Dès 1955, il demande que soit retardé le début de la formation professionnelle ouvrière et la réduction de la durée de celle-ci, de trois à deux ans, puisqu'elle s'appuierait sur une formation générale plus élevée, et sa « réorientation vers une formation polyvalente développant les aptitudes à l'acquisition de techniques relatives à une famille de métiers et favorisant les adaptations et reconversions de la main d'oeuvre »¹¹⁸ de façon à ne pas avoir à supporter le surcoût des formations de reconversion.

¹¹⁸ B. Charlot, M. Figéat « L'école aux enchères » op cit p 97

La commission « main d'oeuvre » du III^e plan fait apparaître, en 1957, une extension des besoins à tous les niveaux de qualification : « une expansion des ouvriers spécialisés, une augmentation des ouvriers qualifiés dans certains secteurs et un accroissement des effectifs d'employés, de techniciens, d'ingénieurs et de cadres. »¹¹⁹

La demande de suppression de la formation professionnelle en trois ans et du CAP se heurte à une opposition des syndicats ouvriers qui considèrent que pour former les ouvriers qualifiés, et ce mode et cette durée sont nécessaires, des syndicats d'enseignants des classes de CAP qui se sentent menacés dans leur emploi et des représentants des PME dont l'opposition se manifeste au sein des CNPC. « Les PME, dans leur grande majorité, ont besoin d'une main d'oeuvre industrielle formée à une spécialisation déterminée et finie (ajusteurs, tourneurs, fraiseurs) dans la mesure où leur mode d'organisation du travail est encore celui de la mécanisation et non de l'automatisation. »¹²⁰

Ces derniers obtiennent le maintien des sections en trois ans et du CAP bien qu'il ne satisfasse plus les intérêts du grand patronat ; la spécialisation trop grande dans un métier rend coûteuse la formation d'adaptation imposée par les reconversions et les titulaires de CAP sont déclassés à l'embauche sur des emplois d'OS. « 26% des OS possédaient le CAP en 1962...33% en 1968. »¹²¹

La réforme Berthoin qui prend effet avec l'Ordonnance de janvier 1959, allonge la scolarité obligatoire à 16 ans et ouvre le secondaire à tous les élèves.

Elle institue un cycle d'observation de deux ans, à l'issue duquel les élèves sont orientés en fonction de leurs aptitudes, dans cinq voies ou filières. Elle met donc en place un système qui, tout en proposant une certaine unité culturelle, diversifie et hiérarchise les élèves en fonction des critères d'une rationalité fondée sur les aptitudes repérées par l'école.

La cinquième devient palier d'orientation, à l'issue de laquelle les jeunes sont orientés, en grande partie, dans l'enseignement technique et professionnel.

Le barrage est fondé sur l'échec scolaire. La réforme prévoit, en effet, que les élèves acceptent la forme d'enseignement qui leur est proposée par le Conseil d'Orientation, toute autre orientation étant soumise à examen. Le barrage évite ainsi l'arrivée massive de jeunes dans les lycées, « le risque d'un gonflement jugé excessif des filières d'études générales longues. »¹²²

La réforme Berthoin inaugure aussi la politique de « l'adéquation des formations aux besoins hiérarchisés en main d'oeuvre », comme le recommande le III^e plan,

¹¹⁹ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 380

¹²⁰ B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » note infrapaginale n°14 op cit p 87

¹²¹ C. Dubar « Formation permanente et contradictions sociales » Ed Sociales Paris 1980 p 121

¹²² B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 392

largement influencé par le patronat, qui, alors qu'il avait perdu de son influence dans la période précédant la dernière guerre, devient l'interlocuteur privilégié d'une politique d'ajustement de la formation aux besoins en main d'oeuvre, strictement hiérarchisés dans les termes de la division sociale du travail.

A cette fin, la réforme réorganise le système éducatif en instituant des filières qui mènent aux différents postes de la division sociale et technique du travail, « de l'OS à l'ingénieur, tous les échelons de la division hiérarchique du travail sont pourvus d'une filière de formation. »¹²³

Elle met fin à l'autonomie de l'enseignement technique qui est intégré au système d'enseignement général. Les sixième et cinquième « techniques » sont supprimées, les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique, qui reçoivent, après le cycle d'observation, des élèves aux aptitudes jugées insuffisantes pour poursuivre une formation générale. « Nous recevons, à l'issue des classes d'observation les élèves dont les chances de succès seront apparues médiocres dans les enseignements généraux. »¹²⁴

Déclarés en échec scolaire, les élèves de CET ne pourront y recevoir qu'un « enseignement concret » comme le précisent les instructions officielles relatives aux enseignements littéraires en CET du 27.10.1960. Ces élèves, futurs OS et ouvriers qualifiés, admis en CET après avoir échoué au collège, intègrent l'idée qu'ils ne sont pas doués pour les études abstraites et que « leur échec social est dû à leur incapacité à manier les idées »,¹²⁵ à leur incapacité personnelle, et qu'ils sont ainsi responsables de leur condition.

Intégré dans le système général d'enseignement, l'enseignement technique « est victime de l'élitisme social qui dévalorise le travail manuel, productif, industriel » et va se développer sur la base de l'échec scolaire. Ses sections deviennent des « sections de décantation », filières d'accueil pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation dans l'enseignement général et qui deviennent « les concrets », ayant besoin d'une pédagogie appropriée, « nouvelle idéologie pédagogique maquillée en théorie psychologique. »¹²⁶

C'est alors par son fonctionnement même que « le système scolaire engendre cet effet idéologique. »¹²⁷

L'élévation du niveau de formation des travailleurs est accompagnée d'une inculcation idéologique et morale qui constitue une dimension déterminante de la formation professionnelle ouvrière, garantie de la reproduction élargie des rapports sociaux. Elle a pour fonction de légitimer le contrôle de la formation, de faire accepter l'orientation dans les filières courtes, le maintien dans la condition ouvrière

¹²³ Ibid p 388

¹²⁴ M. Reverdy cité par B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 407

¹²⁵ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 410

¹²⁶ Ibid p 380

¹²⁷ Ibid p 411

malgré l'élévation du niveau de formation, d'accepter la dévalorisation des diplômes professionnels organisée par le patronat, d'empêcher les revendications.

Le mouvement de démocratisation et d'élévation du niveau de formation générale de la population est indéniable mais il préexistait à la réforme comme ne témoigne la suppression de l'examen d'entrée en 6ème, en 1956. 43% des jeunes entraient en 6ème, en 1958.

La réforme Berthoin ouvre plus largement l'accès de l'enseignement secondaire pour mieux canaliser la demande scolaire. Elle élève le niveau de formation générale des jeunes et répartit ces derniers, par la sélection et l'orientation, dans des filières correspondant à la division sociale du travail.

En 1963, la réforme Fouchet crée les collèges d'enseignement secondaire et établit un cycle d'observation de quatre ans.

L'orientation s'opérant à l'entrée en 6ème, les élèves sont répartis en trois filières : une voie longue, le cycle I, pour les élèves destinés au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, une voie courte, le cycle II, et un cycle terminal institué par la réforme Berthoin, au statut resté flou, le cycle III qui comprend des classes de transition et des classes pratiques pour les élèves en difficulté et qui devient, à l'intérieur de l'école, « un système de sous-scolarisation. »¹²⁸

Les trois cycles ont pour fonction d'orienter et de canaliser les élèves, de détourner une grande part de ceux-ci de l'enseignement général long, et « de maintenir à sa place, la fraction la plus exploitée du prolétariat. »¹²⁹ C'est ainsi qu'à la fin des années soixante, « un quart des élèves de cinquième n'entrent pas en quatrième, la moitié des élèves de troisième n'accèdent pas en seconde. »¹³⁰

La réforme modifie ainsi les conditions d'accès à la formation professionnelle, reportée après la 3ème de collège. Ce barrage de fin de troisième n'est pas fondé sur l'échec absolu, comme celui de fin de cinquième, les élèves ont en effet parcouru tout le premier cycle, mais dans des filières différentes.

Le décret du 03.08.1963 officialise l'abandon de la formation à un métier en trois ans, après la cinquième, pour une formation moins spécialisée, en deux ans, après la troisième qui est supposée permettre l'adaptation à l'évolution rapide des moyens de production. Le CAP en deux ans est expérimenté à la rentrée 1965-1966.

Le CAP en trois ans, d'abord supprimé, est maintenu provisoirement, à la demande du petit patronat et de l'artisanat qui tirent ainsi profit de l'échec absolu de certains élèves.

¹²⁸ G. Snyders « Ecole, classe ... » op cit p 88

¹²⁹ Ibid p 89

¹³⁰ B. Charlot « L'école en mutation » op cit p 121

En 1966, le grand patronat renouvelle sa demande de « retarder le début des formations techniques et professionnelles pour permettre une orientation plus assurée des jeunes ; réduire simultanément la durée de ces formations en les basant sur un enseignement général et théorique meilleur ; enfin, leur donner un caractère moins spécialisé pour favoriser les adaptations et reconversions en cours de carrière »¹³¹ et réclame un examen distinct du CAP et plus polyvalent. Il réaffirme la nécessité de supprimer la formation professionnelle en trois ans, celle de réformer l'apprentissage destiné aux métiers essentiellement manuels et il propose trois voies de formation : une formation au BEP, en deux ans après la troisième de collège, une autre au CAP par l'apprentissage, et une troisième, spécialisée, en un an, également après la troisième, qui est instituée en 1967 et qui conduit au certificat d'étude professionnelle.

Les BEP sont créés en 1966, pour répondre à la demande patronale d'élévation du niveau de formation, accessibles après la troisième, fondés sur des connaissances dites transversales qui ne se réfèrent pas à un domaine professionnel spécifique et qui sont censées correspondre aux compétences caractérisant un monde du travail présenté comme plus complexe et mouvant.

La formation du BEP se différencie de celle du CAP en ce qu'elle est définie par un secteur professionnel ou un type d'activité et non par un métier. Les jeunes reçoivent une formation générale plus longue qui doit les rendre « polyvalents et adaptables. »

La polyvalence telle qu'elle est entendue, ne se définit pas par la capacité à accomplir des tâches plus qualifiées mais par la facilité d'adaptation à de nouvelles situations de travail. Ainsi conçue, elle « implique un allongement de la formation de base qui dote l'individu de connaissances et de compétences générales facilitant les reconversions, mais non un allongement de la formation spécifiquement professionnelle ou technique. »¹³²

C'est que la nécessité de former des travailleurs mobiles, adaptables et « polyvalents » est devenue un thème dominant dans les discours sur la formation professionnelle : les évolutions dans les techniques et les méthodes de travail exigeant une formation de base polyvalente permettant une spécialisation ultérieure.

C'est ainsi que le patronat qui, depuis le début de l'industrialisation, cherchait à fixer, par tous les moyens, la main d'oeuvre et considérait la stabilité ouvrière comme une vertu fondamentale, en vient à prôner sa mobilité, devenue l'aptitude primordiale du bon ouvrier.

La circulaire interministérielle de 1967 qui instaure les niveaux de formation inclut le BEP dans le niveau V, correspondant à une qualification formelle ouvrière.

¹³¹ B. Charlot (cité par) Ibid p 130

¹³² B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 401

La formation professionnelle plus technologique, « polyvalente », repose sur une formation générale plus longue mais le diplôme atteste bien d'une qualification ouvrière qui vient alors supplanter celle référée au CAP.

La création, en 1969, des classes de 2nde d'adaptation qui ouvrent le 2nd cycle long aux élèves de BEP, dévalorise encore le CAP, renforcé comme diplôme de formation professionnelle courte.

Réhabilité par les lois de juillet 1971 relatives à l'enseignement technique et à l'apprentissage, le CAP en 3 ans, préparé après la 5^{ème}, est à nouveau remis en question en 1976 par les décrets d'application de la loi Haby qui préconisent leur suppression, faisant valoir le certificat d'étude professionnel qui atteste d'une formation professionnelle très courte, pouvant être assurée dans l'entreprise en quelques heures ; attestation qui validera jusqu'au début des années quatre-vingt, les acquisitions professionnelles des élèves de SES.

La formation professionnelle industrielle prend alors deux formes : une très courte, strictement adaptative, pour une main d'oeuvre non qualifiée d'OS et une fondée sur une formation générale de 3^{ème} de collège qui prépare les ouvriers qualifiés.

La création, dans les collèges, en 1972, des classes de CPPN et CPA pour les élèves en difficulté, destinés aux sections de CAP par la formation initiale ou l'apprentissage, accentue la dévalorisation de la formation professionnelle courte, en en faisant une filière de relégation. Ces classes préparatoires au CAP vont alors « associer de manière dramatique enseignement professionnel, métiers ouvriers et échec »¹³³ et fonder les critiques du patronat envers un système scolaire incapable de produire des professionnels et « d'assurer l'adéquation formation-emploi. »

La réforme Fouchet exauce ainsi les vœux du patronat. Elle élève le niveau de formation générale, diversifie la main d'oeuvre devenue « adaptable et polyvalente » et dévalorise les jeunes ouvriers, mieux formés mais rendus responsables de leur échec social, interdisant de la sorte d'excessives prétentions.

La logique profonde de ces deux réformes, n'est pas celle de la démocratisation de l'enseignement, mais « celle de l'ajustement de la formation aux besoins en main d'oeuvre diversifiée et hiérarchisée. » Comme le disent B. Charlot et M. Figeat : « ajustement socio-économique qui appelle une élévation du niveau de formation et une répartition dans les filières professionnelle et technique et ajustement idéologique qui consiste à répondre à la demande sociale de scolarisation plus longue... tout en préservant l'enseignement long élitiste. »¹³⁴

¹³³ Ch Rault « La formation professionnelle initiale » op cit p 21

¹³⁴ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 383

La réforme Haby, loi de modernisation du système éducatif, est pensée dans le prolongement des réformes précédentes, en termes d'ajustement de la formation à l'emploi. La « modernisation » annoncée cherche à s'opposer aux critiques du système scolaire qui reproduit les inégalités sociales.

Elle institue le collège unique, par la loi du 11.07.75, qui est censé donner les mêmes chances à tous et, à ce titre, les filières sont supprimées. Le collège est donc unique parce qu'accessible à tous et parce que tous sont scolarisés dans les mêmes classes.

Elle est fondée sur les données du VI^e plan (1971) qui font apparaître une « distorsion croissante entre la proportion importante d'emplois répétitifs et parcellaires que l'on propose aux jeunes et le niveau de plus en plus élevé de culture et de connaissances de ces jeunes. »¹³⁵

La réforme organise une « orientation positive et raisonnée » qui ne se veut plus être « imposée par les échecs subis. » Le collège doit « développer chez l'élève l'aptitude à choisir et la lucidité dans les choix. »

C'est ainsi qu'à la fin de la troisième, chaque élève « peut-être orienté au mieux de ses intérêts, de ses goûts et de ses aptitudes. »¹³⁶ L'orientation est alors acceptée par chacun et assumée puisque légitime, « certains choisissent l'usine, d'autres le baccalauréat »¹³⁷ puisque les élèves, et donc leurs aptitudes, sont différents.

Elle met en place « l'hétérogénéité », un système « d'unification-diversification », à l'intérieur de chaque classe, fondé sur les aptitudes et les capacités d'adaptation au système, gommant ainsi l'échec scolaire. Les élèves « réussissent et s'épanouissent dans des disciplines scolaires qui, pour être différentes, n'en présentent pas moins une égale dignité culturelle. »¹³⁸

Pour tenter de corriger l'inadaptation de la formation à l'emploi, de « revaloriser le travail manuel », elle instaure l'éducation manuelle et technique et les options technologiques qui dispensent une formation semblable à celle des classes pratiques, sans marginaliser les élèves. « Ces options technologiques sont clairement préprofessionnelles et préparent une éventuelle insertion directe dans la vie active en fin de troisième. »¹³⁹

Le VII^e Plan prévoit d'organiser l'orientation de 35% à 40% de jeunes, conscients de ne pas être capables de mieux, vers les métiers peu qualifiés. Le plan relève, en effet, « un excédent de formation des jeunes par rapport à la qualification des postes que la société pourra leur proposer. »¹⁴⁰ Les objectifs sont de former les

¹³⁵ B. Charlot « L'école en mutation » op cit p217

¹³⁶ R. Haby in B. Charlot « L'école en mutation » op cit p 218

¹³⁷ B. Charlot Ibid p 218

¹³⁸ Ibid p 219

¹³⁹ B. Charlot « L'école en mutation » op cit p 221

¹⁴⁰ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 452 citent cette déclaration de l'UIMM, faite en 1976 :
« Le problème malheureusement est qu'on compte entre 30 et 35% d'emplois qui ne demandent pas de qualification, et que rien n'indique que dans aucun régime, aucun système cela doive changer à moyen terme. Cette réalité, on la dissimule aux jeunes en maintenant leurs illusions sur les vertus des diplômés

nombreux OS « destinés à remplacer les ouvriers immigrés » pour faire face à la montée du chômage des jeunes.

Afin de réduire encore le nombre de jeunes qui poursuivent des études longues, la réforme organise un barrage, en fin de second cycle. Un contrôle continu des connaissances est prévu, dès la seconde ; les élèves doivent être évalués en fin de première et de terminale. La poursuite des études supérieures étant déterminée par la nature et le niveau des attestations obtenues. Les élèves sont incités à quitter le lycée avant le baccalauréat, dans ce cas, ils peuvent recevoir une formation en alternance, de quelques semaines, qui leur donne une qualification de niveau V.

Le baccalauréat ne sera pas organisé sous cette forme et, faute de moyens mis en place, « la proportion de jeunes orientés vers les options technologiques restera très loin du pourcentage prévu. »¹⁴¹

Les classes de CAP sont maintenues, le diplôme doit être préparé en deux ans après la troisième et non plus en trois ans après la cinquième, comme le voulait déjà la réforme Fouchet.

Les deux types de formation, CAP et BEP, se rapprochent alors, fondées sur la même formation générale, mais les diplômes se hiérarchisent.

Le BEP devient le diplôme de la formation professionnelle « qualifiée », valorisée, comme en témoigne ce propos de R. Haby : « la formation technique moins spécialisée que celle du CAP, la formation générale beaucoup plus large, rendent le titulaire du BEP particulièrement adaptable à l'évolution des techniques, apte aux conversions d'activité propres à l'emploi et réorientations ultérieures. »¹⁴²

Ainsi se trouvent diversifiées et hiérarchisées les formations aux emplois d'ouvriers et ajustées les qualifications, du CEP au BEP, conformément aux demandes patronales.

La réforme atteint ses objectifs de limitation de la scolarisation. A. Prost montre, en effet, que la démocratisation n'est pas au rendez-vous. L'accès aux classes prestigieuses des lycées, aux secondes C, est devenu socialement plus sélectif, ainsi qu'à un moindre degré, l'accès à toutes les classes d'enseignement général. « Contrairement aux intentions qui avaient présidé à sa création, le collège unique n'est pas l'instrument d'une démocratisation mais un filtre efficace qui réserve en fait aux élèves originaires des milieux sociaux favorisés une place privilégiée dans les filières les plus prestigieuses du système scolaire. »¹⁴³

La proportion des enfants d'ouvrier qui entrait en classe de seconde générale de lycée et qui augmentait depuis 1945, se stabilise. La plupart sont orientés avant ce

qui ne correspondent à aucun emploi, tandis que des emplois qui exigent une formation manuelle et techniques demeurent vacants. »

¹⁴¹ B. Charlot « L'école en mutation » op cit 221

¹⁴² B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » op cit p 99

¹⁴³ A. Prost « Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours » Ed du Seuil Paris 1992 p 92

niveau. « Il y avait là plus qu'un changement du moment, du lieu et du mécanisme de la ségrégation scolaire et sociale : un arrêt de la mobilité sociale. »¹⁴⁴

Toutefois, le taux de scolarisation par âge, comme le montrent les données fournies par le Ministère de l'Education nationale, et le nombre de diplômés qui constituent deux indicateurs du niveau de formation augmentent de manière significative.

Le taux de scolarisation des élèves de vingt ans est multiplié par quatre en l'espace de cinq ans.

De plus en plus de jeunes poursuivent, de plus en plus longtemps, leur formation et sont diplômés de l'enseignement professionnel et nombre d'entre eux ont acquis une formation professionnelle même si celle-ci n'a pas été sanctionnée par un diplôme, en raison de l'échec à l'examen. Le taux de réussite au CAP en 1976 est de 53,8% ; au BEP, de 60,5%.

Tableau n°1. Taux de scolarisation par âge entre 1971 et 1977.

	1971 - 1972 (en %)	1976 - 1977 (en%)
14 ans	92,9	98
15 ans	83	93,6
16 ans	64,7	73,8
17 ans	46	53,5
18 ans	26,2	34,5
19 ans	11,9	22,3
20 ans	3,4	15

Sources : Statistiques des enseignements n°7 1978 p 14 in
B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » p124

Les sorties sans qualification (niveau VI et V bis) diminuent de façon importante alors que le taux de sortie au niveau V augmente, ce qui traduit une élévation du niveau de formation professionnelle.

Le nombre de diplômés de CAP augmente de 12% entre 1970 et 1976 ; celui des BEP de 128%, au total de 28%.¹⁴⁵

« En 1962, 14% des actifs de moins de 25 ans étaient titulaires d'un CAP ; en 1968, ils étaient 23% et en 1975 : 33%, y compris les titulaires d'un BEP. »¹⁴⁶

En 1978, « 9,2% des demandeurs d'emploi âgés de moins de 25 ans avaient le bac et 43,9% le CAP. » C'est ainsi qu'associant niveau de formation et chance

¹⁴⁴ Ibid p 95

¹⁴⁵ B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » op cit p 127

¹⁴⁶ Ibid p 127

d'insertion, « se trouve suscitée une forte demande de prolongation de formation qui semble être la meilleure parade contre le chômage. »¹⁴⁷

La réforme Haby se heurte donc à une demande sociale de maintien dans le système scolaire et d'élévation du niveau de formation qui cherche à faire face à l'aggravation du chômage des jeunes, tout particulièrement. Cet allongement de la formation se traduit aussi par les redoublements d'un nombre de plus en plus élevé de jeunes, essentiellement au niveau des classes barrages : en 5ème qui est restée un palier important d'orientation, en 3ème, en terminale.

La politique éducative mise en oeuvre cherche à adapter étroitement le système scolaire et la formation aux besoins quantitatifs et qualitatifs en main d'oeuvre fixés par le VII^e plan dont les orientations sont fortement influencées par le grand patronat. Elle parvient à réduire la tendance à la poursuite d'études générales longues par les enfants d'ouvriers, comme le montre A. Prost, en les orientant dans l'enseignement professionnel, les maintenant ainsi, globalement, dans leur classe sociale. La crise économique et l'accroissement du chômage des jeunes stimulent la demande sociale de formation longue qui vient s'opposer aux objectifs de la réforme.

Cependant, le niveau de formation générale de la classe ouvrière s'élève par l'ouverture à tous du secondaire et l'allongement de la scolarité à seize ans. La démocratisation de la formation se poursuit pendant les deux décennies, le taux de scolarisation par âge et le nombre de diplômés croissent même si la réforme Haby marque une régression perceptible.

L'expansion économique de la décennie cinquante, les transformations techniques et de l'organisation du travail créent des besoins croissants à tous les niveaux de qualification. Le procès de production exige la mise en oeuvre de capacités nouvelles de la force de travail, d'adaptabilité, de mobilité, de polyvalence qui sont des besoins de formation générale plus élevée et de formation professionnelle moins spécialisée.

L'Etat contraint d'ouvrir le second cycle à tous, met en place des dispositifs, pour orienter, canaliser, diversifier et hiérarchiser les jeunes, les répartir conformément à la division sociale du travail et il adapte juste suffisamment la formation, en termes de flux de population, de niveaux et de contenus, à l'évolution du mode de production.

La formation est accompagnée d'une inculcation idéologique qui vise à faire accepter la diversification-hiérarchisation fondée sur les « aptitudes. » Elle permet de faire accepter, à la grande masse des enfants d'ouvriers, leur orientation dans

¹⁴⁷ Ch Rault « La formation professionnelle ... » op cit p 21

l'enseignement professionnel, c'est-à-dire, leur maintien dans la condition ouvrière malgré l'élévation importante du niveau de formation.

Car l'élévation du niveau de formation de la population est indéniable, tous les élèves terminent le premier cycle de collège, même s'ils le font dans des filières différentes ; le taux de scolarisation par âge et le taux de diplômés croissent de façon importante. Le niveau des ouvriers qualifiés s'accroît qui permet leur adaptation ou leur reconversion. La formation, plus technologique, sanctionnée par le BEP, s'appuie sur les connaissances du premier cycle. Celui des OS également. Leur formation préprofessionnelle comprend des éléments de connaissances générales communes à tous.

Conclusion.

L'examen succinct de ces trois moments du développement du mode de production capitaliste fait apparaître le mouvement général de transformation de la qualification de la force de travail.

Des déterminations économiques de rentabilité contraignent le patronat, dans sa logique de profit, à augmenter la productivité en transformant les forces productives matérielles. Les nouvelles techniques font évoluer le procès de production, l'organisation du travail et les rapports sociaux exigent la reproduction-transformation de la force de travail, des qualifications élargies. Les nouvelles caractéristiques requises, capacités productives et attitudes à coopérer, qui caractérisent l'adaptation de la main d'oeuvre aux nouveaux moyens de production font émerger des besoins objectifs de formation.

On assiste donc, à chaque époque, à une réorganisation du procès de production et à une évolution des rapports sociaux, qui, sous l'effet des changements techniques, conduisent à la nécessaire reproduction-transformation de la force de travail qui fait émerger des besoins nouveaux de formation.

La contradiction apparaît dans la nécessité, pour le capital, d'accroître les capacités productives et les attitudes à coopérer de la force de travail. L'appropriation des nouvelles connaissances par la classe ouvrière accroît ses capacités d'organisation et de lutte pour la satisfaction de besoins nouveaux, pour se libérer des entraves capitalistes.

C'est ainsi qu'il existe des besoins objectifs de formation, correspondant aux exigences de reproduction élargie de la force de travail, que nous pouvons identifier par une analyse de l'état de développement actuel des forces productives et des rapports sociaux de production.

Chapitre II. Les besoins objectifs de formation.

Introduction.

Des besoins objectifs de formation existent qui sont identifiables à partir d'une analyse de l'état actuel du développement des forces productives : la combinaison des moyens de travail et de la force de travail et des rapports sociaux de production. Nous allons donc examiner les changements techniques et leurs caractéristiques - l'état des forces productives matérielles - et leurs effets sur le travail direct, l'organisation du travail et sur les rapports sociaux. Ces transformations ont des effets sur la force de travail, sur sa qualification. La logique patronale de profit peut conduire les directions à opter pour un modèle d'organisation du travail qui, en laissant les rapports sociaux inchangés, déqualifie la force de travail. Elle peut les conduire à opter pour des modèles innovants d'organisation qui font évoluer les rapports sociaux et exigent alors une requalification des travailleurs. Les qualifications ouvrières élargies déterminent des besoins de formation professionnelle initiale et de formation continue pour les travailleurs en activité.

En intégrant des tâches et des fonctions qui étaient auparavant dévolues à l'homme l'automatisation a favorisé la thèse d'une déqualification progressive et continue menant à la marginalisation voire à l'élimination du rôle de l'opérateur. Or si les installations automatisées intègrent des actions, voire des séquences entières de production, leurs caractéristiques techniques, la complexité et la fragilité de leurs mécanismes génèrent des incertitudes, des perturbations qui justifient l'activité de l'homme. Alors, la réalisation des objectifs de production dépend nécessairement des capacités des opérateurs à répondre aux événements aléatoires, incidents et pannes de toute nature. L'opérateur contribue ainsi activement, par un ensemble d'actes non prévus et donc non prescrits, à l'efficacité des systèmes automatisés.

C'est ainsi que les systèmes automatisés, en intégrant certaines tâches et en modifiant les conditions techniques du travail, font évoluer les opérations courantes de fabrication et transforment la nature même du travail. Le travail direct se dissipe au profit d'une extension du travail indirect par l'importance que prennent les tâches de surveillance, de contrôle et les tâches de gestion des processus et des produits qui mobilisent des équipes sur des sections d'installation. L'activité évolue donc vers plus de formalisation, par l'utilisation intensive de l'information codée et par l'activité mentale de représentation de dispositifs, de circuits..., ce qui permet de parler d'abstraction et de complexification du travail.

En renouvelant les tâches des opérateurs, l'automatisation crée les conditions d'une évolution de l'organisation du travail. Pour examiner ces évolutions, nous abordons, de façon synthétique, le modèle classique de l'organisation du travail et les formes d'aménagement mises en oeuvre en réponse aux comportements de rejet de ses rigidités.

Deux logiques organisationnelles président à l'installation des systèmes automatisés, qui sont deux logiques de profit cherchant à assurer la rentabilité des équipements.

Dans la première, les directions font évoluer le modèle d'organisation en veillant à laisser inchangés les rapports sociaux. Elles renvoient l'abstraction et la complexité « vers le haut » aux services des techniques et des méthodes, faisant évoluer le travail ouvrier vers la routinisation des tâches, confirmant le schéma classique de la division du travail. Un petit nombre de travailleurs est mieux formé, la grande masse est déqualifiée et marginalisée, tenue à l'écart des nouveaux systèmes. Les aménagements de l'organisation, fondés sur la logique commerciale ou faisant référence aux cercles de qualité, participent de cette orientation et ont pour effets de renforcer les principes de centralisation et de contrôle du taylorisme.

Dans l'autre logique, les directions qui recherchent de nouveaux modes de coopération parient sur les compétences ouvrières et mettent en oeuvre des modèles innovants d'organisation. L'activité se déploie au sein de nouveaux collectifs faisant évoluer les relations sociales qui exigent de nouvelles qualifications et attitudes au travail. La formation des opérateurs, dans cette logique, devient un enjeu majeur.

Conception et exécution n'étant plus aussi radicalement séparées, les opérateurs doivent disposer d'une relative autonomie qui n'est pas le droit de déterminer librement les règles mais la condition de l'expression des capacités à anticiper, à décider, à inventer des modes opératoires non prévus et pertinents, aboutissant au résultat. L'autonomie, condition d'obtention du résultat dans le cadre des obligations de production, implique une formation générale élevée qui conduit à l'aptitude au jugement et développe les capacités au langage.

L'extension du travail indirect a entraîné la dissolution de la notion de poste liée à l'individu au profit de la notion de mission qui fait référence au groupe. La mission recouvre l'ensemble des fonctions confiées au groupe ainsi que celles qui n'ont pas fait l'objet de prescriptions du fait du caractère aléatoire des incidents. Les opérateurs en collectif, pour faire face aux situations imprévisibles et nouvelles, doivent être à même d'exécuter des ensembles de tâches variées sur des secteurs d'installations qui peuvent être des tâches de conception et qui exigent des modes opératoires et des compétences diverses proches de ceux des techniciens. La polyvalence associée à la gestion collective du travail confère une dimension collective à la qualification.

L'autonomie, la polyvalence et la gestion collective du travail qui redéfinissent la qualification ouvrière exigent une formation générale et une formation technologique, des savoirs transversaux et méthodologiques et des savoirs professionnels, nécessaires au travail d'analyse de situations variées préalable à l'action, au traitement des données formalisées, à la communication et à la coopération avec les techniciens ; une formation théorique élevée qui fait acquérir

les compétences sociales, techniques et professionnelles, nécessaires aux nouveaux modes de coopération et qui ne peut être acquise qu'à l'école.

Les nouveaux modèles d'organisation font émerger des profils ouvriers mobilisant des savoirs généraux et technologiques qui sont ceux acquis par l'enseignement formalisé de la formation professionnelle et qui, selon les profils, correspondent aux niveaux du CAP, du BEP et du baccalauréat professionnel. La maîtrise des savoirs théoriques ne supprime pas l'importance des compétences de type professionnel, issus de la pratique, qui restent indispensables, comme les savoirs d'usinage, et ceux liés à la qualité des produits, à la connaissance des matériaux. Il existe donc des besoins objectifs de formation scolaire élevée aux différents niveaux de la formation professionnelle, intégrant des compétences techniques mais aussi professionnelles.

Les transformations du travail remettent en cause les différentes catégories professionnelles en activité qui se trouvent valorisées ou dévalorisées selon les compétences possédées ou potentielles. La recomposition de la main d'oeuvre à partir des catégories valorisées possédant des compétences proches de celles des techniciens dévalorisent les catégories de faible niveau de formation ou qui possèdent des compétences strictement professionnelles. Ces catégories sont alors menacées d'exclusion. Or les directions ne peuvent pas procéder à la substitution de ces catégories professionnelles par le recrutement massif de jeunes mieux formés. Il existe donc des besoins objectifs de formation continue pour faire évoluer les professionnalités ; celles des OS vers le profil d'ouvrier polyfonctionnel, celles des ouvriers de métier vers le profil d'ouvrier fabricant ou conducteur d'installation automatisée, celles des ouvriers qualifiés vers le profil de « technicien d'atelier » pour la supervision des installations.

1 - Les nouveaux moyens de travail.

1 - 1 - L'automatisation et l'évolution du travail direct.

Quel que soit le mode d'organisation emprunté, le temps s'interpose comme le principe d'organisation sous forme d'économie de temps. La maximalisation du temps cherche à « mettre en étroite corrélation gestion du temps et efficacité. »¹⁴⁸ L'économie de temps devient alors « l'enjeu principal de toute rationalisation du processus de production. »¹⁴⁹

L'automatisation est une phase du processus de rationalisation qui consiste à obtenir une production croissante pour un temps de travail décroissant.

« Il fallait 33 heures pour fabriquer une Golf. Il faut 14,1 heures pour fabriquer la nouvelle Polo et il ne faudra plus que 7 heures pour faire la future petite voiture urbaine qui sortira des chaînes dans deux ans. »¹⁵⁰

Elle apparaît comme une condition de possibilité et aussi comme le résultat de la rationalisation.

Considérée comme le résultat de la rationalisation, son support technique, l'automatisation modifie les conditions techniques de travail « comme en témoigne, dans les industries de process, le glissement du contrôle manuel au pilotage par ordinateur »,¹⁵¹ ainsi que les conditions de la productivité qui repose de plus en plus sur l'engagement optimal des installations.

Les modifications techniques qu'elle suscite transforment la nature du travail « comme en témoigne la tentative sans cesse renouvelée de transfert de séquences de travail entièrement réalisées par l'homme vers les dispositifs techniques »¹⁵² et font évoluer les opérations courantes de fabrication.

Des études françaises qui mettent en relation changements techniques, processus productif et place du travailleur dans ce processus, considèrent l'automatisation comme un processus qui se développe en étapes distinguées selon « l'incorporation ou l'objectivation de tâches ou de fonction antérieurement dévolues au travailleur »¹⁵³ dans la machine.

L'automatisation y est caractérisée par un double mouvement :

¹⁴⁸ L. Tanguy « L'enseignement professionnel en France Des ouvriers aux techniciens » PUF Paris 1991 p 168

¹⁴⁹ G. De Terssac « Autonomie dans le travail » PUF Paris 1992 p 47

¹⁵⁰ F. Piëch Directeur de VW in le Monde du 05.10.94 p 20

¹⁵¹ G. De Terssac op cit p 47

¹⁵² Ibid p 46

¹⁵³ J. C. Rabier « Changement technique et changement social Le cas de l'industrie textile » Thèse pour le doctorat ès Lettres et Sciences Humaines USTL Flandres Artois Avril 1992 p 119

- l'autonomie croissante du fonctionnement de la machine,
- la dépossession du travailleur de ses gestes de travail puis de ses activités de surveillance, de contrôle et de décision au profit de la machine.

Ces analyses, comme le précise J.C. Rabier, reposent sur « l'idée d'une évolution constante dans son intentionnalité ; du travailleur cumulant l'ensemble des fonctions, on passe au travailleur progressivement dépossédé de ses fonctions » et sont d'abord marquées par « le souci de suivre la dépossession du travailleur par le capital. »¹⁵⁴

L'automatisation aboutit alors, dans ces conceptions, à la marginalisation totale du travailleur du processus de production.

D'autres approches distinguent des formes d'automatisation par leur recours différencié au travail. La synthèse des implications des automatismes sur la vie au travail dans l'industrie, de F. Butera et J.E. Thurman, retient l'attention de J.C. Rabier.

Elle distingue « quatre modes principaux d'utilisation des techniques automatiques qui résultent de la combinaison de leur complexité et de leurs effets sur l'emploi, sur les tâches et les relations entre les tâches. »¹⁵⁵

- Le premier type d'automatisation ou « mécanisation enrichie par l'électronique » regroupe des formes de production qui font appel à des machines de conditionnement, de manutention, à des MOCN ou même à des robots industriels qui ne s'insèrent pas dans un processus totalement intégré.

Les tâches des travailleurs sont centrées sur le service de la machine : chargement, déchargement, tâches fragmentées « dont le rythme est commandé par celui de la machine. » Le travailleur est dirigé par la machine et n'exerce pas de réel contrôle.

- Le deuxième type concerne les formes d'automatisation dans des structures comportant peu d'incertitude : production et distribution d'électricité, raffinerie...

La tâche principale est la surveillance, le plus souvent passive, avec des travailleurs isolés les uns des autres mais qui ont de grandes responsabilités ce qui génère une charge mentale et nerveuse importante.

- Le troisième type concerne la plus grande partie des processus automatisés. Les machines et l'atelier sont automatisés mais « les matières, les outils, les procédés de fabrication, les produits sont nombreux et demandent des adaptations fréquentes. »

Les tâches principales consistent en contrôle, en modification de processus et en prélèvements d'informations « qui requièrent des savoirs abstraits ainsi que des

¹⁵⁴ Ibid p 119

¹⁵⁵ J. C. Rabier op cit p 120

compétences fondées sur l'expérience et une connaissance de l'ensemble du processus de production. »

La maintenance devient une fonction essentielle et « l'ensemble est dominé par la nécessité d'une organisation très précise. »

Des formes de coopération sont nécessaires entre les opérateurs et les différents intervenants.

C'est ainsi que dans le textile, « les formes de la connaissance et de la qualification se modifient et le recours à des organisations plus coopératives pallie les limites rencontrées dans les compétences individuelles. »

- Le quatrième type d'automatisation concerne des situations avec des incertitudes nombreuses et qui nécessitent une grande quantité de travail manuel associé à des tâches intellectuelles.

Les qualifications traditionnelles restent requises avec des modifications de contenu. Les tâches peuvent être décomposées et donner diverses formes de polyvalence et de travail en équipes.

Ces études montrent que le développement de l'automatisation « n'est pas lié à un processus unique d'évolution du procès de travail et de l'organisation de celui-ci »¹⁵⁶ et que l'incorporation, à la machine, de « tâches intellectuelles » n'implique pas une dépossession progressive des activités du travailleur ni sa marginalisation hors du processus de production. Elles montrent également que l'implantation des automatismes fait évoluer les tâches des opérateurs.

1 - 2 - La contribution de l'homme dans les systèmes automatisés.

L'analyse de G. De Terssac sur les règles qui « cohabitent dans le processus de travail et leurs relations »¹⁵⁷ permet à l'auteur d'examiner le fonctionnement et la mise au point des systèmes automatisés et de mettre en évidence la « contribution des exécutants » dans les installations automatisées des industries de process ainsi que les modifications dans les fonctions qui leur sont allouées.

Dans les industries de process, l'implantation des automatismes s'est effectuée en deux stades.

Le premier a assuré « le passage du contrôle manuel aux régulations automatiques centralisées en un lieu unique » : « la salle de commande » qui éloigne l'opérateur du procédé.

¹⁵⁶ Ibid pp 120-122

¹⁵⁷ G. De Terssac « Autonomie dans le travail » op cit p 38

Le deuxième est caractérisé « par le recours aux ordinateurs de processus »¹⁵⁸ et se développe en plusieurs étapes, depuis les premières applications de l'électronique dans des dispositifs militaires, vers 1930.

A partir des années quatre-vingt, les « ordinateurs de processus » utilisent « des programmes de plus en plus complexes » et, avec ces automates programmables, « des parties entières réalisées par l'opérateur humain font l'objet de séquences robotisées ». Les programmes, cependant, sont conçus et développés en intégrant une dimension humaine, en tenant compte de l'intervention de « un (ou plusieurs) opérateurs(s) humain(s) dans l'objectif de limiter l'incertitude...en visant à optimiser le partage des tâches entre l'homme et le dispositif technique sur la base d'un modèle de comportement de l'homme supposé optimal. »¹⁵⁹

Ce dernier stade de l'automatisation ne vise donc pas à s'affranchir de l'opérateur humain mais confirme le rôle de celui-ci dans la conduite et l'optimisation de l'installation. L'automatisation, en éloignant l'homme de la conduite du processus, « le requiert pour sa supervision ». C'est ainsi que les objectifs de production ne peuvent être atteints exclusivement par des automatismes « étant donné la limite des modèles du comportement du processus ou de sa commande. »¹⁶⁰

Toute installation automatisée nécessite donc d'être pilotée, « que ce soit pour assurer la fluidité de la production ou la sécurité, pour éviter la panne ou l'accident. »¹⁶¹

C'est ainsi qu'il n'y a pas substitution progressive des automatismes aux hommes jusqu'à leur complète marginalisation du processus de production et, à la thèse d'une marginalisation voire d'une élimination du rôle de l'opérateur, contenue dans la définition courante de l'automatisation,¹⁶² s'oppose celle d'une contribution active de l'homme qui « ne se limite pas à la capacité d'exécution stricte du travail tel qu'il est défini mais à la capacité de maîtrise des incertitudes du processus de travail. »¹⁶³

Les transformations technologiques consacrent, en effet, le passage d'un univers de travail où tout est prévu et réglementé à un univers comprenant des événements non prévus et où travailler n'est plus respecter les procédures mais assurer la continuité de la production. Les perturbations, dans les processus continus, qui sont

¹⁵⁸ Ibid p 50

¹⁵⁹ Ibid p52

¹⁶⁰ Ibid p 199

¹⁶¹ J. D. Reynaud Préface à G. De Terssac « Autonomie dans le travail » op cit p 10

¹⁶² « L'automatisation est une technique ou un ensemble de techniques ayant pour but de réduire ou de rendre inutile l'intervention d'opérateurs humains dans un processus où cette intervention était coutumière ... elle tend à économiser l'intervention humaine sous toutes ses formes, apport d'énergie mis à part » Encyclopaedia Universalis Paris 1984 corpus 3 p 13

¹⁶³ G. De Terssac op cit p 196

« des événements amenant une variable à quitter les limites de fonctionnement pour lesquelles elle a été prévue »¹⁶⁴ viennent contredire le déroulement prévu de la production.

Le rôle de l'opérateur évolue alors « d'un modèle implicite de l'homme » où l'opérateur est supposé stable ainsi que les conditions de travail à réaliser : chaque opérateur, isolé du collectif, se consacre, sur une seule machine, à une seule opération prescrite, la tâche, et son action est réduite à la dimension physique et gestuelle, à « un modèle explicite de l'homme » où l'opérateur contribue activement à l'efficacité du système de production.

Cette contribution active de l'homme peut être développée selon ses principales caractéristiques :

- l'opérateur « peut faire varier son degré de mobilisation en fonction des fluctuations des contraintes...,
- il planifie son action, contrôle ses résultats et anticipe l'arrivée d'événements non prévus...,
- l'activité individuelle comporte une dimension collective pour coordonner les tâches et collaborer avec les autres membres du collectif,
- le travail n'est pas réductible à ce qui a été prévu et les conditions de la tâche ne sont pas stabilisées. »¹⁶⁵

D'autres fonctions sont remplies par les opérateurs, fonctions non explicitées, pour assurer la continuité et l'optimisation de la production :

- celles « de gestion d'événements non prévus » qui visent à assurer le flux de production par l'anticipation et la maîtrise de tous les événements qui viennent s'opposer au déroulement normal de la production.
- celles « de gestion des implicites »¹⁶⁶ inhérentes aux instructions dont la formulation est plus ou moins complète et précise.

C'est alors des capacités des opérateurs à répondre aux événements aléatoires et indéterminés : pannes, incidents, accidents,... et, au-delà, à les prévenir, que dépendent la réalisation des objectifs de production et plus largement les progrès de productivité de l'entreprise.

La conduite des dispositifs automatisés et leur surveillance deviennent des opérations irremplaçables et stratégiques.

En effet, « malgré les précautions de l'encadrement qui tente de spécifier les procédures »,¹⁶⁷ l'automatisation génère des incertitudes qui justifient l'activité de

¹⁶⁴ Ibid p 83

¹⁶⁵ Ibid p 197

¹⁶⁶ G. De Terssac op cit p 198

¹⁶⁷ Ibid p 46

l'homme. Si les machines automatisées « marchent toute seules », comme le fait remarquer G. Malglaive, « elles ont une fâcheuse tendance à s'arrêter de fonctionner au moindre incident, et surtout à laisser dériver les paramètres de leurs actes. »¹⁶⁸

En conséquence, le travail de l'homme devient « constitué de soins attentifs de tous les instants qu'il faut leur prodiguer »,¹⁶⁹ soins attentifs exigés par la complexité de leurs mécanismes qui les fragilise et qui produit les conditions de la perturbation, renforçant ainsi, le besoin de la présence humaine.

C'est-à-dire, un ensemble d'actes, non prévus, non prescrits, qui ont une capacité à s'inscrire dans un cadre beaucoup plus large que le seul poste de travail, qui font appel à d'autres compétences que celles techniques ou technologiques requises par le poste automatisé et qui relèvent, pour partie, de l'initiative de l'opérateur et donc qui sont conditionnés à une certaine autonomie d'action.

Ainsi donc, la thèse qui soutient que l'évolution technique et les transformations, dans les systèmes automatisés conduisent à la marginalisation voire à l'élimination du rôle de l'opérateur ne tient pas. « Cette imagerie tenace, diffusée à profusion... ne correspond à rien d'observable - si ce n'est sur des mini-sections de production. »¹⁷⁰

L'automatisation, du fait de sa complexité et de sa fragilité, parce qu'elle génère des incertitudes qui contredisent le déroulement et la qualité de la production nécessite la contribution active des opérateurs. Les fonctions allouées évoluent, l'activité ne se réduit plus à la tâche prescrite, d'autres fonctions, non explicitées, leur sont « déléguées », pour assurer l'efficacité des systèmes.

La redéfinition et le redécoupage des fonctions et des activités s'opèrent sous « la montée connexe de l'abstraction et de la complexification du travail. »¹⁷¹

- « Abstraction », dans le sens où le travail devient plus « indirect », consistant davantage en une capacité d'interprétation de données, plus ou moins formalisées, proposées par les dispositifs de contrôle des automatismes.

- « Complexification », dans la mesure où croît la part d'activité proprement cérébrale et mentale « se traduisant par un effort quasi permanent de représentation des circuits et des connexions entre machines, aux fins de réglage ou de diagnostic. »¹⁷²

¹⁶⁸ G. Malglaive « Enseigner à des adultes » PUF Paris 1990 p 65

¹⁶⁹ Ibid p 65

¹⁷⁰ B. Coriat « L'atelier et le robot » Christian Bourgois Editeur Paris 1990 p 71

¹⁷¹ B. Coriat op cit p 219

¹⁷² Ibid p 219

Dans le cas du travail concret, entendu comme « la nature particulière des capacités, des aptitudes, des savoirs et des savoir-faire effectivement consommés dans l'activité concrète de travail », ¹⁷³ indépendamment du mode d'acquisition de ces savoirs, et dont le contenu correspond aux tâches de production, B. Coriat constate un « effet de déplacement » qui se traduit par une dissipation du travail direct au profit d'une extension du travail indirect.

Deux autres tendances fortes sont repérées qui viennent s'ajouter à l'effet de déplacement pour bouleverser les tâches d'atelier : « le rapprochement et l'interpénétration du travail direct et du travail indirect », d'une part, et « la montée des tâches de gestion dans l'atelier », d'autre part.

Le travail direct constitué par « la conduite manuelle d'outils ayant pour objet la modification de la matière dans son procès de transformation » est l'objet, par intégration dans les automatismes des tâches les plus simples, d'un mouvement ample et continu de dissolution. En effet, ce sont les tâches les plus simples et répétitives qui, les premières, sont intégrées aux dispositifs automatisés, pour lesquelles « des solutions technologiques peuvent, de manière rentable, être trouvées et appliquées. » ¹⁷⁴

Il ne disparaît pas pour autant un ensemble de tâches de manutention, d'alimentation : chargement, déchargement, de petites réparations, de micro régulations qui restent nécessaires pour assurer la continuité du flux de la production.

Les tâches de contrôle, de surveillance qui constituent le travail indirect, pour faire face aux aléas, aux dysfonctionnements, pour les anticiper, si possible, deviennent prépondérantes en rapport avec le taux d'engagement des installations automatisées, facteur clé de la productivité.

La livraison de produits différenciés « propriété essentielle attendue des lignes flexibles » requiert une activité de reprogrammation et de réglage de lignes « pour rendre possible l'objectif désormais permanent : produire en flux continu mais par lots. » ¹⁷⁵

Dans ce contexte, même si les postes sont individualisés, « des fonctionnements coopératifs entre membres d'une même équipe chargée de la supervision d'une ligne sont en général requis. » ¹⁷⁶

Le travail en équipes, le caractère plus coopératif du travail de suivi des lignes automatisées rendent encore plus incertaines et floues les frontières entre travail direct et travail indirect.

¹⁷³ Ibid p 199

¹⁷⁴ Ibid p 200

¹⁷⁵ B. Coriat « L'atelier et le robot » op cit p 202

¹⁷⁶ Ibid p 201

Le mouvement de dissipation du travail direct et d'extension du travail indirect est interprété comme un processus « d'abstraction du travail » dans le sens où le travail consiste en une capacité de décision à partir d'interprétations de données, plus ou moins formalisées, affichées par les dispositifs de contrôle des installations et une capacité de communication entre les hommes, et de « complexification du travail », dans la mesure où croît la part d'activité mentale de représentation de l'ensemble des dispositifs, des circuits et connexions, nécessaire aux diagnostics et aux interventions de régulation, de remise en marche éventuelle.

L'activité de travail évolue donc vers une formalisation rigoureuse exigée par l'informatique.

Dans la tôlerie, par exemple, W. Cavesto constate que, l'automatisation, loin de détruire les qualifications, constitue une opportunité d'éclosion de nouvelles compétences. Si le métier de traceur tend à disparaître qui reposait sur des connaissances en trigonométrie, en dessin industriel, et qui faisait du traceur un professionnel de la tôlerie, les savoir-faire fondamentaux de métier : les lois de déformation des métaux, les règles de pliage et du poinçonnage, sont toujours utilisées.

Les dispositifs automatisés n'éliminent pas les savoir-faire traditionnels liés au métier ; l'accomplissement des tâches de métier qui ne sont pas automatisées restent nécessaires, à côté des tâches nouvelles désormais requises pour leur fonctionnement.

Le contenu du travail s'enrichit de nouveaux savoirs relatifs à la connaissance des langages informatiques et la transformation essentielle dans le contenu du travail se situe dans les rapports de langage entre l'homme et la machine.

Les compétences générées par l'automatisation vont dans le sens d'une plus grande mise en forme et d'une conceptualisation du travail et les modes opératoires reposent désormais sur « une utilisation plus intensive de l'information codée qui devient l'instrument de contrôle et de conduite principal des plieurs. »¹⁷⁷

Au-delà, les observations de W. Cavesto montrent que les nouvelles compétences sont accessibles aux opérateurs de production, « le cas du pliage est révélateur d'une appropriation par les opérateurs de la programmation. »¹⁷⁸

L'autre tendance qui bouleverse les tâches d'atelier et qui prend un caractère décisif concerne « l'insertion de plus en plus manifeste de tâches de gestion au sein même des activités de fabrication »¹⁷⁹ ; gestion de production et gestion économique conjointes, qui constituent « la caractéristique centrale » de l'atelier automatisé.

¹⁷⁷ W. Cavesto « Automatisation, organisation et contenu du travail » in F. Stankiewicz (sous la dir de) « Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines L'après Taylorisme » Economica Paris 1988 p 63

¹⁷⁸ Ibid p 62

¹⁷⁹ B. Coriat « L'atelier et le robot » op cit p 203

La gestion de production repose sur des activités « telles que l'ordonnancement des fabrications, le lancement des installations, le planning. »¹⁸⁰ Elle n'est pas propre à l'atelier automatisé et, traditionnellement, elle est divisée et confiée aux différents services de Méthodes, Gestion, Administration.

Avec l'automatisation, ces activités se modifient et se complexifient ; elles sont assurées par l'informatique sur les lignes de fabrication elles-mêmes, et donc dans l'atelier où elles prennent en compte les coûts matières et ceux imputables aux temps machines - taux d'utilisation élevé et réduction des immobilisations accidentelles - « qui deviennent des déterminants clés de l'établissement du prix de revient. »¹⁸¹ Elles tendent, de ce fait, à devenir des activités stratégiques essentielles.

Un ensemble de mesures incitatives ou de récompenses centrées sur l'économie des matières, le rendement des installations, la réduction des rebuts, l'élévation de la qualité, accompagnent alors le transfert des tâches de gestion de la production dans les ateliers et montrent que c'est bien à ce niveau que se joue l'optimisation des installations.

C'est ainsi que le travail concret n'est plus limité aux aspects professionnels et techniques liés au poste de travail mais se développe dans la supervision et l'optimisation des installations, dans les moyens les plus efficaces d'atteindre les objectifs. Il n'est plus concentré sur le seul acte technique mais inclut « une activité de conception et de réalisation à caractère gestionnaire et organisationnel » qui concerne « la gestion du rapport entre la production et les caractéristiques du produit : nature, qualité, quantité,... de l'ensemble des flux matière... de l'activité de la machine. »¹⁸² Les nouvelles tâches de production incluent la capacité à prendre en compte de manière explicite les objectifs et les impératifs de la gestion économique.

A. Coffineau et J.P. Sarraz constatent, dans l'industrie automobile,¹⁸³ l'élargissement des tâches vers des opérations techniques et vers des fonctions de gestion, dû au changement du rapport « homme/machine » en rapport « homme/système ». Il ne s'agit plus pour l'opérateur d'appliquer des savoirs et savoir-faire propres à une spécialité mais des savoirs « fondés sur une maîtrise réelle d'un équipement » qui implique la gestion de la production par une plus grande efficacité sur le système automatisé.

Les compétences changent alors avec « l'importance de la capacité à diagnostiquer rapidement les causes d'incident, de comprendre et maîtriser le système de dialogue souvent informatisé entre homme et machine. »¹⁸⁴

¹⁸⁰ Ibid p 204

¹⁸¹ Ibid p 205

¹⁸² J. C. Rabier « Changement technique et changement social ... » op cit p 172

¹⁸³ A. Coffineau, J.P. Sarraz « Programme mobilisateur technologie-emploi-travail » in D. Linhart « Le torticolis de l'autruche » Seuil Paris 1991 p 125

¹⁸⁴ D. Linhart « Le torticolis de l'autruche » op cit p 125

En s'interposant entre les hommes et les moyens de production, les systèmes automatisés font évoluer l'activité concrète des opérateurs vers une conceptualisation et une complexification du travail concret, en lien avec le traitement des données informatisées, les représentations des dispositifs, en lien également avec la gestion économique de la production. La conceptualisation et la complexification du travail impliquent un élargissement des compétences. L'activité gestionnaire et organisationnel suppose des marges de manoeuvre, une certaine forme d'autonomie.

Si des savoir-faire disparaissent, les savoirs traditionnels de métier, restent nécessaires pour assurer les tâches classiques qui n'ont pas été automatisées, auxquels s'ajoutent pour assurer le fonctionnement optimum des installations des compétences nouvelles en rapport avec l'informatique et la nécessité de communiquer.

2 - L'organisation du travail.

2 - 1 - L'organisation.

Dans « L'emprise de l'organisation », M. Pagès propose une approche dialectique des organisations « qui évite de les décrire comme des choses, comme le fait trop souvent la théorie des organisations, mais les replace dans leur contexte et les étudie comme des produits, comme des systèmes de réponse à des contradictions sociales. »¹⁸⁵

La thèse de M. Pagès s'est dégagée de l'étude d'une entreprise hyper-moderne, après celle d'une grande coopérative, qui lui permet de porter attention à une situation de transition entre une économie artisanale précapitaliste et une économie capitaliste, montrant « un pouvoir capitaliste en voie d'implantation et les moyens qu'il emploie pour réduire les contradictions sociales. »¹⁸⁶

L'auteur montre que l'organisation n'est pas « un ensemble de données, objectifs, capital, contraintes, main d'oeuvre, procédures, etc., (...) L'organisation est un ensemble dynamique de réponses à des contradictions. C'est bien un système mais un système de médations, qui ne peut être compris que par référence au changement des conditions de la production et des contradictions entre les travailleurs d'une part, la firme et le système social de l'autre. »¹⁸⁷

En ce sens, aucune partie de l'organisation, ni l'organisation elle-même ne sont des données mais le produit des contradictions sociales.

¹⁸⁵ M. Pagès, M Bonetti, V. de Gaulejac, D. Descendre « L'emprise de l'organisation » PUF Paris 1979
pp 11-12

¹⁸⁶ Ibid p 10

¹⁸⁷ Ibid p 30

Le rôle médiateur des organisations, est de gérer les contradictions qu'engendre le développement capitaliste, « en atténuant leurs effets, en évitant qu'elles éclatent en conflits ouverts. »¹⁸⁸

La médiation se pose en réponse aux contradictions de la « firme capitaliste. » Il s'agit, pour ses responsables, « à la fois, de développer les forces productives, c'est-à-dire, dans un système de production moderne, de développer l'initiative, l'activité intellectuelle, les capacités de création, la coopération, et pour cela de donner aux travailleurs toutes sortes de satisfaction ..., et en même temps d'en garder le contrôle, de subordonner les forces productives des travailleurs aux objectifs de la firme et du système capitaliste. Symétriquement, le développement des forces productives donne aux travailleurs de nouveaux moyens de lutte et exige un renforcement du contrôle... »¹⁸⁹

Les transformations de l'appareil de production, les mutations technologiques, l'intellectualisation des tâches exigent « des travailleurs instruits, capables de comprendre les principes de leurs actions et non plus seulement d'accomplir des tâches routinières, capables d'initiatives » ; ces changements « modifient profondément les conditions de la lutte sociale. » L'organisation « hyper-moderne » doit, alors, « à la fois assurer ces transformations du système productif et maintenir son contrôle sur leur orientation, elle doit à la fois transformer les travailleurs dans le sens désiré et maintenir son contrôle sur eux, dans une situation où ce contrôle pourrait tendre davantage qu'autrefois à lui échapper. »¹⁹⁰

L'organisation prend, en conséquence, la forme d'« un système cohérent, orienté vers la subordination, l'encadrement de l'individu au sein d'un ordre global économique-politique-idéologique-psychologique... »¹⁹¹ et elle est toujours présentée comme une nécessité, « comme un ordre des choses » et ses dirigeants « comme les oracles de la nécessité »,¹⁹² alors qu'elle n'est que le produit de rapports contradictoires entre groupes sociaux.

L'organisation du travail est, une des trois facettes avec l'organisation de la production et l'organisation industrielle, de l'organisation d'un système productif qui est, « dans son sens le plus large un processus global qui conduit d'un projet à sa réalisation, à son développement, à sa maturité, éventuellement, à sa disparition. »¹⁹³

¹⁸⁸ Ibid p 11

¹⁸⁹ Ibid p 26

¹⁹⁰ M. Pagès et alii op cit p 35

¹⁹¹ Ibid p 28

¹⁹² Ibid p 32

¹⁹³ J. C. Rabier op cit p 176

L'organisation du travail est généralement ramenée « à la seule forme organisationnelle que constitue « l'hyper-division » du travail. »¹⁹⁴

L'organisation du travail, dans le sens de division du travail, naît de l'activité de produire qui nécessite de diviser les individus, leurs tâches et leurs fonctions et conjointement de les tenir unis pour permettre la coordination et le contrôle des activités et des individus.

Elle se traduit par « une limitation des capacités d'un individu et par une efficacité accrue due à la coopération de tous. »¹⁹⁵

La division du travail se définit alors comme « une solution d'organisation originale qui repose sur un double mouvement de différenciation des fonctions ou spécialisation et de coordination des tâches ou interdépendance des individus qui les accomplissent. »¹⁹⁶

Elle est considérée, aussi bien par les économistes classiques que par les pères fondateurs de la sociologie, comme le lieu spécifique de la recherche et d'engendrement de gains de productivité.

L'exemple de la manufacture d'épingles de A. Smith éclaire la position dominante en la matière.

« Dans chaque art, la division du travail aussi loin qu'elle peut y être portée donne lieu à un accroissement proportionnel dans la puissance productive du travail. C'est cet avantage qui paraît avoir donné naissance à la séparation des divers emplois et métiers. »¹⁹⁷

Pour A. Comte qui assiste à la naissance de la société industrielle, « la production est agencée en vue du rendement maximum et l'industrie est fondée sur l'organisation scientifique du travail : l'utilisation de la science pour organiser le travail permet de développer fortement les ressources. »¹⁹⁸

L'accroissement de la productivité qui résulte de la division du travail est pour A. Smith un moyen d'améliorer « le sort des ouvriers ». « La division du travail, en augmentant la capacité productive de l'industrie devient source de croissance économique et de progrès social. »¹⁹⁹

¹⁹⁴ B. Coriat « L'atelier ... » op cit p 114

¹⁹⁵ G. De Terssac « Autonomie ... » op cit p 27

¹⁹⁶ Ibid p 27

¹⁹⁷ A. Smith « Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations » Ed Dalloz Paris 1950 p !!!!

¹⁹⁸ S. Erbès-Seguin « Les frontières de la sociologie du travail » in « Le travail et sa sociologie Essais critiques » L'Harmattan Paris 1985 p 81

¹⁹⁹ M. Alaluf « Le temps du labeur Formation, emploi et qualification en sociologie du travail » Editions de l'Université Bruxelles 1986 p 42

Si l'idée est encore présente chez Proudhon, « la division du travail, hors de laquelle point de progrès, point de richesses, point d'égalité », ce dernier est moins optimiste quant aux effets de la division du travail sur le sort des ouvriers. Elle « subaltermise l'ouvrier, rend l'intelligence inutile, la richesse nuisible et l'égalité impossible. »²⁰⁰

Dans sa réflexion sur la division du travail qui le conduit à analyser le processus d'évolution du mode de production qui va de la « coopération » à la « grande industrie » en passant par la « manufacture », « Marx montre que la nécessaire "coopération" dans le déroulement de la production est à l'origine d'une productivité additionnelle qui se distingue et ne se ramène pas à la productivité individuelle de chacun des travailleurs impliqués dans l'acte productif. »²⁰¹

Marx établit les distinctions suivantes dans la division du travail :

- la division de la production sociale : les différentes branches d'activité,
- la division technique du travail : à l'intérieur d'un même procès de production,
- la division sociale du travail ou répartition des tâches dans la société : économiques, politiques, idéologiques.

Il n'est pas aisé de différencier division technique et division sociale du travail, « les formes techniques du travail, tout comme les rapports de gestion et de décision dans lesquels elles s'insèrent, résultent de la division sociale du travail tout entier. »²⁰²

En même temps qu'elle différencie les postes de travail, « qu'elle sépare, isole, individualise, atomise les tâches », la division du travail « amène la nécessité de les coordonner et du même coup oblige les individus à coopérer. »²⁰³

La fonction sociale de la division du travail est « sa capacité d'intégration des individus par la coopération qu'elle entraîne. »²⁰⁴ Elle rend les individus qui réalisent les tâches dépendants les uns des autres, les obligent à coopérer. Cependant, elle n'atteint pas son objectif d'intégration, « dans un tout social » et de coopération, autrement que par la force, la règle, « la contrainte pour imposer et maintenir l'ordre. » Elle est alors fortement contestée : les individus « ne sont jamais totalement soumis aux règles imposées. »²⁰⁵

²⁰⁰ Proudhon in M. Burnier, P. Tripiet « La division du travail Colloque de Dourdan I » in « Le travail et sa sociologie » op cit p 170

²⁰¹ B. Coriat « L'atelier ... » op cit p 114

²⁰² M. Alaluf « Le temps ... » op cit p 43

²⁰³ G. De Terssac « Autonomie ... » op cit p 28

²⁰⁴ Ibid p 27

²⁰⁵ Ibid pp 28-29

L'obligation à coopérer résulte du fait que les individus concernés ne sont pas à égalité de statut car, en même temps qu'elle différencie les fonctions et les tâches, la division du travail hiérarchise les travaux, et positionne les individus dans un système de statuts. La coopération, « ou ce qui est son équivalent chez Marx: l'organisation du travail » « prend nécessairement une forme « despotique » en s'investissant des rapports fortement hiérarchisés où se matérialise et se délègue le principe préservé de l'autorité du détenteur des moyens de production. »²⁰⁶

C'est ainsi que la division du travail n'a pas seulement une fonction économique qui vise à augmenter l'efficacité productive, elle a aussi une fonction sociale contradictoire, « d'un côté, elle vise l'intégration des individus, de l'autre, elle a un effet désintégrateur »²⁰⁷ par les contraintes et les obligations à coopérer.

L'entreprise est considérée comme un système d'activités réparties et coordonnées, c'est-à-dire, comme un « ensemble de personnes dont les relations sont structurées... à partir de la répartition et de la coordination des tâches... (et d'un) système de statuts qui positionne les individus. »²⁰⁸ Elle se présente comme un système social complexe dans lequel les catégories professionnelles, les services, les fonctions entrent dans des relations de coopération et de conflit dont la cohérence est assurée par la poursuite d'objectifs économiques et qui prend sens dans un modèle organisationnel.

Le modèle organisationnel « garantit d'atteindre les objectifs de production en gérant, selon des modalités acceptées, les multiples tensions nées du fonctionnement des entreprises et des pressions exercées par leur environnement. »²⁰⁹

Ce modèle est relativement stable pour une production donnée, dans une société donnée. « Les deux principes sur lesquels il repose : hiérarchie et coopération sont fondés sur la division du travail qui prévaut dans une société. »²¹⁰

Les formes de coopération dépendent également, du mode de production mis en oeuvre.

C'est ainsi que « toutes les unités qui participent à un même processus de production présentent des caractéristiques organisationnelles communes »²¹¹ et donc, « il n'y a pas, à un moment donné, dans un lieu donné, plusieurs manières de produire du fil ou du contrat d'assurance »²¹²

²⁰⁶ B. Coriat « L'atelier ... » op cit p 115

²⁰⁷ G. De Terssac « Autonomie ... » op cit p 28

²⁰⁸ Ibid p 27

²⁰⁹ J. C. Rabier « Changement technique et changement social ... » op cit p 7

²¹⁰ Ibid p 8

²¹¹ Ibid p 8

²¹² Ibid p 7

2 - 2 - Les modèles classiques de l'organisation du travail.

Dans sa conception « classique », l'organisation du travail repose sur ces cinq principes, tels que les présente G. De Terssac :

- «Le rationalisme qui tente d'exclure toute initiative dans le travail d'exécution,
- la séparation entre la conception et l'exécution comme facteur d'efficacité de la production,
- l'atomisation du collectif de travail qui facilite le contrôle de l'individu,
- l'affectation stricte du travailleur isolé à un espace de travail restreint : le poste,
- la fixation d'une procédure d'exécution unique fondée sur une simplification des tâches n'exigeant que peu de compétences »²¹³ et donc peu de formation.

2 - 2 - 1 - Le taylorisme.

La littérature relative au taylorisme et au fordisme est pléthorique. Nous retiendrons la définition qu'en donne E. Legrain dans « Intelligence artificielle et organisation ».

Le taylorisme recherche la voie du « one best way », ce qui correspond à une forme de rationalisation du travail par la détermination de la meilleure méthode, par l'analyse « du temps et des mouvements », pour augmenter le rendement de l'ouvrier. Il s'appuie sur « une théorie physiologique du travail qui considère avant tout l'être humain comme un organisme capable d'effectuer un certain nombre d'opérations par unité de temps au prix d'une certaine fatigue ; une théorie psychologique de la motivation selon laquelle le travailleur ne serait mû que par l'appât du gain et une théorie de la gestion administrative visant la coordination d'activités parcellisées. »²¹⁴

Taylor place donc l'individu au centre des choix organisationnels ; l'organisation du travail s'appuie alors sur la décomposition et l'individualisation des tâches, sur l'absence d'initiative ouvrière et sur la différenciation des rémunérations par un système de primes.

La différenciation de la rémunération a pour objectif la motivation ou l'adhésion du travailleur à la coopération, au système d'organisation dans son ensemble.

Cette coopération est mise en oeuvre dans le cadre d'une très forte centralisation de la décision qui s'appuie sur un strict cloisonnement entre les services et sur un modèle d'autorité hiérarchique impliquant un mode de commandement autoritaire et une dépossession de toute initiative au niveau de l'ouvrier.

²¹³ G. De Terssac « Autonomie ... » op cit p 82

²¹⁴ E. Legrain « Intelligence artificielle et organisation Aporie du fordisme et paradigme communicationnel » coédition Contradictions/L'Harmattan Bruxelles Paris 1993 p 246

Elle se présente, au niveau des exécutants, « comme une relation entre chaque ouvrier pris individuellement sans capacité d'exprimer son initiative. »²¹⁵

La parcellisation des tâches trouve, quant à elle, son aboutissement dans la généralisation du travail posté. La tâche à accomplir est définie sous forme prescriptive de normes, de gammes, de consignes, de temps. L'ouvrier n'a qu'à exécuter les ordres dans les temps et les modes opératoires prescrits par l'organisation. La division des tâches ne repose pas seulement sur une exigence technique mais également sur la volonté de différencier les ouvriers pour jouer de leur différenciation et les mettre en compétition.

C'est ainsi qu'en réduisant la tâche à quelques gestes simples, l'organisation taylorienne rend les ouvriers interchangeable et les définit du même coup comme « une communauté de rivaux. »²¹⁶

La conception taylorienne correspond à la définition « classique » du salariat qui postule que « l'ouvrier est propriétaire de sa force de travail qu'il vend sur le marché et pour laquelle il obtient, en contrepartie, un salaire. »

Elle se fonde d'abord sur l'usage du temps, à un double titre, précise M. Alaluf.

- « Comme méthode d'organisation, elle repose sur l'étude des temps élémentaires.

- « ... l'ouvrier est au service de son employeur pour un temps donné. Il se dépossède donc de sa force de travail pendant une certaine durée et reçoit en échange un salaire. »

Le temps, défini ainsi par « l'organisation scientifique de travail », « préside donc à la fois à la division, au découpage et à l'organisation du travail, et prévaut sur la tâche elle-même »²¹⁷ et c'est donc, la recherche de la meilleure économie de temps qui organise l'entreprise taylorienne.

L'extrême parcellisation des tâches remet en cause l'efficacité économique de l'organisation taylorienne du travail en produisant des effets contraires à ceux qui étaient escomptés et qui conduiront à la recherche de formes d'aménagement de l'organisation, notamment dans la « recombinaison des tâches. » La parcellisation constitue, avec ces dernières, les limites du taylorisme :

- le temps des opérations ne peut pas être également réparti entre les ouvriers qui « ne peuvent jamais avoir un cycle de gestes d'une durée absolument égale » ce qui produit une perte de temps,

- l'uniformité du rythme de travail, les cadences accrues, la surveillance continue au principe de l'organisation, « perturbent l'équilibre psycho-physiologique des

²¹⁵ J. C. Rabier op cit p 185

²¹⁶ M. Alaluf « Le temps du labeur » op cit p 55

²¹⁷ Ibid p 28

travailleurs », ce qui se traduit par de l'absentéisme, de la malfaçon qui tendent à renforcer le contrôle,

- la chaîne de production a pour effet « d'unifier les ouvriers pour améliorer leurs conditions de travail »,²¹⁸ de rendre collectives les revendications, bref, de contrecarrer l'individualisation recherchée.

2 - 2 - 2 - Le fordisme.

Le fordisme « dépasse le niveau de la simple mise en place d'une organisation du travail. »²¹⁹

Il réorganise autant la production du travail que la consommation. Il est « le principe d'une articulation du procès de production et du mode de consommation constituant la production de masse qui est le contenu de l'universalisation du salariat. »²²⁰

Dans l'organisation du travail, il garde les principes du taylorisme auquel il ajoute un « rationalisme scientifique dont les prolongements prescriptifs supposent un régime disciplinaire à même d'assurer le respect de normes réputées invincibles. »²²¹

Il se caractérise par le renforcement de la mécanisation et de la ligne de production par la chaîne, de la parcellisation et de la répétitivité des tâches, de la fixation stricte au poste de travail et par le renforcement de la hiérarchie d'autorité. « Un encadrement autoritaire pénalise toute tentative de nouer un dialogue qui court-circuiterait les échelons hiérarchiques. »²²²

La chaîne de montage caractérise ce mode d'organisation du travail « qui permet le développement de la mécanisation, accroît l'intensité du travail et approfondit encore la séparation du travail manuel et intellectuel. »²²³

Le fordisme organise alors la fixation des ouvriers à des postes de travail « dont l'emplacement se trouve strictement délimité par les machines. »²²⁴

En conséquence, en synchronisant l'activité humaine à l'avancée de la chaîne, le fordisme enlève à l'opérateur « le reliquat d'autonomie que lui consentait le taylorisme, lequel l'autorisait encore à fixer son propre rythme de travail, fût-ce dans le cadre d'un dispositif étroitement productiviste. »²²⁵

²¹⁸ Ibid p 50

²¹⁹ J. C. Rabier op cit p 186

²²⁰ M. Aglietta in M. Alaluf « Le temps ... » op cit p 49

²²¹ M. Alaluf op cit p 99

²²² E. Legrain « Intelligence artificielle... » op cit p 36

²²³ M. Alaluf op cit p 49

²²⁴ Ibid p 49

²²⁵ E. Legrain op cit p 247

C'est ainsi que taylorisme et fordisme se sont livrés à ce que I. Illich appelle une « mutilation systématique » des potentialités humaines, « le travail spécialisé n'exigeait pas un homme entier : un fragment d'homme pouvait suffire. »²²⁶

2 - 2 - 3 - Des formes aménagées d'organisation du travail.

Pour remédier au caractère rigide du travail à la chaîne et aux effets pervers du taylorisme, des méthodes nouvelles d'organisation du travail ont été progressivement expérimentées qui reposent sur ce qui apparaît comme leur principe de base : « la recomposition des tâches. » Elles sont présentées comme étant mieux adaptées aux techniques nouvelles axées sur le contrôle automatique de la production.

- La rotation des tâches.

Elle consiste à interchanger les opérateurs sur différents postes de travail préalablement définis mais se limite à « ajouter des tâches non motivantes à d'autres qui ne le sont pas plus et conduit à une surcharge de travail sans introduire de modification des structures organisationnelles. »²²⁷

Du point de vue patronal, la formule « facilite » la gestion de l'absentéisme. La rotation des tâches ne modifie pas le principe d'organisation : « un homme, un poste, une tâche. »²²⁸

- L'élargissement des tâches.

Il permet « de regrouper des opérations simples d'exécution réparties sur plusieurs postes afin de les confier à un opérateur unique qui peut réaliser un sous-ensemble complet d'opérations. »²²⁹

Cette formule, en découpant la chaîne en un nombre moins important de postes, réduit le caractère répétitif de travail sans modifier, pour autant, l'organisation du travail.

- L'enrichissement du travail.

L'enrichissement des tâches réalise « une certaine recomposition des emplois en mordant sur les fonctions traditionnelles assurées par les bureaux des méthodes et le personnel d'encadrement. »²³⁰

²²⁶ I. Illich in E. Legrain op cit p 424

²²⁷ J. C. Rabier op cit p 191

²²⁸ Ibid p 191

²²⁹ J. C. Rabier op cit p 192

²³⁰ F. Stankiewicz « Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines : le temps des révisions » in F. Stankiewicz (sous la dir. de) « Les stratégies ... » op cit p 16

Il se traduit par « une certaine initiative dans l'usage des moyens, des directives moins tâtilonnes, un style de commandement moins autoritaire »²³¹ et atténue ainsi la séparation entre conception et exécution sans rompre pour autant avec l'organisation taylorienne du travail.

- Le travail en groupes semi-autonomes.

Il correspond à une forme d'enrichissement du travail. Un ensemble de travailleurs organise un travail et le répartit entre ses membres. « Les groupes sont collectivement responsables de leur activité et la sanction échappe, en partie, à la hiérarchie. »²³²

Le rôle reconnu aux opérateurs modifie sensiblement les relations avec l'encadrement et le principe de commandement est remis en cause.

Ces expériences, organisées à l'initiative des directions d'entreprise, ne sont pas universellement répandues et ne concernent que très rarement l'ensemble d'une entreprise. Dans la plupart des cas, elles sont localisées à un atelier ou à un segment du processus de production et sont mises en oeuvre lors de changements techniques.

Elles ne concernent pas l'ensemble des petites entreprises où des « pratiques organisationnelles diversifiées » ont résisté au modèle dominant de par les relations entretenues entre le patron et ses employés, de ceux-ci au produit ou à la clientèle. De même, « les entreprises de production de séries courtes, quel que soit le produit fabriqué »,²³³ qui ont résisté à l'organisation fordiste, échappent au modèle.

Les directions d'entreprise qui mettent en oeuvre ces nouvelles méthodes, sont, en fait, à la recherche active de solutions pour lutter contre les comportements de rejet du travail marqué par le taylorisme, phénomène de rejet accentué par l'arrivée de jeunes mieux formés et plus diplômés sur le marché du travail.

L'objectif explicite, commun à toutes ces expériences est bien la recherche de gains de productivité par « la réduction de l'absentéisme, ... des accidents du travail, des stocks en cours, ou l'amélioration de la qualité des produits »,²³⁴ et par la limitation des temps non productifs, soit, par l'atténuation des déficiences organisationnelles et humaines du taylorisme, sans en changer profondément la nature.

Les directions valorisent ces expériences d'aménagement de l'organisation du travail en mettant en avant la polyvalence et l'autonomie des opérateurs.

Or, c'est bien parce qu'elles s'appuient sur la parcellisation des tâches que ces expériences de recomposition rendent « les ouvriers indifférents aux postes

²³¹ Ibid p 16

²³² J. C. Rabier op cit p 192

²³³ J. C. Rabier op cit p 193

²³⁴ Ibid p 193

particuliers » permettant ainsi une forme de polyvalence. Ces derniers sont polyvalents « dans la mesure même où la division des tâches a dépouillé le travail de toute spécificité. » La recomposition des tâches, alors, « loin de s'apparenter à un retour au métier artisanal, représente donc bien une nouvelle étape de la socialisation du travail. »²³⁵

Quant à l'initiative ou à l'autonomie accordée à l'opérateur ou au groupe semi-autonome, dans ces formes d'aménagement, elle ne représente pas une avancée par rapport à l'organisation taylorienne comme le prétendent les courants prônant la recomposition des tâches et « la littérature manageriale » qui tirent leur légitimité de la « responsabilisation » accordée aux opérateurs et de « l'humanisation » du travail.

L'autonomie des ouvriers n'est pas une préoccupation de l'organisation taylorienne qui ne s'intéresse qu'au temps, comme le précise M. Alaluf, « le taylorisme tente d'aménager l'entreprise de manière à réaliser la meilleure économie de temps possible. » Elle n'est pas un principe contraire à l'organisation du travail tant qu'elle n'entraîne pas une perte de temps. En fait, c'est la « flânerie » qui est poursuivie dans « l'organisation scientifique du travail. »²³⁶ Autonomie et organisation taylorienne du travail ne sont pas nécessairement contradictoires.

En fait, l'autonomie est contenue dans le taylorisme et le fordisme qui n'ont pas « résolu le problème de l'intégration du facteur humain : l'OST n'est viable que par l'implication individuelle et collective des travailleurs qui se déploie en dehors de la logique même de l'OST »,²³⁷ comme l'affirme D. Linhart.

C'est l'obligation où ils se trouvent de s'impliquer clandestinement dans leur travail qui « porte les personnels à développer à la fois l'art de la résistance et à réaliser des prouesses créatrices excédant largement les tâches qui leur sont formellement imparties »,²³⁸ comme l'ont mis en évidence les études sur le travail prescrit et le travail réel qui font état « d'un dédoublement entre le fonctionnement officiel de l'unité de production et son fonctionnement effectif. »²³⁹

C'est, par ailleurs, ce dédoublement qui permet de comprendre l'efficacité de certaines grèves du zèle.

Quant aux relations entre les hommes, les pratiques de recomposition des tâches renforcent la coopération au sein des groupes qui repose sur la communication entre les travailleurs et entre-eux et l'encadrement. La reconnaissance de ce « droit d'expression » peut être analysé comme « un renouveau des tentatives de

²³⁵ M. Alaluf « Le temps du labeur » op cit p 53

²³⁶ Ibid p 55

²³⁷ D. Linhart « Crise et travail » in E. Legrain « Intelligence artificielle ... » op cit p 309

²³⁸ E. Legrain op cit p 309

²³⁹ R. Linhart « Procès de travail et division de la classe ouvrière » in M. Alaluf « Le temps ... » op cit p 51

participation des travailleurs », ²⁴⁰ mais aussi comme un renouvellement des formes de "coopération" travailleurs-direction qui sont recherchées dans l'organisation taylorienne, en particulier, par la différenciation des rémunérations.

Ces expériences organisationnelles, menées sous « les contraintes de rentabilité et des objectifs de production qui ont même été davantage intériorisés par les salariés », ²⁴¹ doivent alors être perçues comme des stratégies de réponse aux manifestations d'opposition aux rigidités du modèle tayloriste : absentéisme, rebut... Même si elles permettent une certaine polyvalence, si elles favorisent la communication entre les travailleurs, elles ne remettent pas fondamentalement en cause l'organisation existante ; « la logique capitaliste d'organisation de la production n'en a pas été subvertie pour autant. » ²⁴² On ne peut pas parler, les concernant, de rupture avec le taylorisme.

L'apport le plus important de ces tentatives d'aménagement de l'organisation du travail consiste à montrer qu'« il n'y a pas une manière d'organiser le travail, ni une structure optimum de l'emploi pour un objectif de production donné, mais plusieurs manières correspondant à des choix différents » ²⁴³ sans que, pour autant, l'une soit meilleure.

3 - Les mutations technologiques et l'évolution de l'organisation.

S'il existe des changements organisationnels indépendants des changements techniques, « motivés par des problèmes de gestion des ressources humaines, la plupart des formes nouvelles d'organisation du travail apparaissent à l'occasion de changements dans les techniques de production. » ²⁴⁴ C'est systématiquement le cas dans le textile, constate J.C. Rabier.

Les nouvelles technologies qui se diffusent massivement dans les entreprises et qui, sous les contraintes économiques, finissent par s'imposer dans les industries traditionnelles, ne concernent pas seulement les activités de fabrication mais également les activités de conception, de préparation, de gestion du travail.

En procédant à « une nouvelle mutation dans la relation de l'homme à l'instrument de travail (par) la prise en charge par la machine de certains processus mentaux », ²⁴⁵ les systèmes automatisés ont des conséquences sur le fonctionnement du procès de travail. Ils entraînent « une restructuration des secteurs de travail

²⁴⁰ J. C. Rabier op cit p 195

²⁴¹ F. Stankiewicz op cit p 17

²⁴² Ibid p 17

²⁴³ M. Alaluf op cit p 55

²⁴⁴ J. C. Rabier op cit p 195

²⁴⁵ Y. Lucas « Codes et machines » PUF Paris 1974 p110

appelés à concourir dans des formes nouvelles à la préparation, à l'organisation et au contrôle des activités de fabrication », ²⁴⁶ une réorganisation des fonctions et une modification des opérations courantes de fabrication, en éliminant la plupart des tâches manuelles et physiques.

Alors les nouvelles techniques de production peuvent être interprétées « comme des technologies d'organisation dans la mesure où elles permettent une recomposition de l'ensemble du processus de travail. » ²⁴⁷

Cependant, les modalités de cette réorganisation « n'impliquent nullement le recours à des formes d'organisation différentes dans leurs principes aux précédentes. » ²⁴⁸ Il ne s'agit alors que de simples redistributions des tâches, dans le cadre inchangé de l'organisation du travail.

O. Mickler qui examine la liaison entre le changement technique et le changement organisationnel constate que pour une structure donnée du produit, « il n'existe qu'une marge très limitée de variations entre la configuration prise par la technique de production et l'organisation correspondante du travail. » ²⁴⁹ « L'appareil de fabrication », conçu dans une perspective de rentabilité constitue « le noyau dur », difficilement transformable, de l'organisation du travail.

Si la technique mise en place ne détermine pas, dans le détail, « la division ni la forme du travail », elle « n'en constitue pas moins un cadre rigide que l'organisation est bien forcée de respecter lorsqu'il s'agit de définir et d'agencer concrètement les tâches. Le niveau de mécanisation, la complexité et l'extension du système technique de production définissent dans chaque cas les possibilités concrètes d'organisation des fonctions que le travail doit remplir. » ²⁵⁰

Les marges de liberté que la technique laisse « aux alternatives organisationnelles » sont utilisées par les directions d'entreprise « en fonction des conditions spécifiques qui sont les leurs, de façon à minimiser leurs coûts tout en garantissant leur production. » ²⁵¹

Dans aucune des entreprises étudiées par O. Mickler, « n'ont été utilisées les possibilités effectives de relèvement général des qualifications ni celles d'égalisation des charges et des risques sur l'ensemble des travailleurs », même dans les cas de production fortement automatisée.

Ainsi donc, les techniques qui contiennent un ensemble de principes organisateurs « largement issus de leur mode de conception et des conditions sociales de leur production qui s'imposent à l'utilisateur » ne déterminent pas

²⁴⁶ Ibid p 115

²⁴⁷ M. Maurice document LEST 1985 in D. Linhart « Le torticolis ... » op cit p 72

²⁴⁸ Ibid p 196

²⁴⁹ O. Mickler « Les interstices technico-économiques de l'intervention sociale dans l'entreprise » in Sociologie du travail n° 1/78 p 34

²⁵⁰ Ibid p 34

²⁵¹ Ibid p 34

strictement les formes organisationnelles et les relations sociales, même si « elle leur fournit un cadre de développement »²⁵² et des degrés de liberté.

Les innovations dans les techniques, comme dans l'organisation du travail, sont dépendantes des intérêts économiques des directions d'entreprise qui peuvent modifier « indépendamment l'une de l'autre, la structure du produit, la technique de production et son organisation. »²⁵³

L'exploitation de l'innovation se trouve, en effet, conditionnée à la promesse d'une rentabilité accrue, comme l'expriment G. Deleuze et F. Guattari. « Une innovation n'est adoptée qu'à partir du taux de profit que son investissement donne par abaissement des coûts de production ; sinon le capitalisme maintient l'outillage existant... »²⁵⁴

Ce n'est pas la rentabilité de l'innovation en elle-même qui est déterminante mais « son effet sur la rentabilité globale de l'entreprise dans ses rapports avec le marché, et avec le capital commercial et financier. »²⁵⁵

Les avancées des sciences et des techniques ne se répercutent-elles ainsi dans le procès de travail et, de façon plus générale, sur le mode de vie, que « médiatisées par les régulations du capital qui filtre les innovations, les inhibe ou les catalyse, les hiérarchise en fonction de sa logique propre. »²⁵⁶

La subordination de l'innovation à l'axiomatique du marché explique ainsi l'aspect baroque du paysage offert par les entreprises industrielles où les technologies de pointe cohabitent avec des équipements obsolètes.

Elle explique aussi que les directions de petites entreprises continuent à produire en recourant à l'usage de la main d'oeuvre, avec l'outillage existant, fût-il archaïque, jusqu'à ce que les prévisions de marché justifient l'exploitation de l'innovation, sa rentabilité. « Les archaïsmes revêtent donc une signification parfaitement fonctionnelle. »²⁵⁷

C'est ainsi que les formes d'organisation du travail naissent, essentiellement, des mesures de rationalisation prises par les directions dans le souci de rentabiliser les installations et de garantir le profit, dans des rapports sociaux de production inchangés.

L'enquête de E. Legrain, consacrée aux « aspects socio-organisationnels » de l'Intelligence Artificielle, montre que « la mobilisation « des technologies de la connaissance » vise à favoriser de nouveaux gains de productivité tout en éludant la

²⁵² J. C. Rabier op cit p 14

²⁵³ O. Mickler op cit p 33

²⁵⁴ G. Deleuze, F. Guattari « Capitalisme et schizophrénie » t. 1 « L'anti-Oedipe » Les Editions de Minuit Paris 1975 p 277

²⁵⁵ Ibid p 278

²⁵⁶ E. Legrain op cit p 181

²⁵⁷ Ibid p 182

remise en cause du cadre organisationnel fordiste. »²⁵⁸ L'implantation de la technologie est faite « avec la volonté (sinon dans le dessein) de préserver les pratiques organisationnelles en vigueur et les rapports sociaux institués. »

L'installation automatisée apparaît alors comme un instrument de ce que l'auteur appelle « un conservatisme innovant dont la fonction essentielle est de préserver « les apparences du statu quo. »²⁵⁹

En veillant à conformer l'innovation au strict impératif de rentabilité, constate E. Legrain, « le pragmatisme à l'ordre du jour ne remplit d'autre fonction que celle de barrer la voie à une technologie centrée sur l'autonomie des agents et l'amélioration de leur conditions de travail. » Alors dans l'environnement mouvant caractérisé par l'ouverture accrue des marchés, la mondialisation de l'économie, et la surenchère technologique, « l'activité productrice se déploie à l'intérieur d'un dispositif dont les composantes spatiales (l'architecture), temporelles (rythme) et techniques (procédures) concrètent les rapports de domination institués. »²⁶⁰

L'innovation technologique ne libère pas les travailleurs des tâches répétitives qui voient leur dépendance augmentée par le renforcement du contrôle imposée par la normalisation et la centralisation.

La technologie informatisée n'implique nullement une telle sujétion mais implantée dans une structure organisationnelle fordiste, elle reconduit une division du travail qui confisque, au profit du bureau des méthodes, tout le savoir, en ne laissant aux opérateurs que les tâches d'exécution.

Deux logiques organisationnelles président à la mise en oeuvre des ensembles automatisés, comme le constatent les sociologues du travail, qui sont deux logiques de profit cherchant à assurer la rentabilité des installations très coûteuses et qui s'opposent quant au rôle qu'elles accordent aux opérateurs.

Un premier mode de traitement organisationnel lié à l'implantation des technologies nouvelles fait évoluer le travail ouvrier vers la routinisation des tâches et des comportements. « Ce qui peut s'obtenir, même en situation de technologies intégrées et d'incertitude, par une série de choix et de dispositifs organisationnels qui leur sont associés. »²⁶¹

L'installation se fait « en confiant la décision à un rang hiérarchique qui peut être séparé (contremaître) ou non (premier ouvrier, chef d'équipe) de la production. » L'organisation du travail et la hiérarchie sont inchangées, « le contenu des tâches de

²⁵⁸ E. Legrain « Intelligence artificielle ... » op cit p 90

²⁵⁹ Ibid p 263

²⁶⁰ Ibid p 70

²⁶¹ B. Coriat « L'atelier et le robot » op cit p 220

certains travailleurs est redéfini. »²⁶² Le travail direct reste concentré sur des profils de postes peu qualifiés.

Les choix de profils de poste renvoient l'abstraction et la complexité « vers le haut », à des spécialistes « possédant les niveaux de connaissances formelles et l'expérience suffisante des installations »²⁶³ confirmant, de la sorte, le schéma classique de la division du travail et la séparation entre conception et exécution.

Un petit nombre de travailleurs est mieux formé à des savoirs technologiques, y compris les langages informatiques, et à des savoir-faire élargis. « Régleurs, agents de maîtrise et techniciens, ... gardent le commandement de la production directe, les services méthodes conservant la maîtrise finale de la programmation des lignes et de la conception des installations. »²⁶⁴

La grande masse des autres est déqualifiée et marginalisée ou externalisée, comme le constate M. Alaluf dans l'industrie pétrochimique. Les travailleurs très qualifiés qui constituent « le noyau stable » de l'entreprise sont affectés au déroulement et au contrôle de la production, les autres, de statut précaire, sont relégués à des tâches manuelles connexes et déqualifiées.

Les très nombreux ouvriers non qualifiés, les opérateurs qui sans préparation, ni formation particulière, sinon, « le maigre apprentissage sur le tas » sont affectés à des tâches directes, non supprimées, même si « elles n'ont plus un caractère de stricte répétitivité »²⁶⁵: manoeuvres, ouvriers spécialisés, manutentionnaires, sont marginalisés dans la mesure où « ils sont tenus à l'écart et en dehors du maniement des outils nouveaux surgis du changement technique. »²⁶⁶

Les tâches indirectes, porteuses de changements mais gérées « dans des concepts classiques strictement tayloriens d'organisation du travail », font surgir d'autres figures ouvrières déqualifiées : « l'ouvrier capteur » et « l'ouvrier banalisé »,²⁶⁷ simples « bouche-trous » de l'automatisation. Variante à peine plus élaborée que l'ouvrier capteur, l'ouvrier banalisé, utilisé comme « supplément machinique », est chargé « d'une série de manipulations simples, dûment répertoriées et classées, correspondant à des situations de production dont l'avènement est largement prévisible. »²⁶⁸

Les procédures de banalisation et de routinisation faisant appel à « des outils de recueil d'informations suffisamment simples pour être utilisés par des personnels peu formés » pour le traitement de l'abstraction et de la complexité, renvoient les

²⁶² J. C. Rabier op cit p 196

²⁶³ Ibid p 223

²⁶⁴ Ibid p 223

²⁶⁵ B. Coriat op cit p 200

²⁶⁶ Ibid p 220

²⁶⁷ Ibid p 221

²⁶⁸ Ibid p 223

opérateurs à des situations « de simples « capteurs humains », maillons d'une chaîne alimentaire qui nourrit les bureaux d'études et des méthodes. »²⁶⁹

Ainsi donc, l'implantation des automatismes permet-elle de déqualifier le travail ouvrier et de marginaliser la grande masse des travailleurs dans un modèle d'organisation conforme à la division du travail.

Si donc les techniques indiquent voire contiennent des orientations organisationnelles, leur mise en pratique est médiatisée par un ensemble de choix d'attitudes et de comportements qui cherchent, avant tout, à garantir la rentabilité des installations et le profit, tout en préservant les rapports sociaux.

Les directions font évoluer le modèle organisationnel, dans un atelier, dans une entreprise, en fonction de leurs intérêts économiques, en veillant à laisser inchangés les rapports sociaux de production. Alors « deux grandes orientations sont possibles »²⁷⁰ remarque B. Charlot.

L'une d'elles s'inscrit dans la continuité ou « réinvente le taylorisme ». Rien n'est changé dans l'organisation du travail, les contenus des tâches de certains travailleurs sont redéfinis et les expériences d'enrichissement du travail visent, en priorité, à pallier les déficiences organisationnelles antérieures : absentéisme, accident du travail, rebut important... Cette logique s'efforce d'insérer les contraintes nouvelles à la conception taylorienne de l'organisation ; on parle alors de « néo-taylorisme ».

3 - 1 - La logique commerciale et l'organisation.

Les contraintes économiques qui imposent les moyennes et petites séries, dans de brefs délais, le produit sur mesure, propulsent le commercial au centre de l'organisation de la production. « De simple appendice de la production, le commercial accède ou se voit confirmer par les entreprises les plus avancées... à un nouveau statut formel... devient une fonction autonomisée ou une direction... »²⁷¹ Devenu central, « le commercial pénètre toutes les autres fonctions qui s'organisent autour de lui. »²⁷²

Cette logique : la refonte de l'organisation de l'entreprise imposée par les nouvelles données économiques, a fait naître « l'idée vite partagée de la rupture avec le taylorisme. »²⁷³

²⁶⁹ N. Grandgérard, N. Bousquet in B. Coriat « L'atelier ... » op cit p 221

²⁷⁰ B. Charlot « L'école en mutation » Payot Paris 1987 p 261

²⁷¹ E. Verdier in D. Linhart « Le torticolis de l'autruche » op cit p 75

²⁷² D. Linhart op cit p 76

²⁷³ Ibid p 74

Les observations montrent cependant que l'organisation fondée sur le commercial, devenu une fonction autonomisée de l'entreprise, conduit à un renforcement du taylorisme.

En effet, la Gestion de la Production Assistée par Ordinateur (GPAO) qui permet l'informatisation de la production et la mise en cohérence des différentes fonctions autour de la logique commerciale réclame, comme une des conditions de son fonctionnement, « des données standardisées, des langages codifiés sur des normes précises et valables pour tous. »²⁷⁴

Autrement dit, le préalable nécessaire à la mise en oeuvre de l'informatisation de la production est : « l'uniformisation, la standardisation des références » et les directions d'entreprise qui se sont dotées de nouvelles technologies informatiques ont, de la sorte, accru leur centralisation. Car, dans ce contexte, « une trop forte autonomie des diverses instances peut mettre en péril tout ce système de gestion informatisée de la production. »²⁷⁵

Le renforcement de la centralisation qui touche l'entreprise dans son organisation d'ensemble peut ne pas se traduire au niveau de l'atelier et des opérateurs par un durcissement des effets du taylorisme. « La taylorisation de l'entreprise au plan de son organisation générale, de son fonctionnement d'ensemble n'a pas nécessairement, comme corollaire, le renforcement du taylorisme dans l'atelier ou les bureaux. Une uniformisation d'ensemble peut, au contraire, tout à fait favoriser un accroissement du champ d'intervention des exécutants et donc de leur autonomie, de leur part d'initiative. »²⁷⁶

Ce n'est pas ce qui se passe dans la majorité des cas, constate D. Linhart, qui considère « la grande aventure de réorganisation interne », autour du commercial, comme une « longue marche vers le taylorisme parfait. »²⁷⁷

L'auteur ne manque pas de pointer la contradiction entre ces pratiques centralisatrices imposées par l'informatisation, telle qu'elle est effectivement mise en oeuvre dans la logique du commercial et les ambitions ou les projets de décloisonnement et de délégation d'autonomie ; la contradiction entre les discours sur le changement qui prônent la rupture avec le taylorisme et la « démarche centralisatrice de rationalisation, d'uniformisation et de standardisation »²⁷⁸ qui accompagne, au moins dans un premier temps, la modernisation.

²⁷⁴ Ibid p 76

²⁷⁵ Ibid pp 78-79

²⁷⁶ D. Linhart « Le torticolis ... » op cit p 85

²⁷⁷ Ibid p 77

²⁷⁸ Ibid p 84

L'évolution de l'organisation vers une plus grande adaptabilité aux nouvelles données commerciales se traduit par une intensification de la logique taylorienne de normalisation.

Le renforcement du contrôle imposé par la logique commerciale neutralise alors la possibilité qu'offrent les technologies informatisées d'instaurer de nouveaux rapports sociaux.

3 - 2 - Les cercles de qualité.

Les cercles de qualité - le pluriel s'impose tant les formes sont variées apparaissent comme des tentatives de décentralisation de certaines responsabilités qui consistent à organiser « des petits groupes de personnes volontaires, travaillant dans un même secteur pour traiter des problèmes concrets de leur équipe, à l'exclusion des problèmes de salaires, emploi, politique financière... »²⁷⁹

Structures permanentes qui se réunissent pendant les heures de travail, les cercles de qualité ont pour objet la recherche de résolution collective de problèmes.

Se constituent-ils comme des espaces expérimentaux de nouvelles formes d'organisation ?

A l'excès de centralisation, à la rigidité de la hiérarchie, au cloisonnement fonctionnel qui imposent des relations « bureaucratisées entre fonctions indifférentes »,²⁸⁰ bref, aux effets induits du taylorisme sur les rapports entre les hommes, les directions d'entreprise entendent substituer une mobilisation générale nécessaire à l'efficacité des nouvelles technologies qu'elles conçoivent comme une « culture d'entreprise » qui veut que, dans la littérature manageriale, l'ensemble des relations, au sein des entreprises, « soit, complètement et sans relâche, empreint d'un esprit de co-responsabilité, de confiance, de partenariat, de solidarité entre tous, le tout se concrétisant dans une volonté commune vers un même but, à savoir la prospérité de l'entreprise ou du groupe d'entreprises concernées. »²⁸¹

Ce « management participatif » s'accorde avec les changements intervenus dans les conditions de la production, indépendamment de tout bouleversement technique, comme la multiplication et le renouvellement accéléré des séries qui favorisent la mise en place de petits groupes de travail. Il recherche la participation et l'initiative des ouvriers qui paraissent être les gages de l'efficacité et de la flexibilité de la production.

²⁷⁹ B. Lamotte « La maîtrise de la qualité : des cercles à la qualité totale » in F. Stankiewicz « Les stratégies... » op cit p 69

²⁸⁰ D. Linhart op cit p 74

²⁸¹ P. Van der Wielen « Juste à temps et qualité totale » in E. Legrain op cit p 93

Les cercles de qualité prétendent alors remettre en cause l'organisation taylorienne du travail, déclarée obsolète dans la littérature manageriale, au début des années quatre-vingt.

La stratégie consiste en une tentative de décentralisation relative de certaines responsabilités. « Une partie des choix techniques, celle que l'on peut qualifier d'innovations mineures, est placée sous l'initiative des opérateurs, dans les cercles de qualité, ainsi qu'une partie de la réflexion technologique, c'est-à-dire, de la réflexion sur les techniques. »²⁸²

Les initiatives, les actions des participants, en fait, sont limitées à un domaine strictement défini : la recherche « collective » de solutions aux problèmes de sécurité, d'hygiène, d'amélioration des conditions de travail, d'amélioration de la production qui peuvent constituer des petites innovations.

Les cercles de qualité apparaissent alors comme l'amorce d'une solution à la recherche de l'adhésion des salariés, au consensus et au droit d'expression et comme un lieu d'auto-formation, même si celle-ci est limitée aux savoirs d'expérience : « partie de la réflexion technologique » et aux savoirs sociaux, liés à la communication.

De fait, les cercles de qualité et « autres groupes de participation » sont présentés comme des lieux de parole dont la fonction est celle d'élaboration d'un langage commun à l'entreprise.

Les formations consacrées au fonctionnement de ces divers groupes viennent confirmer cette thèse. Elles concernent, en effet, « principalement les techniques de la communication. Elles n'ont pas de fondements professionnels qui pourraient être utiles dans l'élargissement des qualifications. »²⁸³

Au travers de ces formations, les directions d'entreprise s'efforcent de faire intérioriser par les salariés « les contraintes désormais communes à tous les services, de coût, de délai, de qualité, de fiabilité », que dicte l'hégémonie du commercial, de faire germer une forme particulière de la conscience professionnelle, « une conscience gestionnaire, entrepreneuriale. »²⁸⁴

L'enjeu est qu'à travers les cercles de qualité, s'opère la transformation des représentations, de l'état d'esprit et des attitudes ; « le fonctionnement des groupes aura un effet didactique susceptible de jouer en faveur du consensus. »²⁸⁵ Par la pratique des cercles de qualité, les salariés expérimentent alors d'autres types de rapports avec la hiérarchie, et adhèrent aux objectifs de compétitivité, de rentabilité,

²⁸² B. Lamotte op cit p 74

²⁸³ D. Linhart « Le torticolis ... » op cit p 85

²⁸⁴ Ibid p 97

²⁸⁵ Ibid p 93

aux intérêts de l'entreprise, s'impliquent dans la recherche de meilleurs résultats, bref, se sentent « solidaires de leur entreprise. »²⁸⁶

Ils s'essayent ainsi « à d'autres logiques que l'idéologie de la lutte des classes. »²⁸⁷ Alors, comme le dit B. Lamotte, « la rentabilité des cercles de qualité pour l'entreprise est importante. »²⁸⁸

Le recours aux exécutants, leur mobilisation au sein de groupes ou de cercles de qualité peut se justifier "s'il y avait pour eux, à la clé, une amélioration de leur situation concrète de travail sous la forme d'une requalification."²⁸⁹

Or les participants, s'ils profitent de l'amélioration des conditions de travail et de sécurité sur lesquelles ils peuvent s'exprimer et agir, ne voient pas leurs compétences reconnues et ne retirent pas d'avantages en termes de salaire.

D'autre part, si les directions souhaitent que les ouvriers prennent des initiatives dans les cercles de qualité, elles ne leur donnent pas la même autonomie dans l'atelier.

C'est ainsi que le recours aux savoirs et aux savoir-faire des salariés, l'élargissement de leur champ d'intervention ne se fait pas dans l'acte productif quotidien qui reste inchangé, mais seulement dans les groupes de concertation.

D. Linhart souligne alors le décalage entre ce que les directions d'entreprise prétendent faire : rompre avec la logique taylorienne et ce qu'elles font réellement ; entre la place qu'elles accordent aux exécutants dans les groupes de concertation et les cercles de qualité et le rôle inchangé qu'elles leur conservent dans l'activité concrète de production, « marquée du sceau du taylorisme », renforcée par « une plus forte standardisation et intégration. »²⁹⁰

Dans ce contexte, les cercles de qualité correspondent à des stratégies nouvelles de gestion de la main d'oeuvre, centrées sur la participation des salariés, où les directions d'entreprise tentent d'agir sur les identités des opérateurs, pour obtenir le consensus, « avec la volonté d'opérer une véritable métamorphose de ces groupes, de leurs ressorts, de leurs spécificités ». Au coeur de ces stratégies : « l'accès aux savoirs, savoir-faire, savoir-être si précieux dans le cadre de la modernisation de l'entreprise. »²⁹¹

Les cercles de qualité et les divers groupes d'initiative patronale qui reposent sur le volontariat des salariés ne parviennent, cependant, pas à les mobiliser. A cela deux raisons majeures.

²⁸⁶ B. Lamotte op cit p 75

²⁸⁷ D. Linhart op cit p 93

²⁸⁸ B. Lamotte op cit p 70

²⁸⁹ D. Linhart op cit p 85

²⁹⁰ D. Linhart op cit p 86

²⁹¹ Ibid p 149

D'une part, la méfiance réciproque, au fondement des rapports patronat-salariés, profonde en France, et qui, selon D. Linhart, a joué un grand rôle dans la diffusion du taylorisme, conçu comme « une méthode sophistiquée de contrainte et de contrôle des ouvriers » et qui fait que, même quand les directions d'entreprise font appel aux exécutants pour « assurer leur mouvement de rationalisation d'ensemble, elles ne leur accordent pas de responsabilités dans le cadre de leur activité quotidienne. »

D'autre part, le refus par les directions d'accorder aux salariés, dans le même temps où elles tentent de les mobiliser « une amélioration de leurs situations concrètes de travail sous la forme notamment d'une requalification, d'un élargissement de leur champ d'intervention »²⁹² et donc d'une reconnaissance sociale de leurs compétences en termes de salaire.

Les cercles de qualité, tout en permettant le suivi, « à la fois sur le travail et sur les mille et un événements en quoi consiste le déroulement du flux de la production », ne remettent pas en cause la hiérarchie taylorienne et s'affirment comme « des instruments d'une sorte d'asservissement supplémentaire, en instaurant un contrôle social bien plus rapproché »²⁹³ qui est le contrôle de la direction sur le groupe qui s'exprime, mais aussi celui du groupe sur chacun de ses membres, des membres sur le groupe.

Ainsi donc, les cercles de qualité, comme tous les groupes d'initiative patronale, ne traduisent pas une évolution en matière de division du travail. Ils sont mis en place pour pallier les effets négatifs de celle-ci et, en ce sens, sont plus des formes d'aménagement du taylorisme, avec un contrôle renforcé, qu'une remise en forme de ses principes.

Par « la gestion participative », les directions tentent de changer les mentalités des opérateurs plutôt que de changer l'organisation de la production.

Cependant, comme lieux d'une relative autonomie du groupe, d'une réflexion et d'une prise d'initiative collectives portant sur des choix techniques, les cercles de qualité peuvent participer à la constitution d'une « qualification collective », fondée sur les compétences et l'expérience des salariés, c'est-à-dire, sur les savoirs spécifiques liés aux produits, aux processus de production, aux exigences de qualité et de production et sur une socialisation professionnelle au sens où les différentes catégories de salariés partageant la « culture » de l'entreprise, en adhérant à ses objectifs, à ses intérêts « d'augmentation de la rentabilité de production », se constituent en groupes « aux intérêts communs et partagés. »²⁹⁴

²⁹² Ibid pp 91-92

²⁹³ B. Coriat op cit p 222

²⁹⁴ B. Lamotte in F. Stankiewicz op cit p 70

3 - 3 - La logique de valorisation des compétences ouvrières.

Les coûts élevés des installations qui exigent leur engagement maximum, les coûts des immobilisations par incidents, conduisent les directions à rechercher de nouveaux modes de coopération, toujours dans le but d'une plus grande efficacité productive, en accordant un intérêt nouveau aux opérateurs de production.

Cette seconde logique prend résolument appui « sur la nouvelle importance accordée aux ressources humaines dans la conduite des installations, comme forme privilégiée d'obtention de la productivité et de la qualité. »²⁹⁵ Elle « parie sur les compétences » et la valorisation des qualifications des travailleurs et conduit à la mise en oeuvre de modèles innovants d'organisation dans lesquels la formation des opérateurs devient un enjeu majeur.

L'installation des systèmes automatisés se fait en déléguant aux opérateurs la conduite des machines et « la responsabilité des contrôles et des interventions qui en découlent. » L'organisation du travail s'appuie « sur un enrichissement individuel des tâches des opérateurs », qui comprennent du travail direct et du travail indirect, dans le sens d'une requalification, « la diminution du rôle et du nombre de la maîtrise, la redéfinition des tâches de la maintenance et du contrôle de qualité. »²⁹⁶

Elle modifie ainsi les « configurations anciennes du mix homme/machine, les fondements traditionnels de la division du travail, les critères de distribution des compétences et jusqu'aux pratiques habituelles du commandement »,²⁹⁷ rompant avec le principe de la hiérarchie et avec la logique taylorienne de production.

S'appuyant sur des études de cas, centrées essentiellement sur les secteurs de la production de pointe des industries nucléaire et automobile, C. Dubar et Y. Lucas confirment l'émergence d'un nouveau modèle d'organisation, « conçu et structuré en fonction des choix et des objectifs de la direction de la firme »²⁹⁸ mais qui parie sur les compétences des opérateurs.

Ce modèle se présente comme un ajustement nécessaire de l'organisation et des tendances fondamentales de la division du travail aux nouvelles contraintes économiques et aux caractéristiques technologiques des nouveaux systèmes. Il est fondé, selon les auteurs, sur la distinction entre deux types d'action :

- « l'action opérante qui vise à la réalisation directe des fonctions qu'elles soient d'exécution... ou de conception,

²⁹⁵ B. Coriat op cit p 224

²⁹⁶ J. C. Rabier op cit p 196

²⁹⁷ E. Legrain « Intelligence artificielle ... » op cit p 58

²⁹⁸ C. Dubar, Y. Lucas « Technologie - Travail - Formation » ASTS-LASTREE Université de Lille I - ERMOPRES Université de Toulouse Le Mirail 1985 doc. ronéo p 33

- « l'action relationnelle qui inclut les fonctions de définition, planification, préparation visant la mise en relation et l'organisation technique et sociale des tâches et fonction précédentes. »²⁹⁹

Y. Lucas préfère parler pour ce dernier type d'actions « d'actions structurantes » « intégrant les tâches de gestion de la production, parce qu'elles donnent une cohérence aux opérations de tous types et sans lesquelles le système est incapable de fonctionner »³⁰⁰ et qui jouent donc un rôle organisateur.

Actions opérantes et actions structurantes « constituent deux ensembles imbriqués, ne pouvant fonctionner l'un sans l'autre » et « entre lesquels doivent s'instaurer de nouveaux réseaux de communication » car « à la cohérence du système productif doit correspondre la cohésion du collectif de travail. »

Les situations concrètes observées permettent, à l'auteur, d'ajouter que « les fonctions opérantes et les fonctions structurantes sont souvent entremêlées dans un emploi unique. »³⁰¹

C'est dans cet emploi unique qui combine action opérante, comprenant des fonctions d'exécution et/ou de conception, et action structurante, comprenant des tâches de gestion, qu'émerge un nouveau mode d'organisation du travail.

Le nouveau modèle d'organisation tend à se substituer à la coupure taylorienne conception/exécution et aux cloisonnements entre les services sous la forme d'une « hiérarchie d'ordre où s'articuleraient nécessairement et logiquement les diverses techniques, y compris, celles stratégiques de communication et de gestion de production incluant même les relations sociales conçues comme dimensions essentielles de la mobilisation des opérants. »³⁰²

Il s'appuie sur les moyens nouveaux en matière de mobilisation des salariés notamment sur leur capacité gestionnaire des processus, par la prise en compte de la qualité des produits ou des services, de la flexibilité de la production, sur leur maîtrise des installations.

Il tire ainsi sa légitimité de son caractère fonctionnel. C'est sur « la capacité « technique » à traduire les objectifs de la direction, valables pour la totalité de son collectif de travail, en actions opérantes et/ou structurantes que repose la position des agents au sein de l'organisation. »³⁰³

Aux fonctions de contrôle et de commandement, il substitue des fonctions d'animation et de communication et il pratique « une décentralisation des problèmes

²⁹⁹ Ibid p 33

³⁰⁰ Y. Lucas « Le vol du savoir Techniciens de l'aéronautique et évolution des technologies » PUL Lille 1989 p 36

³⁰¹ Ibid pp 36-37

³⁰² Ibid p 37

³⁰³ Ibid p37

de gestion - présentés et traités comme des problèmes techniques - qui deviennent une dimension nécessaire (mais contrainte) des activités opérantes comme des activités structurantes. »³⁰⁴

Le modèle peut prendre des physionomies différentes, selon le type de produit, les technologies spécifiques mises en oeuvre, les traditions de l'entreprise, son statut, son mode de fonctionnement.

Selon les auteurs, la distinction entre les deux types d'action semble fondée sur le recours ou non à une formation spécialisée pour l'accomplissement des tâches.

- Les « opérants » utilisant les acquis et/ou mobilisant des savoirs liés à une spécialité technique.

- Les « structurants » mettant en oeuvre des processus et des modalités définies en fonction de la structure et de l'organisation de l'entreprise.

Les nouvelles pratiques d'embauche de jeunes diplômés, « non pas tant pour leur connaissances spécialisées que pour leurs capacités d'adaptation à un nouveau type de mobilisation fondée sur la polyvalence, la flexibilité et la capacité consensuelle »³⁰⁵ viennent confirmer les tendances observées.

Les enquêtes de P. Zarifian aboutissent, également, au constat d'une « rupture » dans le mode d'organisation conduisant à la revalorisation de la qualification en lien avec l'importance que prennent les opérations intellectuelles dans la gestion des tâches.

Le nouveau modèle « systémique » d'organisation correspond au mode de production des industries de process qui s'étend à l'ensemble de l'industrie et qui a pour conséquence de "réduire le nombre des interventions manuelles, de favoriser leur regroupement, d'accroître la possibilité d'enrichissement notamment par l'incorporation de tâches de maintenance qui tendent à devenir préventives plus que curatives."³⁰⁶

Le produit devient le principe organisateur de la production. La qualité préventive du produit, accompagnant le processus de fabrication implique la responsabilité des salariés opérant sur ce processus alors, derrière la notion de responsabilité, pointe celle de compétence qui signifie alors autant un comportement vis à vis de l'entreprise que l'ensemble des connaissances techniques et professionnelles mises en oeuvre pour aboutir à la production. La responsabilité

³⁰⁴ Y. Lucas « Le vol du savoir » op cit p 38

³⁰⁵ Ibid p 37

³⁰⁶ J. C. Rabier « Changement technique et changement social ... » op cit p 200

désigne alors "la forme de mobilisation de la compétence dans les activités productives."³⁰⁷

Ce nouveau modèle d'organisation se distingue du taylorisme sur trois points :

- à la notion de tâche se substitue celle de « fonction »,
- aux notions de « prescriptions » et « d'instructions » se substituent celles de « coresponsabilité » et « d'initiative »,
- à une vision segmentée et additive de l'organisation des tâches se substitue une représentation dynamique des fonctions en interrelation.

Il se caractérise, au niveau des opérateurs, par la généralisation des opérations intellectuelles dans la pratique professionnelle, par une démarche analytique nécessaire à la saisie et au traitement des informations préalables à la prise de décision et à la nature de l'intervention.

Conception et exécution ne peuvent plus être aussi radicalement séparées. La définition des tâches, les prescriptions et leur application stricte sont remplacées par « l'apprentissage de situations complexes dans lesquelles les comportements et les initiatives résultent d'un travail d'analyse. »³⁰⁸

Le modèle implique alors la formation des opérateurs à la compréhension des problèmes de qualité et à la compréhension du processus global auquel ils concourent afin de l'améliorer, c'est-à-dire, à des compétences techniques et technologiques qui conduiront au sens de l'anticipation, à la capacité à traiter des données formalisées, à dialoguer avec les techniciens.

Dans l'industrie textile, comme l'observe J.C. Rabier, les nouveaux modèles prennent en compte les savoirs individuels et collectifs des opérateurs et « par l'intégration des tâches auparavant divisées, par une définition globalisante des tâches intégrant des tâches intellectuelles, par un accroissement de l'autonomie individuelle et collective des salariés »³⁰⁹ se fondent sur une reprofessionnalisation du travail de production.

De nouveaux modèles d'organisation liés aux contraintes économiques, à l'optimisation des installations automatisées et fondés sur la gestion décentralisée des processus et de la production et de sa qualité, émergent dans les industries de process et tendent à se développer. Les observations montrent la diversité des situations mais « la somme des constats va dans le même sens : l'organisation du travail se modifie de manière profonde. »³¹⁰ Toutes les entreprises ne sont pas

³⁰⁷ Ph. Zarifian in J. C. Rabier « Changement technique et changement social ... » op cit p 90

³⁰⁸ J. C. Rabier op cit p 200

³⁰⁹ J. C. Rabier op cit p 198

³¹⁰ Ibid p 198

concernées de la même manière mais, dans toutes, le problème de l'organisation est posé.

Les nouveaux modèles remettent en cause la notion de tâches et de prescriptions faisant évoluer le travail des opérateurs en leur accordant une certaine autonomie nécessaire à la prise de décision et à l'intervention. Ils font appel à la responsabilité des opérateurs qui implique de nouvelles compétences techniques permettant le travail d'analyse préalable à l'action.

4 - Des modèles innovants d'organisation et les besoins de nouvelles qualifications.

L'appréhension globale du processus de production, le regroupement des tâches qui incorporent celles de la maintenance, la responsabilité des opérateurs, font évoluer l'activité de travail, élargissent la notion de poste de travail et font apparaître la notion de mission.

La tâche est une règle symbolisant un choix d'organisation fondée sur la séparation entre décision et exécution et sur la hiérarchisation des postes et qui vise, pour l'essentiel, à déterminer le comportement des individus, c'est-à-dire, à diminuer leur marge de manoeuvre. Une ou plusieurs tâches regroupées définissent le poste auquel sera affecté l'opérateur et constituent ce qu'il est tenu de faire, conformément aux prescriptions.

La notion de mission fait référence au groupe d'exécution, par opposition à celle de tâche centrée sur l'individu, et recouvre l'ensemble des fonctions qui lui sont confiées et aussi « tout ce que l'encadrement attend des exécutants et qui ne fait pas l'objet d'une prescription. »³¹¹

Le caractère relatif de cette notion vient du fait que « la définition des limites n'est pas totalement sûre : les conditions de réalisation peuvent être modifiées et amener les opérateurs à changer de procédures dans l'éventualité où celles-ci ne correspondent plus au contexte réel. »³¹²

C'est ainsi que la mission qui peut être un ensemble de tâches élémentaires, une séquence d'opérations, un but à atteindre, recouvre une réalité du « devoir-faire » qui implique une mobilisation permanente de toute une équipe sur l'ensemble de l'unité de travail, et donc une certaine marge de manoeuvre, pour changer si besoin les procédures, pour agir rapidement sur l'ensemble des dispositifs ; mobilisation des compétences à laquelle s'ajoute une mobilisation-adhésion aux objectifs productifs de l'entreprise qui inclut, quant à elle, une dimension morale.

³¹¹ G. De Terssac « Autonomie dans le travail » op cit p 205

³¹² G. De Terssac op cit p 205

Pour pouvoir faire preuve d'initiative, les opérateurs doivent alors disposer conjointement des compétences et de la liberté nécessaire à leur mise en oeuvre.

G. De Terssac constate, effectivement, un assouplissement des schémas d'exécution qui consacre le rôle actif des exécutants dans la « supervision » des dispositifs automatisés.

Il se traduit, à la fois, par des marges de manoeuvre laissées aux exécutants : prise d'initiative pour gérer les incidents non prévus et pour mettre en oeuvre, dans les meilleurs délais, des solutions pertinentes, et par l'élargissement « des territoires » dans lesquels les opérateurs développent leurs activités.

L'examen des règles explicites définissant le travail à faire dans des conditions données révèle « une évolution qui se présente comme le passage d'un modèle d'organisation basé sur la détermination rigoureuse du comportement des différents éléments à un modèle dans lequel les règles semblent comporter des degrés de liberté plus importants pour les exécutants. »³¹³

La notion de mission, ainsi développée, incompatible avec les règles d'organisation selon lesquelles l'opérateur est affecté à un poste bien défini et délimité, s'accompagne alors de la dissolution progressive de la notion de poste de travail.

Il ne s'agit pas seulement d'une variation d'échelle mais d'une transformation des contenus du travail que l'organisation prend en compte « au travers de deux types de disposition : la polyvalence et l'intégration des fonctions. »³¹⁴

- L'intégration des fonctions consiste en une « modification dans le contenu des règles fixant les attributions de chacun des services » (entretien et fabrication), qui produit une sorte d'intégration des fonctions de l'entretien dans la fabrication, due à la nécessité, pour assurer les objectifs de production, de se dépanner dans de brefs délais qui implique « une mobilisation permanente de l'équipe de production pour faire face aux évènements aléatoires »³¹⁵ et qui implique des compétences diversifiées et élevées, en électronique, en électromécanique, par exemple, pour l'entretien, et des capacités d'anticipation pour faire face à des situations aléatoires et imprévisibles.

En libérant les opérateurs de fabrication de la dépendance à l'égard du service d'entretien, l'intégration des fonctions augmente leur autonomie, en remettant en cause les principes du taylorisme de division des tâches et de cloisonnement des fonctions de la production.

³¹³ Ibid p 46

³¹⁴ Ibid p 68

³¹⁵ G. De Terssac op cit p 73

- La polyvalence, dans ce contexte, désigne la capacité du système de production à s'adapter à des modifications de l'environnement, variations de la demande en quantité et en qualité, à des perturbations dans le processus : pannes de machines, discontinuité dans l'alimentation des produits.

Elle introduit une certaine souplesse dans le mode d'affectation des personnes aux postes de travail pour assurer la continuité de la production et se traduit, pour les opérateurs, par la possibilité d'occuper d'autres postes de travail, pour faire face aux incidents et qui les conduit à effectuer des ensembles de tâches variés. Elle est une polyvalence « horizontale » qui concerne des tâches d'un même niveau d'abstraction opérées sur des machines ou des installations différentes. Elle requiert alors un large champ de compétences ayant trait aux machines et aux équipements et des compétences sociales liées au collectif.

La polyvalence peut substituer au déplacement individuel une mobilité collective par déplacement de l'équipe sur des « territoires différents » : entretien/fabrication, comme le constate G. De Terssac, dans les cimenteries.

Dans l'équipement automobile, les chercheurs constatent que l'unité de travail ayant remplacé le poste de travail, « les éléments à mémoriser se sont multipliés (cycles de machines, vocabulaire technique), les sources d'information auditives et visuelles se sont considérablement développées (voyants lumineux, bruits de machines) : les opérateurs interviennent désormais en cas d'incidents. Ils mettent alors à l'oeuvre une activité procédurale ...développent des stratégies d'anticipation des incidents...la composante activité en collectivité s'est développée. »³¹⁶

Les opérateurs mobilisent un ensemble de compétences nouvelles, « liées à l'ampleur des connaissances sur le produit, la machine, le processus de fabrication, le système technique », que les chercheurs articulent autour de deux notions.

- Celle « d'unité fonctionnelle » qui désigne « l'ensemble des exigences liées à la conduite des unités de travail où les opérateurs sont amenés à développer des familles d'activités relevant à la fois du contrôle du produit, de la manipulation du produit, de la surveillance, de l'intervention sur le système. »

- Celle de « collectif fonctionnel » relatif à « la gestion ou à la conduite de la ligne dans sa globalité pour atteindre les objectifs qui font l'objet d'un consensus de la part de l'équipe d'opérateurs. »³¹⁷

L'intégration des fonctions et la polyvalence se traduisent par l'élargissement de la notion de poste qui reste bien l'unité pertinente de travail définie par des tâches et des conditions spatio-temporelles de réalisation, mais la mobilisation permanente de l'équipe de production pour maîtriser les incidents la conduit à intervenir sur d'autres sections d'installations.

³¹⁶ J. Cariou-Gauter, F. Ouachani Rapport de recherche sur Valéo-Thermique in D. Linhart « Le torticolis de l'autruche » op cit p 134

³¹⁷ D. Linhart op cit pp 137-138

Elles se traduisent, pour les opérateurs, par l'extension de leur champ de compétences et par de nouvelles formes de coopération en lien avec la polyvalence et la gestion collective du procès de travail et qui nécessitent, pour la prise de décision et pour l'intervention pertinente, commune et organisée, sur le dispositif, davantage d'indépendance à l'égard de la hiérarchie.

4 - 1 - Le besoin d'autonomie des opérateurs.

La notion de mission intègre donc l'idée que pour maîtriser certains événements imprévisibles, les exécutants doivent disposer de marges de manoeuvre, pour agir au-delà des prescriptions et en dehors des limites du poste de travail, condition absolue du fonctionnement et de l'efficacité des installations automatisées.

L'autonomie, dans ce contexte, n'est pas la capacité d'influence qu'ont ou que se donnent les exécutants au regard de la production.

« De ce point de vue, avoir de l'autonomie, c'est pouvoir faire varier la quantité produite et, en particulier, pouvoir substituer à la norme de production exigée une autre norme, généralement plus faible ; c'est la pratique du freinage. »³¹⁸

C'est ainsi que dans les situations de travail où l'activité de l'homme s'exerce directement sur les machines, il existe bien une relation entre le contrôle de l'effort à fournir et le dosage de la quantité à produire, qui définit, pour G. De Terssac, « le ralentissement fonctionnel ».

Des données recueillies dans la presse montrent que la production des clavistes chargées de la saisie des textes est variable par rapport à la norme fixée. Cependant, quelles que puissent être les perturbations, en nature et en durée, le journal doit paraître. Alors, le freinage observé à certains moments de la journée est « la condition de possibilité d'une accélération de la cadence, consécutive aux incidents. »³¹⁹

Il est plus judicieux, affirme l'auteur, de parler, dans ce cas, « de ralentissement fonctionnel pour qualifier les réajustements de l'allure de frappe. »³²⁰

Lorsque les incidents compromettent la sortie du journal à temps, les opératrices augmentent l'allure de la frappe, lorsque le contexte de travail est trop contraignant, « les opératrices mettent en place une autre norme de production, plus faible que la norme officielle. »³²¹

L'autonomie des opérateurs, telle qu'elle est exigée pour le fonctionnement optimal des automatismes, n'est pas le droit de déterminer librement les règles, elle

³¹⁸ G. De Terssac « Autonomie ... » op cit p 43

³¹⁹ Ibid p 116

³²⁰ Ibid p 116

³²¹ Ibid p 126

n'est pas un détournement des règles. Elle « n'acquiert pas sa signification par le fait qu'ils développent des pratiques qui s'écartent des règles formelles écrites mais par le fait que les exécutants développent des pratiques en réponses à des obligations implicites de production »³²² que sont les objectifs de production.

L'autonomie permet ainsi que s'exprime la capacité d'initiative des opérateurs, c'est-à-dire, leur capacité à inventer de nouveaux modes opératoires très efficaces pour parvenir au résultat ou à adapter les solutions aux problèmes rencontrés qui n'ont pas été prévus.

- Soit, il s'agit de solutions d'organisation finalisées vers l'obtention du résultat et, dans ce cas, « la validité de la méthode de production est liée plus à l'obtention du résultat qu'au respect d'une procédure. »

L'autonomie, dans ce contexte, est la condition de l'obtention du résultat : « l'efficacité productive dépend non seulement de l'intervention humaine... mais de la capacité des exécutants à gérer la flexibilité allouée par l'encadrement. »³²³

Les innovations organisationnelles que développent les opérateurs et portant sur le choix des moyens obéissent à une logique de l'efficacité qui ne va pas à l'encontre de celle de l'encadrement dès lors que l'objectif de production est atteint.

La logique de l'efficacité est partagée ; pour l'encadrement comme pour les opérateurs, il s'agit, quels que soient les événements imprévus pouvant contredire le déroulement continu et les objectifs, en quantité et en qualité, de « sortir » la production.

De fait, s'il y a accord tacite entre l'encadrement et les opérateurs en collectif sur des solutions pertinentes d'organisation, c'est que les compétences sont au centre de la négociation. Ce sont les compétences des opérateurs qui permettent que s'élabore l'accord sur les solutions de correction ou d'amélioration du processus.

Les obligations de concertation et de coopération imposent aux membres du groupe de mettre en commun leurs compétences, de combiner leurs ressources individuelles, de conjuguer leurs expériences pour faire face efficacement à la situation à gérer. L'autonomie devient alors le moyen par lequel se constituent, au sein du collectif, des savoirs et savoir-faire nouveaux et partagés qui peuvent s'exprimer comme une qualification collective, nécessaire à l'efficacité.

- Soit, il s'agit « de « tous les bricolages » permettant aux exécutants d'atteindre l'efficacité attendue par ceux qui spécifient le travail à faire »³²⁴ et qui consistent en des réajustements de tous ordres sur le degré de mobilisation ou sur la disponibilité des membres de l'équipe.

³²² Ibid p 81

³²³ G. De Terssac op cit pp 124-125

³²⁴ Ibid p 125

En ce sens, l'autonomie consacre l'opérateur comme « centre d'initiative » au sein du groupe pour élaborer et mettre en oeuvre des solutions appropriées, solutions non définies à l'avance et qui font appel aux ressources de chacun au sein du collectif auquel l'autonomie est fondamentalement associée.

L'autonomie est, ici, conditionnelle, finalisée ; elle se déploie, certes, à l'intérieur des obligations implicites de production, cependant, elle est bien la condition nécessaire à l'expression de l'intelligence, à la mise en oeuvre pertinente des compétences des opérateurs et à leur coopération, pour l'obtention du résultat.

L'activité de travail n'exige plus tant la soumission aux intructions de l'encadrement que la création en collectif de règles d'exécution pertinentes, c'est-à-dire, orientée vers la réussite et c'est la création de règles qui fait évoluer le groupe d'exécution en « acteur collectif ».

Ne pas aboutir aux résultats, ne pas assurer la production, « subir un arrêt automatique des installations, avoir un produit qui ne réponde pas aux caractéristiques attendues, c'est le signe d'un échec, non seulement par rapport aux résultats mais aussi par rapport à l'appartenance au collectif... »³²⁵

Ainsi, en se montrant efficaces, les opérateurs tentent-ils « de restituer une logique, une efficacité et une qualité de leur intervention dans le procès de travail », ³²⁶ de faire reconnaître le sens et l'importance de leur rôle dans la conduite des installations.

L'autonomie relative qui n'est allouée que dans la mesure où l'encadrement est assuré que les opérateurs, en contrepartie, mettront leurs compétences au service de la production, dans des interventions toujours pertinentes, c'est-à-dire, adaptées au contexte et aboutissant au résultat.

Elle apparaît donc comme la capacité à anticiper, à décider, à concevoir et à agir, dans le cadre des obligations de production qui lui n'est pas modifiable, soit comme la capacité d'inventer des stratégies d'action et des modes opératoires nouveaux, orientés vers la réussite et, en ce sens, elle fait appel à des compétences variées et développées.

L'autonomie des opérateurs, accordée implicitement ou négociée, mais sans laquelle un modèle innovant d'organisation ne peut se réaliser, implique la formation des opérateurs.

Elle implique une formation générale élevée qui développe l'esprit critique, le sens de l'objectivité, qui conduit à l'aptitude au jugement. C'est la formation générale élevée qui peut faire acquérir la capacité au langage, au sens large, « d'aptitude à manier des systèmes de symboles et qui rend l'homme capable d'expliquer et de comprendre les choses. »³²⁷

³²⁵ Ibid p 149

³²⁶ M. Alaluf « Le temps du labeur » op cit p 286

³²⁷ O. Reboul « Le langage de l'éducation » PUF Paris 1984 p 179

L'autonomie exige aussi des opérateurs qu'ils possèdent des savoirs technologiques ou savoirs transversaux, au sens où ils s'appliquent à une très grande variété de situations, des connaissances sur les processus automatisés, des connaissances scientifiques, en mathématiques, en électronique, en électrotechnique.

L'autonomie des opérateurs fait apparaître le besoin de formation professionnelle et technologique fondée sur une formation générale élevée qui fait de l'homme un être « capable, dans tous les domaines qui le concernent, de juger par lui-même. »³²⁸

4 - 2 - Le besoin de polyvalence.

La notion de polyvalence recouvre de multiples aspects ; ensemble d'initiatives multiformes au coeur des expériences de réorganisation du travail, elle désigne aussi bien des pratiques d'élargissement du travail que des modes d'usage de la main d'oeuvre.

S'agissant des modes d'usage de la main d'oeuvre, on retrouve, sous le terme générique de polyvalence, « deux pratiques différentes », dit M. Alaluf : « la multivalence ou rotation d'un poste à un autre et la polyvalence, c'est-à-dire, l'affectation d'une même personne à des tâches relevant de fonctions différenciées comme la fabrication ou l'entretien. »³²⁹

Certaines formes de polyvalence ont été expérimentées, dès le début des années soixante-dix, dans l'automobile où un ensemble de tâches était confié ainsi que des objectifs de production en quantité, qualité, cadence, à des « groupes autonomes », en contrepartie d'une liberté partielle ou totale de répartition des tâches et d'organisation interne de travail.

Elles impliquaient un certain élargissement du travail, par rotation des tâches à l'intérieur du « collectif », qui restait assez limité. La notion de poste qui subsistait était juste aménagée, assortie de la notion d'interchangeabilité des salariés. Les relations d'ordre et la hiérarchisation des statuts étaient maintenues.

Les objectifs étaient de lutter contre les effets pervers du taylorisme : absentéisme et rigidité de l'organisation qui contrariaient l'adaptation rapide aux demandes.

Comme principe de base d'enrichissement des tâches et comme facteur de motivation qui cherche à lutter contre l'absentéisme, en augmentant la charge de travail individuel en fonction des fluctuations du marché, en limitant les temps

³²⁸ Ibid p 197

³²⁹ M. Alaluf « Le temps du labeur » op cit p 284

morts, la polyvalence se définit comme « une tendance des politiques de gestion de la main d'oeuvre. »³³⁰

Elle consiste à laisser fondamentalement inchangées l'organisation du travail et la définition des tâches, et « à jouer sur le mode d'usage de la main d'oeuvre (en faisant circuler les ouvriers d'une tâche à l'autre...) ainsi que sur son mode d'utilisation (à travers la recherche de la responsabilisation). » « L'astuce » de cette stratégie « consiste à ne changer ni les statuts, ni la rémunération de la main d'oeuvre tout en augmentant significativement les exigences à son égard. »³³¹

Ainsi conçue et mise en oeuvre, elle est rejetée par les opérateurs parce qu'elle « destabilise les collectifs et accroît la charge de travail. »³³²

Présentée par les directions d'entreprise comme un facteur de responsabilisation de la main d'oeuvre par laquelle est visée la motivation, c'est-à-dire, une plus grande productivité, la polyvalence se fait sans contrepartie. « Il n'y a aucune reconnaissance d'une qualification supérieure pour des compétences élargies. »³³³

Alors, sans reconsidération de la politique des salaires et des classifications, c'est-à-dire, sans reconnaissance d'une qualification supérieure par compétences ajoutées, la polyvalence produit sur les opérateurs une démobilisation qui nuit finalement à la productivité.

Dans cette conception, la polyvalence ne fait pas appel à de nouvelles compétences. Certes, les opérateurs acquièrent une connaissance plus globale du processus et des installations, « sur le tas », pour pouvoir intervenir en tant que polyvalents mais ils interviennent sur des tâches parcellisées de même niveau de qualification.

La polyvalence prend une signification nouvelle avec la généralisation des dispositifs automatisés et dans les nouvelles formes organisationnelles.

G. De Terssac constate dans les cimenteries, où est prévue une mobilité conduisant les ouvriers de fabrication à travailler alternativement au service entretien et en fabrication, qu'un compromis s'établit entre l'encadrement d'entretien et les exécutants de production, qui profite à ces derniers en termes de compétences et de reconnaissance sociale.

L'encadrement entretien confie aux exécutants de fabrication « des tâches qui ne sont pas très qualifiantes. » L'affectation de ces tâches peu qualifiantes et de courte

³³⁰ Ibid p 285

³³¹ D. Linhart « Le torticolis ... » op cit p 105

³³² Ibid p 108

³³³ Ibid p 104

durée « n'est acceptée par les ouvriers de production qu'à la condition qu'ils puissent continuer à améliorer leurs compétences. »³³⁴

Cette amélioration se traduit par la recherche de tâches leur permettant de perfectionner leurs savoir-faire de base.

« La plupart des ouvriers de production estiment que la passage à l'entretien est un retour au métier qu'ils valorisent... parce qu'ils retrouvent dans ce passage un moyen de mettre en oeuvre et de développer des compétences en électricité ou en mécanique qui sont reconnues dans l'entreprise mais aussi à l'extérieur. »³³⁵

Les parties en présence trouvent un intérêt à accepter l'amélioration des compétences, « les uns pour mieux réaliser les obligations de production, les autres pour améliorer leur capacité de maîtrise du processus mais aussi leur potentiel, leur professionnalité. » L'encadrement ayant l'assurance que « les exécutants mettent leurs compétences au service des obligations de production. »³³⁶

En mettant à profit leur autonomie, dans le cadre de la polyvalence, en cherchant à améliorer leurs compétences, qu'ils mettent ensuite au service de l'entreprise, les opérateurs « créent en quelque sorte des interstices où se nichent leur spécificité d'être humain et leur liberté. »³³⁷

M. Sueur, dans la sidérurgie, observe que la restructuration s'accompagne d'une remise en question des catégories professionnelles par réduction importante des effectifs salariés et par la réduction de « la distance professionnelle » qui les sépare.

La spécialisation dans un seul domaine n'est plus acceptée et des connaissances d'autres spécialités sont exigées qui ouvrent à la polyvalence.

L'élargissement des compétences et du champ d'intervention se traduisent par un rapprochement des fonctions d'opérateur et de technicien.

L'opérateur d'entretien qui a reçu une formation en électricité et en mécanique, des connaissances sur le processus de fabrication, devient opérateur sur l'installation automatisée. Il est alors capable d'assurer, la conduite ainsi que l'entretien, le dépannage et la gestion de son installation.

Cette évolution conduit à tirer « vers le haut » la fonction d'opérateur et à réduire la distance professionnelle « qui séparait autrefois différentes catégories, à savoir : le technicien de bureau technique, l'opérateur en cabine et l'opérateur de coulée. » Elle conduit, ainsi, à « l'homogénéisation de l'espace de qualification. »³³⁸

En dotant la professionnalité de l'opérateur d'éléments de savoir relevant de la professionnalité technicienne et en créant une zone d'activité commune entre

³³⁴ G. De Terssac « Autonomie ... » op cit p 173

³³⁵ Ibid p 175

³³⁶ Ibid pp 177-178

³³⁷ D. Linhart « Pour une prospective du travail » in M. Alaluf « Le temps du labeur » op cit p 286

³³⁸ M. Sueur « Ouvriers, agents de maîtrise et techniciens face à l'automatisation » Cahiers CEREQ vol 6 in D. Linhart « Le torticolis ... » op cit p 115

technicien de production et opérateur, cette évolution fait de ce dernier « une figure revalorisée de la qualification ouvrière. »³³⁹

Pour C. Dubar et Y. Lucas, la gestion des ensembles automatisés doit permettre que se crée et se développe une nouvelle forme de polyvalence dépassant les seuls actes productifs de fabrication et d'entretien et intégrant la participation des ouvriers à la décision et que les auteurs nomment la « polyvalence effective . »³⁴⁰

Par « polyvalence effective », les auteurs apportent une signification nouvelle à la notion, en rapport avec la diffusion de l'informatique dans la gestion de la production, elle-même en lien avec une double exigence :

- de flexibilité ou d'adaptation des rythmes de production à ceux de la demande, d'une part,
- de contrôle du travail et de rationalisation des tâches, d'autre part, qui implique la recherche de relations plus étroites entre les services généraux, chargés de la gestion et du contrôle et les secteurs de fabrication, chargés de la mise en oeuvre de la production.

La polyvalence prend, alors, une forme particulière ; elle n'est plus une simple juxtaposition des tâches relativement spécialisées comme dans la rotation des postes, elle dépasse l'intégration des fonctions qui associent des tâches plus qualifiées de fabrication et d'entretien. Elle combine « des opérations d'exécution et la participation à des fonctions de conception impliquant la diffusion d'informations sur la gestion et la possibilité d'être associé à la réflexion, voire aux décisions. »³⁴¹

L'implication des opérateurs, allant de la surveillance/dépannage à la participation à la réflexion et à la gestion est appelée par les auteurs « polyactivité fonctionnelle » ou « polyfonctionnalité » : forme particulière de la polyvalence ou « polyvalence effective » qui confère une dimension nouvelle à la qualification ouvrière.

La maîtrise du travail ne se limite plus au seul procès de travail immédiat centré sur des opérations techniques, « elle s'étend à l'ensemble du procès de production impliquant une participation reconnue à la gestion économique et sociale de la production. »³⁴²

Les auteurs reconnaissent que la participation effective aux problèmes de gestion et de conception ne concerne jamais le collectif de travail en entier. Dans les cas observés, « seuls les responsables des unités de fabrication/entretien ou une minorité

³³⁹ D. Linhart op cit p 117

³⁴⁰ C. Dubar, Y. Lucas « Technologie - Travail - Formation » op cit p 46

³⁴¹ Ibid p 48

³⁴² Ibid p 48

d'agents d'exécution hautement qualifiés, sont parties prenantes des réunions et des concertations avec les services centraux de l'entreprise. »³⁴³

Cependant, dans l'industrie automobile, ils constatent « qu'aux nouvelles unités mixtes fabrication/entretien sont associées dans l'atelier, une « cellule technique » et une « cellule produit » fonctionnant comme des bureaux d'études, de contrôle et de réflexions décentralisés", et dans le nucléaire, le détachement d'agents d'entretien dans les services de préparation et de programmation pour « les associer aux opérations de modification des programmes et procédures d'intervention sur les équipements. »³⁴⁴

La polyvalence rassemble alors des opérations d'exécution et la participation à des fonctions de conception, « impliquant la diffusion d'informations sur la gestion et la possibilité d'être associé à la réflexion, voire aux décisions. »³⁴⁵

La flexibilité des rythmes de production liée à la capacité des systèmes automatisés à s'adapter rapidement conduisent les directions, pour assurer la variété de la production et la continuité des flux et garantir ainsi le taux d'engagement des installations, à décloisonner les services de fabrication et d'entretien, à rapprocher les fonctions de gestion, conception, contrôle de produit. Le décloisonnement et le rapprochement des services se traduisent, au niveau de la fabrication, par un élargissement du champ d'intervention des opérateurs et de leurs compétences.

Ces derniers, pour faire face aux incidents et à des situations en partie imprévisibles, doivent être à même d'exécuter différents ensembles de tâches sur des secteurs d'installations qui exigent la mise en oeuvre de modes opératoires et de compétences qui rapprochent leurs fonctions de celles de techniciens d'atelier.

La gestion informatisée de la production dans l'atelier élargit leurs compétences à un domaine qui n'est plus limité au seul procès de travail immédiat, centré sur des opérations techniques.

La polyvalence alors confère une dimension nouvelle à la qualification des opérateurs et implique une formation plus élevée et, pour les travailleurs en activité, une reprofessionnalisation par la formation continue.

4 - 3 - Le besoin de qualification collective.

La notion de mission qui implique l'intégration de fonctions et la polyvalence, et qui est associée à la mobilisation de toute une équipe sur une unité de travail intègre l'idée que pour maîtriser efficacement les dispositifs automatisés, les opérateurs doivent disposer d'autonomie qui est la condition de la mise en oeuvre des compétences.

³⁴³ Ibid p 48

³⁴⁴ Ibid p 48

³⁴⁵ Ibid p 48

L'équipe se constitue en collectif dès lors que les opérateurs, pour atteindre à l'efficacité, acceptent de mettre en commun et de coordonner leurs compétences.

Le collectif de travail, comme on l'entend actuellement, doit être distingué du « travailleur collectif » qui désigne « le personnel d'une entreprise ou d'un groupe, ou même une population active ayant une identité culturelle et technique. »³⁴⁶

L'évolution présente est marquée par le passage « du collectif traditionnel homogène composé de travailleurs possédant des niveaux voisins de qualification » comme dans les groupes autonomes, expérimentés dans les années soixante-dix, et qui correspondaient à des expériences d'enrichissement du travail, à « des collectifs hétérogènes, au sein desquels coopèrent, le cas échéant, ingénieurs et ouvriers, techniciens et employés. »³⁴⁷

Le collectif de travail est donc constitué de l'ensemble des différents membres qui participent à l'obtention du résultat et il se caractérise par « une rationalité de production et d'efficacité commune. »³⁴⁸

La « qualification collective » se présente alors comme « l'ensemble des connaissances, compétences pratiques, détenues par le « travailleur collectif », savoir à la fois présent comme totalité et divisé dans sa possession et sa mise en oeuvre. »³⁴⁹

Quatre notions semblent caractériser le contenu de la nouvelle qualification collective, comme le montre J.F. Troussier.

La dimension la plus évidente est celle qui résulte de l'aide mutuelle pratiquée au sein du collectif de travail où de nombreuses tâches réclament une intervention conjointe de plusieurs travailleurs : gestes simultanés, échanges d'informations; forme de coopération ou « d'organisation par les travailleurs de leurs activités individuelles entre elles et par la confrontation et structuration de leurs savoirs », que J.F. Troussier nomme « synergie »³⁵⁰ et qui représente l'interdépendance des actions des opérateurs.

Cette coopération immédiate du collectif de travail tend à développer ce qui apparaît comme la seconde dimension de la qualification collective : la solidarité qui est la prise de conscience de la situation objective du groupe, « esprit de corps où naissent et mûrissent les revendications. »³⁵¹

Ainsi, la solidarité introduit-elle un aspect culturel au coeur de la qualification qui dépasse les simples savoir-être collectifs que le discours managerial nomme

³⁴⁶ J. F. Troussier «Les analyses du travail : enjeux et formes » CEREQ Collection des Etudes n°54 mars 1990 La Documentation française Paris p 116

³⁴⁷ Ibid p 116

³⁴⁸ G. De Terssac op cit p 147

³⁴⁹ Ph. Zarifian in J.C. Rabier « Changement technique et changement social ... » op cit p 170

³⁵⁰ J. F. Troussier op cit p 114

³⁵¹ Ibid p 114

« culture de groupe » ou « culture d'entreprise ». Cette conscience objective de groupe apparaît ici comme une dimension de la qualification sociale qui présente un caractère éminemment collectif.

C. Dubar et Y. Lucas font également appel à cette notion, la « solidarité de groupe »,³⁵² comme implication collective de tous les travailleurs concernés, en rapport avec la notion de responsabilité dans le procès de travail, qui renvoie, elle aussi, à la qualification sociale.

Ces deux dimensions de synergie et de solidarité sont pour J.F. Troussier des épiphénomènes qui ne livrent pas la globalité de la qualification collective.

L'auteur introduit la notion « d'image opérative », image orientée vers l'action « représentation définie par son caractère utilitaire », élaborée par le collectif à partir des informations dont il dispose.

Cette image opérative collective ne peut exister que « si les différents membres du collectif ont des événements des représentations compatibles... il faut qu'il existe une convergence entre les différentes représentations des membres du collectif. »

Plusieurs facteurs agissent sur la capacité à élaborer une image opérative collective qui sont : « le niveau de solidarité », « le contexte social », « la formation initiale », « l'expérience de chacun des membres. »³⁵³

La convergence des différentes représentations individuelles « résulte d'un long processus qu'est celui de l'apprentissage au sein d'un groupe », apprentissage qui permet également au nouveau venu de s'intégrer progressivement en se familiarisant avec le « mode opératoire » construit par le collectif.

Ce mode opératoire qui constitue la quatrième dimension de la qualification collective est celui que le groupe « a fini par adopter pour le bon déroulement du procès de travail, pour améliorer les conditions de travail, pour gérer les tensions internes au groupe, pour faire face aux conflits avec les autres groupes ou instances. »³⁵⁴ Il repose sur l'ensemble des savoirs spécifiques au groupe et peut constituer la « culture du groupe ».

L'incertitude dans le fonctionnement des systèmes automatisés et l'existence de perturbations non prévues font évoluer l'activité de travail qui n'exige plus tant la soumission aux instructions que la création en collectif de règles d'exécution et la mise en oeuvre de solutions pertinentes orientées vers la réussite.

³⁵² C. Dubar, Y. Lucas « Technologie - Travail - Formation » op cit p 50

³⁵³ J. F. Troussier op cit p 120

³⁵⁴ Ibid pp 120-121

Les obligations de coopération et de concertation pour l'obtention du résultat font évoluer le groupe d'exécution en collectif de travail où sont conjuguées les connaissances et les compétences individuelles pour constituer un mode opératoire qui devient la qualification collective. La qualification collective qui inclut une dimension sociale et culturelle exige des opérateurs une formation générale plus élevée qui développe les capacités de langage et de représentation et une formation professionnelle technicienne qui favorise la communication et la coopération avec les techniciens ou les ingénieurs du collectif.

5 - Les besoins objectifs de nouvelles compétences.

L'autonomie des opérateurs, la polyvalence et la gestion collective du procès de travail redéfinissent la qualification ouvrière. Ce ne sont plus des qualités manuelles « d'habileté et de savoir-faire qui sont d'abord requises », capacités effectivement mises en oeuvre dans le travail concret, devenues secondaires, mais des « capacités mentales » liées à des savoirs complexes et à des représentations ; le travail concret devenant plus abstrait, les travailleurs agissent de plus en plus sur des représentations de la réalité : représentations des pièces sur écran, représentations de circuits...

C. Dubar et Y. Lucas hiérarchisent ces capacités mentales en trois niveaux d'exigence, en rapport avec leur complexité.

- Un premier niveau lié à la représentation globale et à la connaissance d'ensemble du système technique de production. « L'ensemble des travailleurs affectés à la conduite d'installations automatisées devraient avoir acquis cette « image mentale » du processus productif. »³⁵⁵

Il s'agit de comprendre l'opération productive située dans l'ensemble du processus, c'est-à-dire, de comprendre les interrelations et les connexions entre les différents éléments du processus.

La connaissance d'ensemble du système technique ne supprime pas les qualités manuelles d'habileté et de savoir-faire liées à l'expérience. « L'expérience physique des installations : bruit, contact,... » reste irremplaçable en permettant « l'indispensable va et vient permanent entre théorie et pratique et l'articulation des savoirs (nouveaux) sur les savoir-faire (anciens). »³⁵⁶

C'est ainsi que les réglages ne s'effectuent pas uniquement en référence à des normes pré-établies, mais à partir d'un savoir d'expérience, les connaissances de

³⁵⁵ C. Dubar, Y. Lucas op cit p 38

³⁵⁶ Ibid p 40

l'instabilité du système technique, qui permet aux opérateurs de maîtriser les variables de fonctionnement.

- Un deuxième niveau d'exigence concerne les compétences technologiques approfondies nécessaires à la compréhension du fonctionnement des matériels et à l'interprétation d'informations sur le déroulement de la production, signaux de toute nature qui permettent les diagnostics et les interventions adéquates.

Les capacités requises mobilisent, dans ce cas, des savoirs techniques complexes relevant de différentes disciplines qui ne peuvent s'acquérir « sans une dynamique de formation longue s'appuyant sur des connaissances de base en mathématiques, en technologie, en français », en rapport avec le type de production.

Les conducteurs d'installations automatisées, dans l'industrie automobile, « doivent pouvoir maîtriser et intégrer des connaissances en mécanique, hydraulique, pneumatique, électricité, électronique. »³⁵⁷

- Un troisième niveau qui apparaît comme l'exigence centrale du nouveau mode de production concerne « les capacités à réagir aux aléas de la production et donc à permettre le fonctionnement optimal et l'amélioration permanente des installations. »³⁵⁸

La qualité essentielle de l'équipe est de s'organiser pour faire face avec efficacité aux imprévus. Ce qui implique la connaissance d'un large répertoire de réponses possibles, c'est-à-dire, une connaissance technologique approfondie, et une capacité à prendre des initiatives liées à l'aptitude à prévoir les incidents et/ou à celle d'intervenir rapidement et efficacement sur les causes des incidents ou des pannes.

Ces capacités à prendre des initiatives et à anticiper les incidents suppose une organisation hiérarchique souple, une délégation d'autonomie, une relative confiance partagée.

Ce qui est exigé n'est plus de la compétence technique mais, avant tout, de « la responsabilité sociale, voire éthique », traduite par ou dans la notion de mission. Utilisée dans ce contexte, par les directions d'entreprise, elle intègre alors des valeurs comme le sens du devoir, la générosité voire l'abnégation, pour aboutir à l'objectif, idéalisé.

« Se sentir impliqué dans la solution de problèmes, responsable de la mise en oeuvre, valorisé par la réussite »³⁵⁹ de l'entreprise, constituent des motivations que les directions jugent de plus en plus nécessaires.

C'est sur cette exigence de responsabilité que, selon les auteurs, se fonde la reconnaissance des qualifications nouvelles des opérateurs.

³⁵⁷ Ibid p 41

³⁵⁸ C. Dubar, Y. Lucas op cit p 42

³⁵⁹ Ibid p 43

Ceci étant, les compétences, les exigences de responsabilité impliquent l'autonomie des salariés, du pouvoir ; comme la recherche de l'engagement de ceux-ci aux projets économiques des directions implique leur libre arbitre, au moins le droit d'expression. Ce sont des compétences sociales qui sont ici nécessaires aux opérateurs pour pouvoir négocier leurs nouvelles compétences élargies et sans lesquelles le modèle innovant ne peut se réaliser, la productivité être améliorée. L'attribution de primes incitatives à la responsabilité, à l'amélioration de la gestion productive dans l'atelier, ne suffit pas. L'implication « négociée » des travailleurs passe par une revalorisation des catégories ouvrières et par l'instauration de filières promotionnelles.

En effet, le rapport de subordination, élément constitutif de la définition du contrat de travail, est potentiellement remis en question lorsque les directions cherchent à obtenir cet engagement et donc, « les nouvelles aptitudes et les nouveaux comportements des travailleurs, conditions de l'efficacité du système productif, excluent aussi bien leur marginalisation que leur intégration passive aux choix qui structurent l'avenir de l'entreprise. »³⁶⁰

L'implication des travailleurs dans la conduite des installations, dans les modèles innovants d'organisation, ne peut se faire sans contrepartie. Comme l'autonomie relative est accordée en échange des compétences, des compétences sociales en rapport avec le pouvoir dans l'entreprise doivent être accordées, par la formation continue, en échange de la réussite économique de l'entreprise.

Outre des compétences techniques élargies, le contenu des nouvelles qualifications doit inclure « des fonctions de communication sociale et de participation à la gestion. »³⁶¹ Les auteurs constatent, en effet, que des « expériences » de groupes autonomes et polyvalents semblent montrer clairement que les capacités à mobiliser des informations et à communiquer avec les autres fonctions deviennent aussi importantes que les connaissances techniques pour réaliser les objectifs de production.

Un des problèmes majeurs de ces petites équipes constituées pour réaliser un objectif commun est celui de la communication entre personnels de statut et de niveau de formation différents.

C'est ainsi que pour analyser les difficultés à résoudre, les démarches intellectuelles diffèrent et peuvent s'affronter : « déductives pour les ingénieurs », manquant parfois de réalisme et « inductives pour les ouvriers avec la difficulté d'accès aux lois qui gouvernent le fonctionnement des installations. »³⁶²

³⁶⁰ J. Freyssinet « Paradigme de la flexibilité ou nouveau rapport salarial ? » in F. Stankiewicz « Les stratégies d'entreprises ... » op cit p 174

³⁶¹ C. Dubar, Y. Lucas op cit p 49

³⁶² J. F. Troussier op cit p 116

Alors, la constitution « d'un corps commun compréhensible », « culture technique commune à tous », que recherchent les directions, afin de surmonter les problèmes de communication, dépend largement des niveaux des uns et des autres... » Elle dépend aussi de la stabilité des collectifs constitués ; « les contraintes économiques de flexibilité soumettent, en effet, ces derniers à de constantes recompositions afin de faire face aux exigences du marché. »³⁶³

De même, l'autonomie nécessaire aux collectifs de travail exige un renforcement des communications, des échanges entre groupes et avec les instances de décision, implique un langage commun.

La communication apparaît alors comme une dimension déterminante de l'existence et du fonctionnement de ces nouveaux collectifs. C'est, en effet, de la qualité des relations sociales que dépend la coopération : la cohésion et la mobilisation du collectif sur les problèmes posés, la négociation sur l'organisation et la mise en oeuvre des compétences collectives, sur l'attribution des tâches à accomplir.

La rationalité mise en oeuvre n'est pas exclusivement de nature « cognitive-instrumentale », comme l'indique E. Legrain, « le problème lui-même doit d'abord être collectivement formulé en manière telle qu'il trouve une réponse dans le cadre des ressources coopératives existantes. »³⁶⁴ Il s'agit, pour les opérateurs de donner du sens à la situation et c'est cette interprétation contextuelle, première, qui conduira à une exécution réussie du travail.

Les capacités communicationnelles dépassent alors la simple transmission de l'information, le « faire-savoir », comme la conçoivent les directions quand elles prévoient, dans leurs actions de formation, la réalisation de documents techniques qui intègrent les procédures et modes opératoires, dans le but de formaliser, conserver et transmettre le savoir sur les machines ou les processus automatisés.

L'opération d'acquittement d'une panne, par exemple, n'est possible que grâce aux relations de coopération que les agents tissent entre eux, qu'au sein d'un collectif de travail où la réussite dépend, avant tout, d'une interprétation « collectivement formulée » de la panne qui doit mobiliser « une rationalité communicationnelle ». L'efficacité de l'intervention collective est donc conditionnée à une interprétation contextuelle de l'incident et à une négociation informelle sur les modes d'actions.

Cette production sémantique suppose que l'activité ait du sens pour chacun des agents. Le sens va au-delà de celui que peut procurer la connaissance formelle de la

³⁶³ Ibid p 117

³⁶⁴ E. Legrain « Intelligence artificielle ... » op cit p 368

globalité des installations ou que peut exprimer « la culture d'entreprise », conçue comme une « culture technique commune à tous.

En reformulant la situation pour s'acquitter de la panne, l'équipe restitue « un sens au travail, restaurant la solidarité et le plaisir de socialité » comme manifestation de « la fierté à exercer son intelligence et du plaisir à communiquer. »³⁶⁵

L'efficacité d'une installation dépend, en définitive, de la « qualité des messages que s'échangent les hommes. C'est à travers eux que s'élaborent les critères qui permettent de filtrer la pertinence des informations délivrées par les machines, de produire une interprétation ajustée à la situation et d'assigner leurs finalités aux interventions collectives. »³⁶⁶

Les modèles innovants d'organisation qui consacrent le passage d'un fonctionnement du travailleur collectif reposant sur la juxtaposition hiérarchique de capacités individuelles à un fonctionnement nouveau mettant en jeu des capacités sociales nécessaires à la coopération et des capacités collectives d'acquisition, de maîtrise, de transmission d'informations et de connaissances, non seulement techniques mais aussi organisationnelles et communicationnelles impliquent l'accès de tous les travailleurs à une formation scientifique et technique, formation formalisée qui ne peut être préparée qu'à l'école.

L'extension des connaissances techniques et la formation à des attitudes nouvelles liées à la responsabilité et au collectif de travail, à la communication, exigent une élévation du niveau de formation générale des travailleurs et une technicisation de leur formation professionnelle.

6 - Des compétences techniques et des savoirs professionnels.

Les modèles innovants d'organisation font émerger de nouveaux profils ouvriers à partir desquels L. Tańguy met en évidence les nouvelles compétences, les types et les niveaux de formation requis.

6 - 1 - Le profil polyfonctionnel.

Son développement dans de nombreuses industries, celles des biens intermédiaires, des biens d'équipement ménager et d'équipement professionnel, de l'automobile, est lié à celui de l'automatisation et correspond au conducteur de machine automatisée.

³⁶⁵ Ibid p 97

³⁶⁶ Ibid p 96

Il est défini par « le regroupement autour d'un même emploi de plusieurs fonctions autrefois séparées »³⁶⁷ : conduite de machine, contrôle de qualité, et parfois de la maintenance de premier niveau correspondant à une polyvalence, qualifiée « d'horizontale », qui « concerne des tâches de même niveau d'abstraction mais relatives à plusieurs types de machines ou de sections d'installation »³⁶⁸ qui suppose de la part de l'encadrement une délégation de responsabilité et d'autonomie.

Les compétences professionnelles et les compétences techniques auxquelles il fait appel ne sont pas très étendues et la complexité naît de la combinaison fonctionnelle.

Les compétences polyfonctionnelles qui sont y mises en oeuvre définissent la capacité à intervenir sur des activités à finalité différenciée : fabrication, contrôle, maintenance.

Elles reposent sur :

- la mise en oeuvre d'aptitudes de caractère général : diagnostic, défaut, recherche de solution,
- la capacité de se situer dans les situations d'interdépendance au sein d'un ensemble,
- la capacité de traduire les codes et leurs significations matérielles sur le processus, le produit, la machine.

Le profil d'« ouvrier fabricant » peut être obtenu « à partir de la recomposition de la catégorie d'OS, par des actions de formation continue, des apprentissages systématiques de savoir-faire variés dans l'exécution des différents ensembles de tâches sur des secteurs d'installation pouvant comporter plusieurs types de machines ou dispositifs(...) d'un certain répertoire de réponses - voire de capacité d'anticipation - à des situations de production en partie aléatoires et imprévisibles. »³⁶⁹

Les compétences requises peuvent être obtenues par les formations professionnelles courtes de type CAP, dès lors qu'elles ne sont plus enfermées dans une spécialisation de métier et le profil peut accueillir des jeunes de niveau V qui seront adaptés, par la formation continue, à la spécificité de la production.

6 - 2 - Le profil technique.

Egalement induit par le développement de l'automatisation, il émerge à partir des emplois d'ouvriers professionnels qualifiés chargés de l'entretien et de la maintenance des matériels et de ceux chargés de la fabrication.

³⁶⁷ Ibid p 61

³⁶⁸ B. Coriat « L'atelier et le robot » op cit p 225

³⁶⁹ Ibid p 225

Il correspond à une catégorie nouvelle d'« ouvrier technologue », par l'enrichissement des tâches de l'ouvrier-fabricant, tâches qui étaient confiées traditionnellement aux techniciens et qui descendent dans l'atelier où elles sont progressivement incorporées à la fabrication : programmation des machines, diagnostic, maintenance, recherche de l'optimisation du processus de fabrication.

La polyvalence est ici « verticale » et suppose « de mêler des tâches de complexité très inégales. »³⁷⁰ Alors la délégation de responsabilités et d'autonomie qui suppose une maîtrise des techniques et procédés, une capacité d'analyse des problèmes, d'anticipation et de gestion des aléas et de formulation des prescriptions, est de rigueur.

Elle implique donc une formation aux compétences techniques qui intègrent des savoirs généraux issus de la technologie et de la science et qui s'acquièrent largement par l'enseignement formalisé de la formation professionnelle initiale de niveau BEP ou baccalauréat professionnel.

La maîtrise des savoirs techniques est indispensable mais la technicisation de l'activité, c'est-à-dire, « la maîtrise nécessaire des connaissances technologiques et scientifiques » liée au principe de fonctionnement des équipements automatisés et « la capacité d'abstraction permettant l'anticipation et une formalisation des gestes professionnels »³⁷¹ ne supprime pas l'importance des savoirs de type professionnel dont dépendent la qualité des produits ou la matière obtenue et l'optimisation des équipements.

Dans le cas de la conduite de MOCN, si certains savoirs d'usinage complexes disparaissent (filetage trapézoïdal), des savoirs liés à l'expérience sont irréductibles. Il en est ainsi dans la programmation où la mise au point avant le lancement de l'usinage se fait par tâtonnement et donne lieu à de nombreux réglages de machine, comme dans la résolution des aléas, des variations par rapport au fonctionnement théorique et où « une bonne maîtrise des savoirs d'usinage permet à l'aide d'indicateurs empiriques issus de la pratique (couleur, forme des copeaux) d'anticiper les dysfonctionnements »³⁷², les dérives, de corriger le fonctionnement de la machine.

Dans le cas des industries de process, la qualité de la matière finale : alumine, carton, verre, ... dépend aussi des savoirs professionnels issus de l'expérience. Comme pour le cas des MOCN, les indicateurs empiriques permettent l'anticipation qui évite les dysfonctionnements en corrigeant les dérives.

L'évolution de la figure de l'ouvrier technologue par enrichissement progressif du contenu général des activités, par « vocation » du technologue de s'approprier « les

³⁷⁰ B. Coriat op cit p 225

³⁷¹ L. Tanguy op cit p 65

³⁷² Ibid p 65

tâches techniques jusques et y compris celles qui relèvent de la gestion plus complexe des programmations et des flux matière ou matériaux dans l'atelier »³⁷³, conduit à la catégorie d'« ouvrier gestionnaire ».

La filière ainsi constituée qui permet à l'ouvrier fabricant : ouvriers spécialisés, diplômés de niveau V, d'évoluer, par la formation continue, jusqu'à l'ouvrier gestionnaire, figure la plus « technicisée » des nouveaux opérateurs, indique que le profil technique repose aussi sur des compétences professionnelles.

6 - 3 - Le profil professionnel.

Il correspond aux ouvriers qualifiés de type industriel qui travaillent principalement sur des machines et qui en assurent l'entretien ou l'installation, dans des activités liées à la métallurgie, l'électricité, l'imprimerie, le bois, la chimie, la sidérurgie et les industries agro-alimentaires ainsi qu'aux ouvriers qualifiés de type artisanal qui travaillent principalement sur des outils, dans les transports, les services marchands, le BTP et l'industrie manufacturière.

Soit dans des activités à caractère complexe mettant en oeuvre un nombre important de variables et dont la variabilité concerne, à la fois, les matériaux et le déroulement du processus, le mode opératoire.

Un grand nombre d'emplois entrent dans ce profil : chaudronnier, tuyauteur, soudeur, mécanicien d'outil, dans le modelage, la mécanique, l'assemblage mécanique.

Ils nécessitent des compétences professionnelles liées aux situations complexes où la maîtrise de l'acte de travail mobilise différents types de savoirs techniques et savoirs d'expérience : connaissances des matériaux, de leurs propriétés, diagnostic des modes d'utilisation, choix opératoires ainsi que des compétences techniques : connaissances des principes de résistance des matériaux, des règles d'assemblage, des principes de fonctionnement mécanique ou électrique, qui ne sont pas substituables aux savoirs acquis par l'expérience.

Ainsi donc, la formation technique formalisée plus élevée, correspondant à la formation professionnelle de type BEP, « n'autorise pas une réduction du temps d'acquisition des compétences professionnelles »³⁷⁴ et donc doit se voir complétée ou enrichie d'un enseignement professionnel. L'ouvrier ayant, souvent à traiter seul, ou presque, l'ensemble des paramètres définissant une situation.

Les compétences nouvelles pour la conduite des installations peuvent être obtenues par des actions de formation continue en mettant à profit les compétences

³⁷³ B. Coriat op cit p228

³⁷⁴ L. Tanguy op cit p 68

déjà disponibles qui seront élargies, celles qui relèvent de l'entretien ou du réglage, par exemple.

L'évolution professionnelle, notamment par la formation continue, peut constituer « un cheminement articulant deux filières différentes » et un ouvrier peut alors « passer d'un profil professionnel ou d'un profil polyfonctionnel à un profil technique »³⁷⁵; l'ouvrier fabricant devenir ouvrier technologue puis ouvrier gestionnaire, par le développement des compétences nécessaires à cette adaptation.

La délégation de responsabilité et d'autonomie par laquelle sont recherchées l'implication et la mobilisation des nouveaux opérateurs dans l'optimisation des installations et dans la recherche de la qualité doit, en contrepartie et « première condition », offrir « une filière promotionnelle aux règles claires et stables. »³⁷⁶

Les trois profils, définis selon la dominante des compétences mises en oeuvre et qui s'y trouvent mobilisées de manière inégale selon la nature des activités, le type de technologie et le mode d'organisation indiquent qu'elles sont toutes, y compris les compétences professionnelles, nécessaires à l'acte de travail.

Chacun des profils en constituant « une filière professionnelle, c'est-à-dire, un enchaînement d'emploi allant du moins au plus qualifié »³⁷⁷ offre alors, en son sein, une possibilité de progression, par augmentation de la maîtrise des compétences que peut assurer la formation continue.

Ainsi donc, les nouveaux profils ouvriers mettent en oeuvre des compétences complexes qui incluent, outre des savoirs techniques et scientifiques qui doivent être acquis en formation initiale, nécessairement, des savoirs professionnels.

Les compétences pratiques, de type professionnel, demeurent indispensables dans les activités industrielles. L'élévation du niveau de formation générale et la technicisation de la formation professionnelle initiale ne peuvent donc pas se faire en excluant strictement les enseignements professionnels et en supprimant les diplômes professionnels de CAP et de BEP.

La qualification formelle du CAP reste nécessaire pour les « ouvriers fabricants » si elle n'est plus enfermée dans une spécialisation de métier.

L'évolution des compétences des travailleurs en activité, au sein de chacun des profils constitué en filière ou du profil polyfonctionnel au profil technique, nécessite des actions de formation continue pour les travailleurs les moins formés initialement, c'est-à-dire aussi, ceux qui, traditionnellement, sont les moins concernés par la formation continue.

³⁷⁵ Ibid p 61

³⁷⁶ B. Coriat op cit p 227

³⁷⁷ Ibid p 61

7 - Des besoins de formation continue.

Les transformations du contenu du travail, l'allocation des tâches par sous-ensembles, les notions de mission et d'unité de travail qui y sont associées, la polyvalence et la gestion collective du processus de travail et l'autonomie nécessairement accordé, bouleversent « les places affectées aux différentes catégories mobilisées dans la production. »

C'est ainsi que les différentes catégories socio-professionnelles mobilisées dans la production sont saisies « dans des processus de valorisation ou au contraire, de dysqualification des savoir-faire, dont elles sont détentrices. »³⁷⁸

Dans les modèles innovants d'organisation du travail, « modèles de la compétence pleinement assumée »³⁷⁹, prennent naissance des figures ouvrières, aux compétences valorisées, organisées autour des dimensions nouvelles de la qualification : autonomie, polyvalence, et gestion collective du travail.

- Les opérateurs de conduite de systèmes automatisés.

Ils assurent « des fonctions de supervision-optimisation sur des systèmes pilotés par informatique industrielle »³⁸⁰ et donc un rôle stratégique dans la production du fait du coût élevé des équipements dont ils ont la responsabilité.

Ils n'existent pas dans certaines industries où l'informatique n'a pas encore atteint un degré élevé d'intégration mais ils commencent à se former.

Recrutés au niveau « Bac ou Bac+2 », selon les politiques d'entreprise ou la complexité des technologies à mettre en oeuvre, ils sont « les jeunes à potentiel ».

Leurs compétences acquises ou potentielles : « connaissances abstraites de processus de fabrication, capacités à traiter des données formalisées, notion de gestion, sens de l'anticipation, capacités à dialoguer avec la maintenance spécialisée ou la haute hiérarchie »³⁸¹ constituent les qualités professionnelles recherchées, caractéristiques d'un profil ouvrier hautement qualifié, et sont systématiquement cultivées ou développées.

- Les techniciens de production.

Ils constituent une génération nouvelle de techniciens supérieurs établie sur les diplômes de DUT et BTS.

³⁷⁸ B. Coriat « L'atelier et le robot » op cit p 198

³⁷⁹ Ibid p 224

³⁸⁰ Ibid p 215

³⁸¹ Ibid p 215

C'est sur cette catégorie technicienne qui dévalorise « brutalement les titres de niveau inférieur CAP/BEP et souvent Bac », que repose « l'essentiel de la maîtrise sociale et économique des technologies de l'automatisation et de l'informatique. »³⁸²

La coopération entre techniciens de production et ouvriers opérateurs est devenue « la véritable épine dorsale de la production »³⁸³ ; la recomposition de la main d'oeuvre est là, dans le changement de la composition technique de la classe ouvrière qui s'accompagne d'un changement majeur de sa composition sociale comme l'indique la création de la nouvelle catégorie de « technicien d'atelier ».

La valorisation de ces catégories ouvrières sur les compétences possédés ou potentielles, montre que les directions, pour assurer les fonctions stratégiques de conduite et d'optimisation des installations et se constituer rapidement un profil technique, recherchent des jeunes « à potentiel », diplômés de la formation professionnelle supérieure.

La tentation des employeurs à préférer systématiquement les plus diplômés, quelles que soient les exigences de l'emploi requis vient « en bonne partie d'un désarroi devant la perte de pertinence des repérages des qualifications en vigueur. »³⁸⁴ Ce « brouillage » des qualifications étant dû aux transformations importantes des contenus et de l'organisation du travail.

Les directions d'entreprise parient alors sur l'« intellectualisation » grandissante des contenus du travail et sur les compétences des plus diplômés pour y faire face. La signification de « potentiel » se trouve alors dans les possibilités d'évolution des jeunes diplômés.

Cependant, en recrutant des techniciens titulaires de DUT ou BTS, elles reportent les compétences techniques au-delà des catégories ouvrières et déqualifient les travailleurs au faible niveau de formation initiale ainsi que ceux dont les compétences sont liées à l'expérience, dans une organisation du travail inchangée.

La recomposition de la main d'oeuvre ouvrière autour de la catégorie des techniciens de production décline certaines catégories qui se trouvent ainsi, du fait de leur faible niveau de formation initiale ou de leurs compétences, strictement professionnelles, enfermées dans un processus d'exclusion.

Trois catégories de main d'oeuvre peuvent être désignées comme étant, de fait, les « victimes », à des degrés divers et sous des modalités variables, des mutations en cours, « allant de l'exclusion au confinement dans des tâches subalternes. »³⁸⁵

³⁸² B. Coriat op cit p 217

³⁸³ Ibid p 217

³⁸⁴ L. Tanguy op cit p 57

³⁸⁵ B. Coriat op cit p 207

- Les OS et les catégories à faible niveau de scolarisation initiale.

Ils sont victimes de l'exclusion la plus forte : « éviction pure et simple de l'emploi. » Leurs tâches, lorsqu'elles sont répétitives et parcellisées étant, le plus facilement et rapidement, intégrées aux automatismes.

Comme ils ne sont pas aptes, du fait de la faiblesse de leur formation initiale, à évoluer pour assurer la conduite des automatismes où le travail requiert « un certain niveau de maniement de données formalisées », ³⁸⁶ leur maintien même dans des emplois existants est compromis.

Ils sont « les exclus de l'abstraction du travail. » ³⁸⁷ Sur les postes et les emplois potentiels, l'état du marché du travail rend possible leur mise en concurrence avec des catégories de niveau de formation et d'aptitudes supérieurs aux leurs, ils en sont donc exclus.

- Les jeunes de l'enseignement technique court.

Ce sont les jeunes de niveau V de formation, diplômés ou non, pour qui c'est l'accès même à l'emploi industriel qui est barré.

De nombreux facteurs interviennent dans ce processus d'exclusion qui met en relief, selon l'auteur, « les immenses carences d'une partie au moins de l'appareil scolaire : celles qui concernent de larges segments de la délivrance des CAP ou BEP » et qui sont : « la dégradation des formations données, la non-actualisation des programmes, le sous-équipement des établissements » ³⁸⁸, dues au choix de polariser et de concentrer les moyens sur les niveaux de formation Bac+2, au détriment des niveaux V.

Le choix étant lui-même fondé sur la « dualisation » du marché du travail et de l'emploi, qui a recouru systématiquement à la main d'oeuvre non-qualifiée : jeunes, femmes, immigrés, « dans des organisations de travail excluant pratiquement tout apprentissage. »

Le processus de mise en compétition de ces catégories avec les titulaires de baccalauréat ou de BTS/DUT, alors déclassés en termes de salaire, se fait à leur détriment.

L'automatisation, dans ce processus d'exclusion, est moins l'origine que l'occasion, le révélateur « des vices d'une structure sociale antérieurement constituée

³⁸⁶ Ibid p 207

³⁸⁷ Y. Lasfargue « Techno-jolies - Techno-folies ? Comment réussir les changements technologiques »
Ed d'Organisation Paris 1990 p 148

³⁸⁸ B. Coriat op cit p 209

(à forte majorité d'ouvriers peu formés) se reproduisant tout en se transformant et en aggravant leurs effets pour une partie du salariat. »³⁸⁹

M. Alaluf montre, qu'en l'occurrence, l'automatisation, comme instrument de « stratégies industrielles globales » qui ont pour finalité la réduction des effectifs, contribue au renforcement de leur efficacité ; les jeunes étant les premiers concernés par l'exclusion. La flexibilité de la main d'oeuvre étant favorisée par « la souplesse des combinaisons techniques réalisables avec des automatismes modulaires. »³⁹⁰

- Les ouvriers de métier.

D'un faible niveau de formation générale, ils tiennent leur qualification professionnelle de savoirs acquis dans la pratique, au sein de collectifs de travail et de filières qui leur permettaient de progresser dans leur carrière.

Ils sont pénalisés par la faiblesse de leur formation initiale et par « la rapidité des transformations de la production » qui affectent les collectifs traditionnels, « sans constitution de modes d'apprentissage alternatifs. »³⁹¹

Leurs compétences ne sont pas toutes inutiles mais la rapidité avec laquelle se sont opérées les restructurations a fait apparaître « comme sans valeur des savoirs utiles »³⁹² dès lors que ceux liés aux installations nouvelles sont apparus primordiaux et que le marché du travail offrait une main d'oeuvre plus diplômée et abondante.

Ils sont exclus des emplois de fabrication sur systèmes automatisés, réservés aux ouvriers ayant une professionnalité « transversale » (mécanique, électrotechnique) ou d'entretien. Cette exclusion professionnelle se doublant souvent d'une exclusion par l'âge.

Une catégorie ouvrière est « instabilisée » du fait de ses compétences qui se trouvent en partie « disqualifiées » par les automatismes et, selon que celles-ci seront ou non actualisées par la formation continue, elle évoluera vers le reclassement ou l'éviction.

Ce sont les ouvriers professionnels qualifiés de la mécanique ou de la métallurgie dont les savoirs techniques ne sont pas supprimés par les automatismes mais qui ne sont plus utilisables comme tels.

Le rapprochement travail direct/travail indirect remet en cause leurs connaissances techniques liés à la fabrication, à l'entretien, à la maintenance ou à l'outillage.

³⁸⁹ Ibid p 210

³⁹⁰ M. Alaluf « Le temps du labeur » op cit p 189

³⁹¹ B. Coriat op cit p 211

³⁹² Ibid p 211

La polyvalence et la gestion collective du procès de travail, les nouveaux techniciens de production, viennent contester leur autonomie relative due à leurs savoirs professionnels et leur statut dans les services désormais décloisonnés.

Or la transformation des professionnalités que requièrent les modèles d'organisation fondés sur la compétence des ouvriers ne peut être résolue par le recrutement massif des jeunes « à potentiel », diplômés de l'enseignement professionnel supérieur et l'exclusion, hors de l'entreprise, de très nombreux travailleurs aux savoir-faire « devenus inutiles ».

Des tâches de fabrication, de manutention, de première maintenance et d'entretien restent nécessaires, des savoirs de métiers demeurent indispensables sur lesquels se fondent les compétences liées à la conduite et à la supervision et à l'optimisation des installations, des savoirs d'expérience, comme les connaissances de la matière, sont utiles à l'anticipation des incidents ou des pannes, à la qualité du produit transformé.

Les mutations technologiques et organisationnelles modifient profondément la nature de la qualification ouvrière qui ne repose plus, comme dans le modèle taylorien, sur des savoir-faire pratiques déconnectés de toute connaissance théorique et de toute analyse mais sur une synthèse de compétences complexes, techniques et sociales, en lien avec l'autonomie, la polyvalence et la gestion collective du procès de travail. Elles imposent aux directions l'adaptation de la qualification de la force de travail aux forces productives matérielles par la formation continue.

Les actions de formation doivent viser l'élargissement de l'ensemble des connaissances théoriques, technologiques et pratiques ou « spécifiques » à l'activité de travail, des catégories de travailleurs les plus fragilisés afin de les intégrer dans les nouveaux profils ouvriers. Celles des OS et des jeunes ouvriers issus de l'enseignement professionnel court, diplômés ou non du CAP, et « enfermés » dans une formation spécialisée de métier, pour les faire accéder aux emplois d'ouvriers polyvalents ou polyfonctionnels comprenant des tâches d'entretien préventif. La formation continue doit apporter aux ouvriers qualifiés de métier les connaissances transversales et les savoirs technologiques nécessaires à la conduite et à l'entretien des installations automatisées.

Ce sont ici des impératifs démocratiques qui sont déterminants mais qui ne sont pas contraires aux impératifs économiques, comme l'exprime L. Tanguy.

L'élévation du niveau de formation est nécessaire à une économie performante. Elle s'obtient autant par la formation initiale que par la formation continue qui évite l'exclusion des travailleurs en activité et le risque de dualisation de la société où la réussite des uns justifierait l'enfermement des autres dans des situations précaires.

Conclusion.

L'analyse de l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux de production met en évidence les exigences nouvelles du procès de production.

Le développement des moyens de travail marqué par la généralisation de l'automatisation fait évoluer les rapports techniques de travail en exigeant des opérateurs la mise en oeuvre de compétences et de modes opératoires qui, du fait de l'intellectualisation des opérations, rapprochent leurs fonctions de celles des techniciens, remettant en cause le principe de la séparation stricte de l'exécution et de la conception du travail, créant ainsi les conditions pour une nouvelle organisation.

Les nouveaux modèles qui sont des ajustements nécessaires de l'organisation aux nouvelles contraintes économiques et aux caractéristiques technologiques des systèmes automatisés et qui visent, avant tout, à garantir la rentabilité et le profit font évoluer les rapports sociaux en accordant aux opérateurs en collectifs, pour répondre aux obligations implicites de la production, une relative autonomie.

L'autonomie nécessaire à la réalisation d'opérations non prescrites, la gestion du procès de travail en collectifs élargis de travailleurs aux statuts différents et la polyvalence par l'intégration des fonctions qui mêle des tâches de conception, de fabrication, d'entretien-dépannage, de gestion des matières et des produits, redéfinissent la qualification ouvrière.

La reproduction élargie de la qualification ouvrière engendre des besoins objectifs de formation.

Il existe des besoins de formation générale plus élevée qui procure les connaissances fondamentales et les outils intellectuels qui développent les capacités d'analyse, d'abstraction et de représentation, et les fonctions de communication sociale nécessaires aux nouveaux modes de coopération.

Des besoins de formation aux compétences techniques, intégrant les savoirs technologiques, applications de la physique : électricité, électronique, mécanique, pneumatique, nécessaires à la compréhension du fonctionnement des matériels, et informatiques : la programmation, le dessin et la gestion informatisés, nécessaires à l'interprétation des informations codées et à la formalisation des gestes professionnels ; connaissances qui peuvent être acquises par un enseignement technicisé de niveau BEP et baccalauréat professionnel.

Des besoins de connaissances de type professionnel : des principes de fonctionnement mécanique et électromécanique, des connaissances des matériaux, de leurs propriétés et de leurs principes de mise en oeuvre, complétant les connaissances techniques et pouvant être acquises par un enseignement de niveau CAP. Ce niveau de formation peut éviter l'exclusion des jeunes ouvriers peu scolarisés, sinon favoriser leur insertion dans l'emploi industriel, dès lors que la

formation professionnelle dépasse la spécialisation de métier pour s'ouvrir à un champ professionnel favorisant l'adaptabilité aux nouvelles situations de travail.

Il existe des besoins objectifs de formation continue des ouvriers en activité les plus fragilisés du fait du déclassement de leurs capacités liées au métier et à l'expérience professionnelle ou de leur faible niveau de formation initiale et de qualification et menacés d'exclusion.

Des besoins de formation des ouvriers spécialisés pour faire évoluer leurs fonctions vers le profil d'ouvriers polyvalents ou polyfonctionnels accomplissant des tâches de fabrication, de contrôle et de première maintenance.

Les besoins premiers sont de les réconcilier avec les activités intellectuelles et les savoirs théoriques, de leur rendre la parole, en développant les capacités de langage et de communication et de leur procurer les connaissances technologiques nécessaires à la compréhension des systèmes automatisés, à l'interprétation des données formalisées, par des actions de formation aux mathématiques et aux langages codés.

Il existe des besoins de formation pour faire évoluer les ouvriers qualifiés liés à la tradition de métier, qui travaillent principalement avec des outils, vers des emplois d'ouvriers fabricants ou de conducteurs de MOCN, correspondant au profil professionnel.

Leur qualification est fondée sur l'ancienneté et l'expérience professionnelle, plus que sur leur niveau de formation initiale. Leurs savoirs de métier ne sont pas inutiles dans la conduite des installations, notamment ceux liés à l'entretien et au réglage, aux principes de fonctionnement mécanique ou électromécanique qui doivent être actualisés.

La transformation de leur professionnalité nécessite une formation technique, s'appuyant sur leurs connaissances empiriques, à des savoirs transversaux d'électrotechnique, d'électromécanique permettant la connaissance des dispositifs automatisés et de leur fonctionnement.

Il existe des besoins de formation continue pour faire évoluer la professionnalité des ouvriers qualifiés expérimentés, de niveau V. Ceux-ci doivent se positionner à la charnière de l'ouvrier fabricant et du « technicien d'atelier ». Ils ont besoin de compétences techniques, de nouveaux modes de pensée et des connaissances nouvelles sur les technologies spécifiques de l'automatisation : l'électronique, l'informatique, la régulation, la gestion informatisée de la production pour assurer la supervision des installations, l'anticipation des pannes, la gestion des incidents, et des compétences sociales permettant la coopération avec les techniciens.

1 - Introduction.

L'implantation et la diffusion des nouvelles technologies dont les principes de fonctionnement font évoluer les tâches des opérateurs et remettent en cause l'organisation du travail et les relations dans le travail, et l'évolution rapide de ces matériels, au regard de la stabilité des techniques de production antérieures, aboutissent au processus complexe et rapide de décomposition-recomposition des qualifications ouvrières faisant apparaître des besoins de formation accrue.

Le patronat est alors contraint de rechercher des compétences nouvelles et des capacités à évoluer au rythme des changements techniques.

Il est ainsi amené à former sa main d'oeuvre en activité, dans ses propres instances, et donc à formuler des besoins de formation auprès des services internes, ou à exprimer des besoins envers les instances externes, patronales ou privées, en mesure d'y répondre.

Il est aussi amené à formuler, auprès de l'administration de l'Education nationale des demandes de formation en termes de niveaux ou de diplômes, de contenus, de spécialités, pour ses nouvelles recrues.

Nous pouvons, dès lors, formuler un ensemble de sous-hypothèses relatives aux demandes patronales de formation et à leurs contradictions et à leur écart par rapport aux besoins objectifs.

Les demandes portent la contradiction du patronat qui, contraint de faire évoluer et accroître les compétences de la main d'oeuvre en activité, doit minimiser les dépenses de formation car, pour celui-ci, la formation est un investissement et, à ce titre, elle doit être, à la fois, rentable, sinon ne pas coûter, et la mieux adaptée idéologiquement à la logique industrielle de production.

C'est ainsi que la recherche du moindre coût conduit les directions à agir, à la fois, sur le type de formation et sur les travailleurs qu'elles sélectionnent de telle sorte que la formation soit la plus brève et la plus sûre idéologiquement et qu'elle ne soit pas négociable en termes de salaire.

Les besoins objectifs de formation des opérateurs peuvent être identifiés, par les directions, ou le sont au niveau des branches, cependant, les demandes tiennent compte des deux impératifs absolus du moindre coût et de la conformation idéologique ; les stratégies mises en oeuvre cherchent à répondre à ces deux besoins immédiats, économiques et idéologiques.

Les directions expriment alors auprès de leurs services internes, des demandes de formation adaptative, sous formes d'actions de courte durée associant, sur le temps de travail, formation et moments de production, destinées aux opérateurs dont les capacités sont les plus proches de profils-types préétablis, pour la maîtrise exclusive des nouveaux moyens de production. Ces actions de formation d'adaptation

ponctuelle au poste, assurées par le groupe ouvrier ou par les techniciens, ne sont plus opérationnelles dans une production automatisée. Assurées par les techniciens des services concernés, les savoirs technologiques et scientifiques transmis sont limités, d'une part, du fait même de la division du travail, au domaine d'intervention de ces derniers et n'ouvrent pas à une connaissance globale des installations. D'autre part, les techniciens, pour protéger leurs fonctions, sinon leurs intérêts catégoriels, sont enclins à restreindre les connaissances transmises ; la formation plus technique des opérateurs les rapprochent des techniciens de fabrication.

Les directions adoptent alors une autre logique de formation aux nouvelles compétences et pour lesquelles elles accordent des moyens spécifiques nouveaux. Les actions de formation sont assurées par des organismes extérieurs patronaux qui garantissent l'adaptation idéologique, en dehors du temps et du procès direct de travail. Cette logique suppose l'expression des besoins par les directions et la négociation avec la direction des organismes des modalités de la formation, la définition des objectifs, des contenus, des homologations éventuelles. Elle suppose aussi la sélection des opérateurs selon les critères de rentabilité des actions de formation tels que définis par les directions.

Contraint de recruter, le patronat doit, dans sa logique de profit, face à l'arrivée sur le marché du travail de jeunes de plus en plus diplômés, dévaloriser sa main d'oeuvre juvénile. Il organise alors la dissociation entre les capacités acquises et leur reconnaissance sociale en termes de salaire en mettant en oeuvre de nouvelles pratiques de recrutement qui, en déclassant les diplômés, visent à rompre le lien diplôme/qualification.

Les nouvelles pratiques de recrutement font appel systématiquement aux diplômés de l'enseignement professionnel ayant des compétences proches de celles recherchées ; critères qui sont des exigences envers la formation initiale, de niveaux, de diplômes professionnels et de spécialités. Une formation-adaptation est systématiquement associée au recrutement qui, s'adressant à des jeunes déjà formés et qualifiés formellement, est garantie contre l'échec et son coût induit. Le contrat de travail prend la forme de l'apprentissage industriel qui est, à la fois, une formation d'adaptation productive, contrôlée par les directions dans ses modalités, ses objectifs, ses contenus, et une inculcation idéologique dans la mesure où il est sanctionné par une homologation déterminante dans la classification ouvrière et dans l'évolution de la carrière.

Ces pratiques font de l'apprentissage un outil au service d'une stratégie qui organise, d'une part, le déclassement des jeunes diplômés, plus particulièrement des bacheliers professionnels, en détruisant le lien diplôme/qualification, et d'autre part, et corrélativement, le discrédit de la formation scolaire.

La formation-inculcation des valeurs traditionnelles de l'apprentissage qui neutralise la contestation et le caractère conflictuel des relations sociales est soutenue par un discours nouveau qui substitue à la notion de qualification celle de

compétences visant à faire accepter l'idée de l'inutilité de la formation scolaire dans la construction de la qualification professionnelle.

L'apprentissage industriel, à la charge financière exclusive du patronat, ne forme alors qu'un nombre restreint de jeunes diplômés : l'élite ouvrière qualifiée.

Les ouvriers spécialisés sont recrutés, sur la base du diplôme professionnel, en contrat de travail à durée déterminée. Ils sont formellement qualifiés donc et leur sélection s'effectue alors essentiellement par rapport à leurs capacités d'adaptation aux pratiques et aux valeurs de l'entreprise.

L'élévation du niveau de formation générale et professionnelle, le report de la sortie sur le marché du travail de jeunes plus âgés et plus diplômés, font que la main d'oeuvre n'est plus hiérarchisée par l'école. Le patronat cherche alors à sélectionner sa main d'oeuvre juvénile, selon ses propres critères, sur le temps de la formation initiale par la formation en alternance sous statut scolaire. Les séquences en entreprise lui permettent de réduire le temps d'adaptation aux méthodes et aux moyens de production, en conformant idéologiquement les stagiaires, par l'intégration de normes et d'attitudes au travail salarié. Le dispositif scolaire d'alternance est prévu pour s'appliquer à tous les niveaux de la formation professionnelle initiale, mais pour réduire le temps d'adaptation et rentabiliser les actions de formation qui sont aussi des temps de production, et pour sélectionner plus sûrement sa main d'oeuvre juvénile, le patronat exige des stagiaires déjà formés et diplômés qu'il emploie sur des postes ne nécessitant pas les compétences acquises. Alors l'alternance n'est pas un dispositif qui (re)professionnalise la main d'oeuvre juvénile, complétant la formation technique de l'école. Elle est utilisée pour préparer les jeunes diplômés à occuper des emplois d'insertion peu qualifiés, à s'insérer dans le monde du travail avec un statut de stagiaire, malgré la qualification formelle acquise, conformément aux pratiques nouvelles de recrutement-adaptation. Elle participe ainsi de la stratégie patronale de dévalorisation de la main d'oeuvre mieux formée.

Le petit patronat qui n'a pas les moyens financiers de consacrer à la formation du temps non-productif, considère l'alternance comme un dispositif d'apport de main d'oeuvre d'appoint gratuite et emploie les stagiaires de la formation professionnelle courte à des tâches non-qualifiées qui ne forment pas, après une adaptation ponctuelle de mise au travail.

Le patronat utilise à son profit les mesures instituées par l'Etat qui organisent socialement l'accès au premier emploi des jeunes comme les contrats de formation professionnelle alternée, les contrats de qualification, qui sont des aides pour réduire les coûts patronaux de gestion de la main d'oeuvre juvénile. Il assure alors dans ses organismes privés des formations alternées, en contrat de qualification, qui conduisent aux diplômes professionnels d'Etat, tout en intégrant idéologiquement les recrues à la logique industrielle. Il contrôle ainsi directement les pratiques et les contenus, le nombre de formés. Ce sont des formations productives qui parce

qu'elles sont diplômantes sont aidées par la collectivité, faisant d'autant baisser leur coût. Pour garantir la réussite de la formation, en termes de diplômes et d'intégration idéologique, il recrute, à tous les niveaux de la formation professionnelle, dans des spécialités strictement adaptée aux besoins de la production, prioritairement, des jeunes qui ont échoué aux examens et pour qui les formations patronales apparaissent comme celles de la « seconde chance ».

Parce qu'elles certifient et insèrent professionnellement, elles légitiment les apprentissages effectués en dehors de l'école et discréditent la formation initiale. Le patronat revendique alors plus de pouvoir sur la formation ouvrière, voire son contrôle absolu.

Le patronat n'est pas un groupe social homogène, monolithique. Il existe différentes fractions selon les secteurs, le type de production, la taille des entreprises, leur place dans la concurrence, qui ont des besoins et des logiques : ensembles de représentations, de valeurs, d'attitudes et de conduites, divers à l'égard de la formation et qui formulent donc des demandes plurielles et hétérogènes et contradictoires.

Dans les petites entreprises, les pratiques s'enracinent dans une conception de la formation professionnelle par l'apprentissage. La formation des opérateurs, sur le mode du compagnonnage, répond aux besoins immédiats de la production. Les savoirs exigés sont des savoirs pour faire, liés aux difficultés techniques de production qui sont acquis dans l'action.

Les directions qui s'équipent en automatisme expriment le besoin de former un nombre restreint d'opérateurs aux savoirs techniques nécessaires à l'optimisation des matériels. Elles sélectionnent les opérateurs, d'une part, en fonction de l'ancienneté, de leur expérience professionnelle et, d'autre part, en fonction de leurs capacités à accéder aux savoirs nouveaux, et choisissent alors des diplômés professionnels. Comme la formation est un investissement, la logique des directions est qu'elle soit la plus brève, garantie contre l'échec et qu'elle ne puisse pas servir à un concurrent. Les critères d'ancienneté et d'expérience correspondent à une exigence de savoirs professionnels traditionnels ou savoirs de métier. En fixant ces critères les directions visent à sauvegarder les nouveaux savoirs acquis, à capitaliser le nouveau savoir-faire de l'entreprise ; l'opérateur ancien et promu ne quitte pas l'entreprise. Le critère de qualification formelle témoigne de l'exigence de savoirs scolaires, théoriques dont les savoirs liés à la communication, et techniques, liés à la pratique des automatismes.

Les directions des très nombreuses petites entreprises mécanisées recherchent des ouvriers professionnels expérimentés. Elles n'expriment pas de besoin de savoirs théoriques et techniques de type scolaire, mais exigent de leur main d'oeuvre expérimentée des savoirs de métier. La formation ponctuelle d'adaptation aux techniques spécifiques ou aux types de production se fait sur le tas, sur le mode du compagnonnage.

Les diverses fractions du patronat expriment alors des demandes de formation pragmatiques et utilitaires, qui correspondent aux intérêts spontanés immédiats des directions mais qui ne coïncident pas nécessairement avec les besoins objectifs de formation ; même si ces besoins sont ou ont été identifiés. Ce sont les impératifs économiques immédiats de productivité qui intègrent le « consensus social » garantie de la réussite économique, de l'entreprise ou du site, qui gouvernent leurs décisions en matière d'investissement matériels et de formation des opérateurs.

2 - Présentation méthodologique de l'entretien.

L'entretien non-directif qui permet l'étude « des faits dont la parole est le vecteur »³⁹³ s'impose puisque nous cherchons à connaître l'expression des besoins subjectifs des responsables d'entreprise et des cadres chargés de la formation. Les appréciations subjectives exprimant les perceptions de besoins constituent les indicateurs. Ceux-ci ne peuvent se manifester autrement que par la parole et donc ils n'ont pas la propriété d'être objectivement réperables et mesurables. Ce qui est observable c'est la parole exprimant les besoins et nous ne pouvons alors « mesurer » que le contenu ou le sens du discours.

L'entretien nous fait accéder aux représentations des chefs d'entreprise et des responsables de formation relatives à la formation des compétences ouvrières et à leur valorisation. Les représentations sont déterminées par un ensemble de pratiques sociales, elles-mêmes déterminées par la place occupée par les agents dans la division sociale du travail et les rapports sociaux. Elles correspondent alors à des pratiques de classe et ne sont pas celles d'individu isolé. En agissant en tant que système d'interprétation du monde et système d'orientation des conduites, comme le précise E. Legrain, elles « commandent en définitive les attitudes et les comportements. »³⁹⁴

C'est ainsi qu'en mobilisant les représentations, l'entretien fait surgir des aspects de la réalité que les responsables construisent. Des actions sont entreprises au moment de l'entretien alors les agents s'expriment sur les processus en cours, pour faire évoluer les qualifications ouvrières. Ils nous révèlent ainsi les stratégies mises en oeuvre et leur évolution par l'analyse rétrospective des actions passées et nous permettent alors de saisir les politiques de formation inscrites dans les déterminations socio-économiques : reconversion, réorganisation des sites, rachat d'entreprise, intensification de la concurrence sur le type de production, ayant entraîné l'investissement matériel, les transformations techniques et organisationnelles et de nouvelles exigences en matière de qualification ouvrière, déterminant la prise de conscience des besoins de formation, le moment subjectif des besoins. C'est au travers de ces discours portant essentiellement sur les pratiques et leur évolution que nous interprétons les demandes de formation.

La grille d'entretien a été élaborée en référence aux travaux de l'équipe du Lastrée : *Innovations de formation et transformation de la socialisation par et dans l'entreprise* qui analyse les transformations intervenues, au sein des entreprises, dans la gestion des personnels d'exécution et spécialement dans leur formation, aux travaux des sociologues du travail qui ont examiné les transformations dans les

³⁹³ A. Blanchet « Interviewer » in A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, A. Trognon « Les techniques d'enquête en sciences sociales » Dunod Paris 1987 p 85

³⁹⁴ E. Legrain « Intelligence artificielle et organisation Aporie du fordisme et paradigme communicationnel » Coédition Contradictions/L'Harmattan Bruxelles Paris 1993

qualifications ouvrières et par rapport à nos hypothèses dans le cadre de la théorie matérialiste des besoins.

Elle consiste, à organiser les thèmes et à prévoir et mettre en forme la question de départ et les questions de relance car « il ne s'agit pas seulement de recueillir du « discours naturel », il faut aussi construire scientifiquement ce discours de telle manière qu'il livre les éléments nécessaires à sa propre explication. »³⁹⁵ Elle vise à garantir l'homogénéité des conditions d'entretien pour la production de discours sur les thèmes des transformations du travail ouvrier et les exigences de nouvelles qualifications ouvrières, sur les besoins de formation pour atteindre ces qualifications, et à obtenir une certaine cohérence ou logique d'ensemble qui permette l'interprétation.

La question de départ qui engage la communication a pour fonction de limiter le champ du discours aux thèmes en rapport avec nos hypothèses. Elle inclut donc les dimensions constitutives de l'enquête : les besoins de formation en rapport avec l'évolution du travail ouvrier et des qualifications. Elle offre à l'agent interrogé une « occasion de s'expliquer »³⁹⁶, en créant les conditions d'une relation de confiance tout en étant implicite, en portant sur « le monde vécu » du travail. Son énoncé conduit l'enquêté à développer son propos en choisissant librement l'ordre et le déroulement de son discours, sans contrainte de questionnement précis, afin que s'expriment les besoins de formation des opérateurs dans le contexte des transformations technologiques et de la réorganisation du travail.

Tous les entretiens ont été introduits par une présentation de la problématique et une explicitation des objectifs de la recherche en développant, succinctement, nos préoccupations par rapport à la disparition du CAP produite par les restructurations de l'enseignement professionnel. Nous voulions éviter que l'enquête soit interprétée comme une sorte de « contrôle social » sur des pratiques de formation d'un enquêteur identifié à l'administration de l'Education nationale, et créer ainsi un climat de confiance indispensable à l'expression la plus libre. Nous nous sommes attachés à nous positionner par rapport aux évolutions de la formation professionnelle initiale, en réponse aux interrogations que nous ont renvoyées les responsables enquêtés, en adoptant cette attitude : « nous cherchons à connaître les besoins de formation parce que nous pensons que les transformations du travail exigent de nouvelles capacités ouvrières individuelles et collectives, des savoirs techniques nouveaux, plus théoriques, des capacités de communication et de mobilisation qui devraient se traduire par des changements profonds dans les contenus de la formation professionnelle initiale sans remettre pour autant en cause les niveaux de formation du CAP et du BEP », également pour instaurer la relation de confiance.

Cette présentation s'est déroulée lors d'une rencontre formelle, préalable à l'enquête, qui a pu durer une vingtaine de minutes, à la demande notamment du

³⁹⁵ P. Bourdieu (sous la direction de) « La misère du monde » Seuil Paris 1993 pp 908-909

³⁹⁶ P. Bourdieu op cit p 915

directeur de la tuberie, du chef du personnel de l'entreprise ferroviaire, du directeur des ressources humaines de la CCI, déterminante pour la poursuite de l'enquête qui nous est apparue comme un test de validité de notre démarche.

A quelques variantes langagières mineures, cette même question inaugurale a été présentée et posée aux agents interviewés : « l'Education nationale a procédé à une restructuration de la formation professionnelle ouvrière qui a eu pour conséquence de faire disparaître les formations menant au CAP au profit de formations sanctionnées par le baccalauréat professionnel. Les modes de production et l'organisation du travail ont-ils donc tant changé, notamment avec l'automatisation, que « l'entreprise » n'a plus besoin d'ouvriers mais plutôt de techniciens d'atelier ? »

Telle que formulée et contextualisée par rapport aux restructurations de l'enseignement professionnel, elle laisse supposer que la formation initiale est inféodée aux besoins du patronat, comme le prétend l'opinion commune qui établit des implications directes entre les besoins patronaux en compétences et en niveaux de formation et les évolutions de la formation en termes de diplômes et de contenus d'enseignement et ainsi ne s'écarte pas de la position adoptée au cours de la présentation.

Nous n'avons pas entrepris la collecte des informations sans avoir acquis une connaissance préalable des principales notions techniques et une connaissance, par l'étude des travaux de sociologues qui ont examiné les transformations du travail, des emplois et des relations qui se nouent dans le travail, des transformations principales dans les savoirs et les qualifications qui en résultent ainsi qu'une connaissance des restructurations de la formation professionnelle ouvrière et des évolutions de la relation formation-emploi, par l'étude du Rapport au Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Technique de L.Tanguy³⁹⁷, au point de départ de notre recherche. Soit, un savoir minimum permettant « une situation potentiellement communicative »³⁹⁸, en appui des savoirs et connaissances pratiques liés à notre activité professionnelle, relatifs, en particulier, aux relations « école/entreprise » comme la formation en alternance.

Nous avons fait en sorte de ne pas interrompre la communication. Il n'est pas possible de préciser les questions de relance qui visent à faire avancer l'entretien en balayant l'ensemble des thèmes correspondant aux hypothèses et qui varient en fonction du contenu du discours au moment où celui-ci s'interrompt. Nous avons essayé d'utiliser les termes de l'enquête pour obtenir une précision, un complément d'information afin de rétablir la communication.

³⁹⁷ L.Tanguy « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? » Rapport au Secrétariat d'Etat à l'Enseignement technique La Documentation Française Paris 1991

³⁹⁸ A. Blanchet « Interviewer » op cit p 95

L'enquête qui se déroule de novembre 1995 à juillet 1996 concerne, dans le secteur industriel du valenciennois, la production ferroviaire, caractéristique de la production industrielle du bassin, ayant employé jusqu'au début des années quatre-vingt pas moins de trente six mille salariés, la production du tube d'acier laminé, la construction métallique et l'industrie automobile.

En cherchant la diversité, à couvrir le plus grand champ d'activité, nous pensions pouvoir mettre en évidence l'hétérogénéité des demandes des différentes fractions patronales en rapport avec la taille des entreprises, le mode et le type de production et leur contradiction en rapport avec les intérêts immédiats des directions.

Les douze entreprises* concernées sont diversifiées tant par leur taille : de 17 salariés dont 14 ouvriers pour la plus petite métallerie qui produit essentiellement de la serrurerie et de la ferronnerie, à plus de 1100 dont près de 70% d'ouvriers pour les deux entreprises de fabrication de tubes laminés et de matériel ferroviaire, que par leur forme juridique : sociétés à responsabilité limitée, sociétés anonymes, entreprises de groupes nationaux, de firmes internationales, leur forme d'organisation, leur structure de catégories socioprofessionnelles et leur organisation productive. Cette dernière peut présenter, au sein d'une même entreprise, ou pour un même type de production, des aspects contrastés quand coexistent des secteurs traditionnels de production et d'autres modernisés qui vont déterminer des besoins différents de qualification. Comme nous l'avons constaté dans la production de voitures ferroviaires où la planéité des surfaces des « carlingues » est obtenue traditionnellement au marteau à planer par les opérateurs d'une entreprise et par étirement de la « rame » par un ensemble automatisé de vérins, commandé par des techniciens au pupitre, dans une autre.

Cependant, la dissemblance dans l'échantillon s'est essentiellement constituée à partir des réponses des directions car il n'y a pas eu, à proprement parler, de sélection de ces dernières qui acceptaient ou non l'enquête.

De nombreuses demandes sont restées sans réponse. Certaines directions ont accepté l'enquête en nous imposant un long délai d'attente - six mois, le plus long, entre l'accord et la rencontre - qui nous semblait compromettre la réalisation de notre travail ce qui nous a conduit à multiplier les courriers.

Notre demande écrite nous présentait, personnel enseignant et étudiant en sciences de l'éducation, précisait la nature de la recherche, les objectifs poursuivis, en positionnant clairement notre travail sur le versant de la formation professionnelle initiale. Nous sollicitons un entretien avec le directeur et/ou un responsable de la formation sur le thème de la formation des opérateurs, en lien avec les transformations technologiques et les besoins de nouvelles qualifications.

Quinze entretiens* qui ont duré de quarante cinq minutes à plus de deux heures fournissent les données empiriques. Deux directions ont exigé un justificatif de l'université. Une direction d'entreprise de l'automobile a refusé l'entretien qui avait

été présenté à la responsable de la formation, le jour même et à l'heure convenue, alors que nous nous trouvions dans ses locaux, sans se justifier.

Le directeur de la tuberie qui a souhaité être interrogé ne nous a pas permis de rencontrer d'autres personnels. Il nous a cependant proposé d'interviewer le directeur du CFA de la métallurgie sur les actions de formation menées en partenariat. Les directions des entreprises de matériel ferroviaire et de métro nous ont mis en rapport avec leur chef du personnel et/ou les cadres chargés de la formation, avec les responsables du CFA de la métallurgie, de l'organisme de formation des ouvriers de la CCI. Dans l'entreprise de mécanique automobile, c'est le chef d'atelier qui a participé à l'enquête, sur la proposition du chef du personnel.

Nous avons donc interrogé des agents extérieurs aux entreprises mais chargés d'assurer, en tant que responsables ou directeurs d'organisme, tout ou partie de la formation interne des opérateurs et auprès desquels nous avons cherché à connaître, plus spécialement, les demandes des directions, les catégories professionnelles concernées et les critères de sélection, les contenus et les objectifs fixés en termes de qualification ou d'homologation.

Cinq directeurs ou gérants de petites entreprises de métallerie, de chaudronnerie, de construction métallique ont accepté de participer à l'enquête.

Nous avons interrogé le responsable de la cellule « industrie » de l'ANPE de Valenciennes. Nous souhaitions connaître les exigences des directions des nombreuses petites entreprises qui recherchent directement sur le marché de l'emploi une main d'oeuvre formée et/ou expérimentée, en termes de niveau de formation et de spécialités professionnelles que nous interprétons comme des exigences vis à vis de la formation initiale.

Les entretiens se sont déroulés sur le lieu et pendant le temps de travail, mais soumis aux conditions imposées par les responsables : choix du lieu, du moment et de la durée, et choix par l'enquêté du mode de recueil du discours.

Tous les responsables d'entreprise n'ont pas accepté d'être enregistrés. Le directeur de la tuberie a refusé catégoriquement l'enregistrement et nous a demandé, avant de commencer, de lui confirmer le devenir de notre écrit et son usage. Ses propos ont été mesurés, réfléchis, entrecoupés de moments de silence pendant lesquels son regard nous scrute. Cependant l'entretien au cours duquel il (re)construit l'évolution des pratiques de formation dans l'entreprise a duré plus de deux heures ce qui nous laisse à penser qu'il n'était pas, pour lui, sans intérêt. Il cherche d'ailleurs à savoir s'il a répondu à nos préoccupations, nous met en rapport avec le directeur du CFA de la métallurgie.

Lorsqu'ils n'ont pas refusé, les conditions matérielles que certains nous ont imposées ont empêché l'emploi du magnétophone : entretien dans l'atelier de mécanique automobile, dans une petite entreprise de chaudronnerie et dans une autre de construction métallique où l'entretien s'est déroulé en passant de poste en

poste, suivant les différentes étapes du processus de transformation et s'est terminé à l'extérieur, sur le parc à fer.

Le chef du personnel de la grande entreprise ferroviaire nous a reçu, seul, pour la présentation de l'étude. Au cours d'un premier entretien, de près d'une heure, il a fait intervenir, en sa présence, le cadre chargé de la formation. Ce dernier nous a ensuite accordé un entretien de deux heures centré sur le plan de formation aidé par le Fonds National pour l'Emploi.

Les entretiens avec les responsables des petites entreprises se sont déroulés sur les lieux de travail et ont duré approximativement une heure, dépendant des agents enquêtés, de leur propension à s'exprimer sur la formation.

La proximité culturelle avec les responsables de formation, en particulier, avec le cadre de l'entreprise ferroviaire et avec le responsable du CFA de la métallurgie, transfuge de la formation initiale, enseignant de physique en collège, a créé une plus grande connivence, libérant l'expression. Elle nous oblige, cependant, pour nous en tenir aux thèmes de l'entretien, à recentrer le discours, à le retenir lorsqu'il s'échappe des limites de l'enquête, à ne pas céder à « l'interchangeabilité » où ce qui est dit se perd dans une compréhension vague ou dans un « discours naturel »³⁹⁹ où plus rien n'est dit.

Mise à part la résistance à l'enregistrement qui nous semble en rapport avec le rôle nouveau que joue la formation dans l'entreprise et l'inexpérience des directions à intégrer cette dimension stratégique pour leur réussite économique dans la production, nous avons rencontré des agents qui ont participé activement à l'enquête.

L'étude des deux premiers entretiens des responsables de la tuberie et de l'entreprise de construction ferroviaire nous conduit à dégager des unités de sens, choisies en fonction des hypothèses et à « décomposer-recomposer » les discours, en les organisant par rapport à ces éléments de compréhension, pour les interpréter, les rendre intelligibles. Tous les entretiens ont été traités sur ce modèle.

La technique s'apparente à la méthode « des tas » utilisée pour construire les typologies à partir des traits saillants d'une population mais notre objectif est bien de montrer la diversité des demandes de formation et leurs contradictions et le hiatus entre l'expression des besoins subjectifs de formation des chefs d'entreprise et des responsables de la formation continue et les besoins objectifs de formation.

L'observation : l'analyse des informations nécessaires à la vérification des hypothèses, porte sur ces unités de sens.

Les déterminations socio-économiques : l'évolution du marché de la production, l'intensification de la concurrence, les restructurations de la production, et les déterminations historiques comme celles liées à l'existence ou non d'un centre

³⁹⁹ P. Bourdieu « entendu comme ce qui advient d'ordinaire dans les échanges ordinaires de l'existence quotidienne. » op. cit. p 910

interne de formation des apprentis ou d'une « culture » de formation ouvrière, déterminantes de représentations du travail ouvrier et de la formation ouvrière et donc des politiques et stratégies de formation.

Les changements techniques et leurs caractéristiques : les évolutions du travail ouvrier, les transformations des contenus des tâches et des fonctions, les évolutions de l'organisation du travail et des rapports sociaux.

L'expression des besoins subjectifs de nouvelles qualifications et attitudes au travail : les nouveaux collectifs, la polyvalence, l'autonomie, la responsabilité des opérateurs. L'évolution des métiers, les catégories ouvrières dévalorisées/valorisées.

L'expression de besoins de niveau de formation : l'élévation du niveau de qualification par la formation-adaptation associée aux nouvelles pratiques de recrutement. Les formations alternées sous contrat de travail : l'apprentissage industriel et les formations aidées d'accès à l'emploi d'insertion des jeunes : FCIL et contrat de qualification, les niveaux requis, les spécialités professionnelles valorisées. L'adaptation à l'emploi d'insertion des jeunes par l'alternance sous statut scolaire.

L'expression de besoins de formation pour la requalification ou l'adaptation de la main d'oeuvre en activité par des actions de formation, les catégories professionnelles concernées, la sélection des opérateurs, les modèles de formation par le compagnonnage ouvrier, par les techniciens et les services internes, en collaboration avec un organisme extérieur. Les demandes formulées aux services et aux responsables d'organismes en termes d'objectifs, de contenus, d'homologation par rapport aux catégories professionnelles.

Les contenus des discours recueillis dépendent de la situation d'interaction qui caractérise l'entretien. Il est nécessairement influencé par l'objet de l'enquête, par la manière dont il est perçu et/ou valorisé par l'enquêté ; la formation qui est devenue une préoccupation essentielle du grand patronat est perçue comme un enjeu stratégique dans l'acte productif et cette perception confère une dimension stratégique à l'entretien qui agit sur les contenus. De même qu'influent sur les contenus les représentations que se fait l'agent enquêté de l'enquêteur, de sa relation à l'objet, qui conduisent l'interviewé à valoriser plus ou moins certains éléments du discours en fonction de ce qu'il se représente comme étant plus ou moins légitime face à l'enquêteur ainsi que celles qu'il se fait de l'interprétation de son discours et de l'usage qui peut en être fait. C'est ainsi que « le récit formulé par l'enquêté n'existe pas préalablement à la situation d'entretien mais se construit dans la relation enquêteur-enquêté en fonction du contexte concret de l'interaction. »⁴⁰⁰

Nous n'interprétons donc pas un discours spontané et neutre ou objectif mais une communication co-construite et l'interprétation consiste à analyser, saisir les rapports entre les éléments essentiels des discours et les rendre intelligibles, leur donner du sens, ce qui ne peut se faire sans une connaissance théorique « propre à

⁴⁰⁰ C. Dubar et alii « Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise » LASTREE USTL Flandres-Artois 1989 note infra n°1 p 220

mettre en lumière les éléments de compréhension.»⁴⁰¹ L'interprétation des entretiens ne peut donc se faire qu'en référence à la théorie matérialiste des besoins et la connaissance de travaux de sociologues du travail et/ou de l'éducation qui se sont intéressés à la qualification professionnelle et à la relation formation-emploi. Elle s'appuie également sur une mise en perspective des données recueillies avec celles mises en évidence et examinées par l'équipe du Lastrée, dans les travaux de J.C. Rabier et ceux de D. Linhart.⁴⁰²

Ces connaissances préalables qui ont déterminé la construction de l'ensemble d'hypothèses permettent d'éviter d'instituer la subjectivité des agents comme système d'explication du monde qu'ils construisent et de comprendre que leur expérience, mise à jour dans l'entretien, celle d'agent sociaux situés dans les rapports sociaux et les rapports de pouvoir déterminant les rapports qu'ils entretiennent avec le travail ouvrier et la formation ouvrière, contient des éléments de connaissance que doit faire apparaître l'analyse.

Elles permettent de comprendre ce qui est dit dans le discours, « non seulement la structure conjoncturelle de l'interaction... mais aussi les structures invisibles qui l'organisent »⁴⁰³ et qui déterminent et orientent la vision du monde des agents, en l'occurrence, du travail et de la formation des ouvriers. Elles permettent aussi d'éviter de prendre ses propres repères idéologiques ou normatifs pour juger ceux des autres. Car « c'est seulement lorsqu'elle s'appuie sur une connaissance préalable des réalités que la recherche peut faire surgir les réalités qu'elle entend enregistrer. »⁴⁰⁴

Les éléments non-verbaux n'ont pas été pris en compte dans l'interprétation. Les citations sont des parties des discours qui représentent les opinions révélatrices de représentations, d'attitudes, de valeurs à l'égard de la formation, typiques de l'unité d'observation.

⁴⁰¹ R. Quivy, L. Van Campenhout « Manuel de recherches en sciences sociales » Dunod Paris 1988 p 224

⁴⁰² C. Dubar et alii « Innovations de formation... » op cit, J.C. Rabier « Changement technique et changement social... » op cit, D. Linhart « Le toticolis de l'autruche... » op cit

⁴⁰³ P. Bourdieu op cit p 916

⁴⁰⁴ Ibid p 916

1 - Des demandes de formation continue.

1- 1 - La formation aidée.

La formation traditionnelle de mise au travail et les premières tentatives de formation continue.

L'importance des transformations des contenus d'activité dues aux changements techniques et organisationnels fait apparaître la formation comme une des clés essentielles de la réussite économique et, au sein des entreprises, comme l'élément décisif de la mise en oeuvre et de la réussite des technologies nouvelles, comme l'instrument d'adaptation des salariés à leur environnement mouvant.

Les effectifs de la main d'oeuvre d'exécution dans cette grande entreprise du ferroviaire sont en baisse continue, depuis la fin de la décennie soixante-dix. Le nombre de salariés est ainsi passé de plus de plus de 6000 à 1100.

Il s'agit d'une industrie et, en l'occurrence, d'une entreprise traditionnelle où les chefs de service, avant le rachat, en 1988, par un investisseur canadien et les quelques fragiles évolutions en cours, disposaient d'un pouvoir démesuré, et qui est confrontée au problème de la qualification de tous les opérateurs et donc à celui, nouveau, de la formation. « C'était une entreprise archaïque et fort cloisonnée où les chefs de service se comportaient en mandarins. »⁴⁰⁵

Au moment de l'enquête, fin 1994, la direction « gère » un plan social qui touche près de 350 opérateurs, recrutés en CDD de 18 mois, pour assurer une commande qui n'a pas pu être terminée dans les délais, ce qui l'a contraint à embaucher ces personnels qu'elle doit licencier. Un autre plan social concerne tous les salariés âgés de 56 ans.

Elle a recruté, au cours de l'année 1994, quelques diplômés de BTS et DEST, en « contrat d'apprentissage » d'un an qui implique une formation sur le tas assurée par les cadres des services où ils ont été affectés, en bureaux d'études, à la programmation, en DAO.

La formation, en réponse aux demandes de cadres, était assurée dans le centre du groupe, à Paris, et les contenus ne semblaient pas répondre aux besoins de l'unité de C..., comme le dit le chef du personnel : « des formations « farfelues » qui ne servaient pas à grand chose les cadres se forment pour eux. »⁴⁰⁶

⁴⁰⁵ Directeur CFA de l'UIMV chargé du plan FNE

⁴⁰⁶ Directeur du personnel entreprise de construction ferroviaire

La formation des opérateurs, sous la forme traditionnelle du compagnonnage, où les compétences sont progressivement acquises par auto-formation, par des formes de coopération inter-individuelle, dans la pratique même du travail, avait pour objectif la mise au travail des nouvelles recrues. Elle consistait donc en actions d'adaptation, de courte durée, liées aux processus d'assemblage ou de transformation des matériaux propres au ferroviaire, actions spécifiques à la technologie du soudage pour « l'homologation SNCF », à la lecture de plan et à l'assemblage, pour les chaudronniers, ou encore à la peinture.

Il n'existait pas de plan de formation pour les opérateurs, « il n'y avait pas de réflexions approfondies sur la nécessité de former » et les opérateurs recrutés apprenaient sur le tas.

Le chef du personnel, présente la formation interne des opérateurs exclusivement en termes négatifs : « pas de moyens matériels humains pas de temps dégagé pour aller sur le terrain pas de suivi par chefs de service ne comprennent pas l'importance de la formation. sont « cons » pas de suivi par la direction de la formation on ne peut pas aller sur le terrain la formation c'est deux personnes et une secrétaire assistante pas d'évaluation. »⁴⁰⁷

La faiblesse de l'effort de formation résultait de la prégnance de l'apprentissage des métiers traditionnels, sur le mode du compagnonnage. L'effort d'entretien et de valorisation des compétences était limité, voire quasiment nul, en rapport avec l'outil de travail et l'organisation : le type de production n'ayant pas fondamentalement changé depuis des décennies.

La restructuration est apparue tardivement, à la fin des années quatre-vingt et, avec elle, les premières tentatives de formation de personnel ouvrier. « Il n'y avait jamais eu de formation pour le personnel ouvrier »⁴⁰⁸ si ce n'est qu'en réponse à des demandes individuelles, pour respecter les obligations légales et qui étaient d'autant plus acceptées qu'elles conduisaient à la reconversion, hors de l'entreprise, des salariés formés.

Les actions de formation à destination des opérateurs comme stratégie de la direction reposent, à l'origine, sur le besoin de monter le niveau de qualification des opérateurs de la fabrication en rapport avec l'évolution des contraintes de production attachées aux nouveaux produits : voitures de TGV puis de « Shuttle ».

La qualité fut d'abord conçue comme une contrainte finale pour la production, à la charge d'un service de contrôle intervenant à la fin du processus de fabrication. Sous cette forme, le contrôle qualité représente un coût élevé en heures de travail et aussi en rebuts. La recherche de la qualité totale et « le principe de correction des

⁴⁰⁷ Ibid

⁴⁰⁸ Directeur CFA de l'UIMV

défauts au fur et à mesure de leur apparition. »⁴⁰⁹ reposent sur l'idée de gains importants à réaliser en favorisant la prévention, en cours de processus.

La qualité du produit, son adéquation à des normes techniques nouvelles, devient une condition essentielle de sa pénétration sur les marchés. Les nouvelles normes de concurrence portent désormais « autant sur la nature et la « qualité » des produits que sur les coûts. » Toutes les entreprises sont concernées, aussi bien celles « de secteurs traditionnels à la demande stagnante ou décroissante que celles occupées à la fabrication de produits nouveaux, dans les secteurs où la demande est croissante et où l'innovation de procédés ou de produits est devenue quasiment permanente. »⁴¹⁰

C'est ainsi que dès qu'elle apparaît comme une préoccupation ou un objectif, elle conduit les directions d'entreprise à développer des stratégies d'ordre économique et de gestion de main d'oeuvre. En effet, la recherche de la qualité préventive du produit, accompagnant le processus de fabrication, implique la mobilisation de nouvelles compétences dans les activités productives, autant qu'un comportement de responsabilité. Elle permet aux directions de formuler de nouvelles exigences vis à vis de la main d'oeuvre. « C'est un certain comportement du personnel qui est visé et qui prend d'autant plus de poids qu'il est censé conditionner le devenir de l'entreprise. »⁴¹¹

Le changement par rapport au besoin de formation des personnels d'exécution s'opère progressivement. Le coût élevé de la formation, la transformation qu'elle opère sur la mentalité des opérateurs sont à l'origine de cette prudence qui se trouve renforcée par l'inexpérience des responsables dans les pratiques de formation et le faible niveau de formation initiale des opérateurs.

La formation qui a pour but d'adapter rapidement aux nouvelles conditions techniques et organisationnelles de production et aux exigences de qualité des nouveaux matériels a aussi une fonction de revalorisation de l'image de l'entreprise, voire du groupe et de la branche ; il s'agit de mettre cette image en conformité avec les produits-vitrines du ferroviaire.

Les responsables identifient cinq métiers sur lesquels ils recentrent l'activité de l'entreprise : la chaudronnerie, le soudage, l'assemblage, le câblage et la peinture.

⁴⁰⁹ B. Lamotte « La maîtrise de la qualité : des cercles à la qualité totale » in F. Stankiewicz (sous la dir.de) « Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après-taylorisme » Economica Paris p 68

⁴¹⁰ B. Coriat « L'atelier et le robot. Essai sur le fordisme et la production de masse à l'âge de l'électronique » Christian Bourgois Editeur Paris 1990 p 24

⁴¹¹ Ph Zarifian « L'émergence du modèle de la compétence » in F. Stankiewicz op cit p 78

Le « recentrage sur le métier » correspond à un mouvement de concentration matériel et humain « sur un petit nombre de produits et de procédés afin de développer et rentabiliser les savoir-faire et l'expérience accumulée. »⁴¹²

Dans une perspective opérationnelle, le « recentrage sur le métier » correspond à une « respécialisation ». Au lieu de s'éparpiller sur plusieurs produits et procédés, les responsables focalisent les moyens et les compétences sur un « noyau dur » constituant le métier de l'entreprise, « noyau basé sur une gamme de produits, une filière technique, un certain type de marché »⁴¹³ et mettent ainsi en place une « politique du produit » qui leur permet de formuler de nouvelles exigences vis-à-vis de la main d'oeuvre.

Ils vont alors concevoir des actions de formation interne, par famille de métier, avec comme objectif la montée en qualification des opérateurs qualifiés pour les rendre polyvalents et leur faire acquérir les nouvelles contraintes de qualité.

A partir d'un recensement des besoins au niveau de chacun des services, d'une définition des profils de poste, les actions de formation sont mises en oeuvre pour, d'une part, assurer la conduite des MOCN et la première maintenance, quelle que soit la famille de métiers, d'autre part, développer la polyvalence. « La direction souhaite une formation à un deuxième métier pour tous les opérateurs. »⁴¹⁴

Les objectifs de la formation à la polyvalence sont la montée des compétences dans la maîtrise du métier possédé, l'organisation de la polyvalence horizontale, dans la même famille de métier : « dans la chaudronnerie le cisailleur sera formé au cintrage », et l'élargissement des compétences par métier : « le garnisseur sera formé aux notions de base d'électricité pour éviter la spécialisation trop forte qui fait perdre du temps. »⁴¹⁵

Les actions de formation sont assurées par les techniciens des services concernés. Elles s'adressent aux opérateurs les plus qualifiés, en petit groupes de six à huit, sélectionnés par la maîtrise, sous forme de stages qui associent formation théorique et pratique, à raison de trois heures hebdomadaires, sur le temps de travail, pendant six semaines. La proposition de la direction d'assurer la formation, hors du temps de travail, avait été rejetée.

Un autre type d'action concerne 96 opérateurs, volontaires et pour lesquels la maîtrise a donné son accord, qui sont formés à « la polyvalence totale », orientée sur les métiers qui font défaut, « où il y a un manque » : « électriciens-câbleurs,

⁴¹² Ch Mercier « La gestion des métiers » in F. Stankiewicz op cit p 92

⁴¹³ Ibid p 94

⁴¹⁴ Cadre responsable de la formation entreprise ferroviaire

⁴¹⁵ Ibid

garnisseurs, tuyauteurs », « en parcours modulaires et individualisés », « à partir d'une cartographie des aptitudes de chacun. »⁴¹⁶

La réduction drastique des effectifs permanents a réduit la palette des compétences disponibles au sein de l'entreprise au point de faire quasiment disparaître certains métiers et la direction tente alors, par la formation à la polyvalence, de reconstituer son potentiel technique. Elle cherche également à pallier les effets négatifs de la trop grande spécialisation qui devient un frein à la productivité, en particulier la perte de temps, quand les garnisseurs doivent attendre l'intervention des électriciens-câbleurs pour poursuivre leur tâche.

La volonté d'élever la qualification d'individus plutôt que d'une catégorie professionnelle participe de la recherche de l'implication et du consensus. En s'adressant aux volontaires, correspondant à un profil-type, la direction agit en sorte de mobiliser les opérateurs capables aussi de participer à l'évolution de l'entreprise. Le petit nombre d'opérateurs requalifiés l'est à sa demande, et donc l'élévation dans la hiérarchie ouvrière n'est pas contestable ; les nouveaux promus sont redevables à la direction de leur promotion.

La formation de courte durée, une vingtaine d'heures, se traduit par un élargissement des savoirs professionnels dans le but d'optimiser les matériels et les hommes. En s'adressant aux opérateurs expérimentés possédant les attitudes au travail conformes à un profil-type, la direction cherche à se garantir contre l'échec, tout en préservant le consensus.

Assurée par les techniciens sur leur temps de travail, la formation est la moins coûteuse, d'autant que les actions se déroulant pendant l'activité sont aussi des actions productives. Elle est aussi limitée aux savoirs opérants nécessaires, elle ne dépasse pas les limites du « métier » de l'entreprise.

En 1994, l'entreprise se trouve à un niveau de sous-activité importante, « une sous-charge de 40%. » La direction décide alors de mettre en oeuvre un plan de formation avec l'aide financière de l'Etat, sur le Fonds National pour l'Emploi, « plan FNE », également aidé par le Fonds Social Européen, à destination de tous les personnels opérateurs, soit 720 personnes, pour un volume de 120 000 heures de formation en deux ans « ce qui représente un effort considérable par rapport à un plan traditionnel en entreprise qui peut être de l'ordre de 30 000 heures annuelles. »⁴¹⁷

Il s'agit donc d'un plan de formation de grande ampleur, tant par le nombre d'ouvriers concernés que par le quota d'heures allouées, qui se justifie dans son

⁴¹⁶ Ibid

⁴¹⁷ Cadre responsable de la formation entreprise ferroviaire

application par des raisons technico-économiques : une baisse d'activité très importante qui dégage le temps nécessaire, une réorientation de la production sur un matériel faisant appel à de nouveaux procédés de fabrication, dans de nouvelles contraintes de qualité, et un financement public de la formation.

Dans le cadre du plan aidé, la direction s'est engagée à embaucher des jeunes opérateurs. Elle sollicite alors la collaboration du lycée professionnel voisin, pour assurer, dans le cadre des FCIL⁴¹⁸, une formation alternée qui cherche à répondre aux besoins en qualifications spécifiques requises par les nouvelles productions des rames du « Shuttle ».

En 1994-1995, 15 jeunes filles diplômées de niveau V sont formées au câblage électrique et 15 jeunes gens, titulaires de CAP et BEP, au soudage. « Dans le ferroviaire la technologie du soudage est différente elle porte sur d'autres métaux l'alu l'inox les aciers spéciaux. »⁴¹⁹

Le plan est mené en partenariat avec l'organisme de formation de l'UIMV, les Ateliers Collectifs de la Métallurgie, dont les responsables assurent l'ingénierie et les actions. « Les filières de formation existantes sont ajustées à l'entreprise on y retrouve 90% des métiers des (entreprise) ils connaissent l'entreprise et le sérieux est garanti », affirme le cadre responsable du service formation pour justifier le « choix » de l'organisme, prestataire de service qui offre un produit dont le contenu n'est pas négocié.

Le passage d'une formation traditionnelle d'adaptation aux machines ou aux produits, pour la mise au travail des nouveaux opérateurs à une formation structurée, en partenariat avec une instance chargée de formation formalisée traduit la volonté de la direction, profitant de l'opportunité du financement public, « nous n'aurions jamais entrepris de formation si nous n'avions pas été aidés »,⁴²⁰ d'élever le niveau de formation de l'ensemble des catégories professionnelles, de faire évoluer les professionnalités et les attitudes au travail, pour accompagner le lancement des nouveaux procédés de fabrication. Les opérateurs étant considérés comme insuffisamment qualifiés pour maîtriser ces nouveaux processus, ce qui risquait d'avoir un impact direct sur la qualité des matériels.

A partir de la description des fonctions des différents postes et de leur classification, les responsables du projet de formation construisent « une architecture des métiers » qui s'organise en neuf familles professionnelles plus le

⁴¹⁸ Formations complémentaires d'intérêt local en 1 an, créées à l'initiative des directions d'entreprise qui n'ont pas valeur de diplôme.

⁴¹⁹ Cadre responsable de la formation

⁴²⁰ Directeur du personnel entreprise ferroviaire

service après-vente, à partir de laquelle ils « définissent les besoins en formation pour chacune des familles. »

Les objectifs de formation pour les personnels de « bas niveau de qualification », repérés par le bilan d'évaluation qui les situe « au niveau du CEP et en dessous » sont « d'élever le niveau de culture générale pour faciliter ensuite les formations spécialisées aux nouvelles technologies qui viseront leur évolution technique. » Ils « ne doivent pas être écartés de la formation » et, les concernant, le comité de pilotage du projet « ne souhaite pas d'action de remise à niveau qui les pénalise. »

Une formation préliminaire de six jours est organisée qui a comme support les outils cognitifs de type ARL (Atelier de Raisonnement Logique) et la documentation interne à l'entreprise. Elle vise « l'expression orale et écrite et l'acquisition d'une pensée logique. »⁴²¹

La formation qui prend appui sur l'expérience du travail par recentrage sur les métiers du ferroviaire, avec en préalable, une « mise à niveau » par les outils des ARL pour les personnels d'un niveau peu élevé de formation initiale, s'inscrit aussi dans une pratique de gestion de la main d'oeuvre.

La volonté de former les OS de faible niveau de qualification tient dans la nécessité de garder le potentiel de savoir-faire traditionnels du ferroviaire. Leur remplacement par des travailleurs plus diplômés ne garantit pas l'adaptation rapide aux métiers spécifiques. La direction attend, de la Région, une commande de « Train Express Régional » ; les métiers traditionnels constituent toujours le socle de la qualification même si celle-ci doit s'enrichir de savoirs nouveaux liés à la technologie automatisée, à la communication, à la polyvalence.

Cependant, il s'agit bien de faire évoluer la fonction des OS vers une plus grande maîtrise technique des installations en leur donnant une capacité d'analyse des problèmes, des incidents et les possibilités d'en rendre compte.

Cette action de formation qui vise d'abord l'amélioration de l'expression orale ou écrite et donc la communication sociale sert également les intérêts des travailleurs concernés pour qui l'obstacle du langage constitue un problème majeur dans l'accès à l'information, dans leur rapport à la formation ou à la culture. En essayant de rendre la parole, la formation peut rendre confiance en soi, faire évoluer l'image de soi, favoriser ainsi l'intérêt pour de nouvelles actions de formation. La formation par les ARL permet l'évolution du mode de pensée, d'une pensée figurative et descriptive à une pensée capable de décentration, de dépassement du point de vue immédiat, de structuration de la réalité par la raison. La formation est alors acceptée par les ouvriers comme moyen d'acquérir des capacités nouvelles, de développement personnel.

⁴²¹ Cadre responsable de la formation

Les actions de formation à destination des ouvriers qualifiés de métier, s'inscrivent dans un tronc commun de huit journées, en sept modules : connaissance de l'entreprise, législation du travail et convention collective, communication, gestion-organisation des systèmes manufacturiers, résolution de problèmes, hygiène et sécurité, qualité.

Au travers de ces modules pré-établis, la direction semble garder l'initiative des objectifs généraux qui sont de donner « une vision plus large du travail et de l'environnement du travail de former au nouveau métier technique du ferroviaire. » Il s'agit, pour elle, de « rendre les opérateurs capables d'appréhender les changements techniques de les adapter au nouvel environnement technique de contribuer au développement culturel et social de l'entreprise d'appréhender les problèmes économiques de former à la responsabilité de la maîtrise des coûts à la Gestion de la Production Assistée par Ordinateur (GPAO). »⁴²²

Soit, une redéfinition fondamentale des compétences requises correspondant à une exigence d'élévation du niveau de qualification des opérateurs, un bouleversement par rapport aux exigences de l'organisation taylorienne du travail et aux pratiques traditionnelles, de formation-adaptation, sur le tas, à des savoir-faire normatifs et à l'application de procédures.

Former au nouveau métier technique ferroviaire, c'est élargir le champ professionnel des opérateurs mais c'est aussi leur faire acquérir les savoirs liés aux technologies mises en oeuvre et aux nouveaux matériaux, dans les contraintes de qualité, en y intégrant des savoirs nouveaux liés à la dimension gestionnaire et collective du procès de travail, et des attitudes nouvelles à l'égard de l'entreprise comme celle de participer à son développement « culturel et social. »

Soit un ensemble de savoirs techniques, économiques et sociaux qui participent à l'institution d'une « culture technique d'entreprise », pour le moins à la constitution d'un langage commun, que recherche la direction pour impliquer la main d'oeuvre dans son projet d'évolution mais aussi un ensemble de savoirs qui participent du développement de la personnalité des individus. Ces objectifs de requalification servent alors, contrairement, les intérêts des travailleurs.

Dans le cadre du plan, la formation prend une forme plus scolaire, conçue comme la transmission de savoirs théoriques et techniques, et qui alterne, dans des lieux distincts, le CFA de l'UIMV et l'entreprise, situations d'apprentissage et situations de travail, assurées par des formateurs extérieurs à l'entreprise. Elle n'apporte plus seulement les connaissances nécessaires à la pratique immédiate mais aussi des instruments intellectuels d'analyse et des compétences nouvelles qui n'étaient pas

⁴²² Cadre responsable de la formation

indispensables dans « l'exploitation traditionnelle » et qui ne sont plus accessibles par la formation-impregnation.

Elle prépare ainsi les opérateurs aux évolutions futures car « même si les emplois futurs ne sont pas clairement identifiés, même si les doutes subsistent sur l'identification des caractéristiques finales de la population qui sera amenée à occuper les « nouveaux postes de travail », ils (les chefs d'entreprise) pensent que le niveau moyen requis devra se situer à un niveau supérieur à celui d'aujourd'hui. »⁴²³

Parallèlement à la formation des opérateurs, la maîtrise reçoit une formation technique, au management et à la communication, à l'animation de réunions, à l'entretien individualisé avec les opérateurs. « Il y a une autre dimension à faire jouer à la maîtrise. »⁴²⁴

La direction cherche ainsi à ajuster les fonctions de la maîtrise à l'évolution de la qualification des opérateurs en lui confiant un rôle de conseil et d'animation. Ceci étant, la formation à l'entretien individualisé montre que celle-ci gardera bien un rôle de contrôle et que l'élévation du niveau de formation des opérateurs ne manque pas d'inquiéter la direction.

En décembre 1994, 40 000 heures ont été assurées. Le responsable de la formation rend compte du bilan en ces termes : « les gens se sont rendus compte qu'ils avaient la possibilité d'apprendre ils ont repris confiance en eux ils abordent la formation différemment avec moins de crainte considèrent le formateur comme un aidevont être demandeurs de formation... »⁴²⁵

Il estime qu'il y a eu « une prise en considération du service » mais il ne manque pas d'exprimer son inquiétude : « comment continuer à faire vivre la formation en entreprise ? » D'autant que le service qui avait été renforcé par le recrutement d'un personnel de l'organisme de formation et par un demi-poste pour la gestion administrative, pris en charge par la Direction Départementale de l'Emploi, va retrouver son effectif ordinaire de fonctionnement.

Pourtant ce ne sont pas tant des préoccupations d'ordre financier qui le conduisent à douter de l'avenir de la formation dans l'entreprise que l'attitude des responsables de service.

Les reproches qui lui sont adressés par les chefs de service, chargés sur le terrain, de l'évaluation des actions, outre ceux portant sur l'organisation, les absences des opérateurs ayant perturbé le fonctionnement routinier des services, concernent « l'efficacité » de la formation. En l'occurrence, ces derniers disent ne pas pouvoir juger de « l'appropriation de la formation » et de la « transférabilité des acquis » ou de « la mise en application des acquis », bref, ils doutent de la portée de telles

⁴²³ C. Dubar et alii « Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise » LASTREE Institut de sociologie de l'USTL Lille 1989 p 144

⁴²⁴ Cadre responsable de la formation

⁴²⁵ Cadre responsable de la formation

actions. Ils remettent en cause la formation technique des opérateurs en posant le problème de sa rentabilité en termes de productivité.

Ils critiquent, en fait, une formation qu'ils jugent insuffisamment adaptée ou adaptative, déconnectée des situations de travail.

La reconnaissance, par les responsables des services, des actions de formation à des savoirs formalisés, à une compréhension abstraite des dispositifs et des procédés, remettrait effectivement en cause leur main mise sur le savoir et poserait le problème du pouvoir.

C'est ainsi que le plan de formation qui touche l'ensemble de la main d'oeuvre d'exécution - 720 personnes - n'est pas accompagné de restructuration des services qui n'évoluent pas dans leur organisation productive, fortement hiérarchisée et cloisonnée.

Le maintien de l'organisation du travail cloisonnée et hiérarchisée relativise alors la portée des objectifs de requalification et de transformation des mentalités des opérateurs qui restent soumis aux tâches d'exécution et qui ne voient pas leurs nouvelles compétences reconnues. « La formation ne débouche pas sur une rémunération supplémentaire », répète le chef du personnel.

Leur implication productive, pour assurer une meilleure qualité des produits est problématique comme leur engagement dans les futures actions de formation.

Le financement par l'Etat et la Communauté européenne permet à la direction de former, au moindre coût, l'ensemble des personnels de production. L'aide est complétée par la prise en charge de personnels affectés au service formation par la DDE et par l'UIMV.

Le besoin d'élever le niveau de formation des opérateurs apparaît lorsque la direction opère une « transformation de l'entreprise » en rapport avec les nouveaux produits et les nouveaux moyens de travail. Elle cherche à réduire le décalage entre les potentialités des opérateurs et les exigences requises par les nouveaux matériels et les contraintes de qualité de la production, en donnant, dans un premier temps, les bases nécessaires à une formation technique ultérieure, et, à la fois, à changer les mentalités par rapport à la formation, en prévision des évolutions futures. Les objectifs de la formation sont ceux de la production.

Le « choix » de l'organisme de formation de la métallurgie s'impose alors qui propose des actions-types favorisant sans doute l'ouverture d'esprit mais ne remettant pas en cause la « pensée industrielle. » La formation atteint ses objectifs d'adapter les opérateurs aux exigences de la production tout en les conformant idéologiquement.

Cependant, en mettant à la disposition des opérateurs des outils intellectuels d'analyse, des compétences langagières et techniques, les actions de formation servent leurs intérêts.

L'organisation taylorienne du travail inchangée et la non-reconnaissance sociale en termes de salaire et de pouvoir des opérateurs requalifiés confirment alors la logique d'optimisation de la direction.

La formation des jeunes recrues imposées par le plan, est assurée par l'Education nationale ; elle est ainsi prise en charge par le financement public. Elle est une adaptation aux métiers de l'entreprise garantie dans la mesure où elle concerne des jeunes diplômés et coopérants. Dans l'obligation de recruter, la direction reporte à un an l'embauche et donc la charge salariale afférente, tout en mettant à profit ce délai pour conformer les jeunes et les rendre productifs, dès la mise au travail.

1 - 2 - La formation continue par le service interne.

La formation des opérateurs devient une préoccupation de la direction de cette grande entreprise de fabrication de tubes d'acier laminés, au début des années quatre-vingt.

Le service de formation se trouve placé sous l'autorité immédiate du directeur qui sera notre seul interlocuteur.

Les nouvelles contraintes économiques : la mondialisation des marchés et de la production, l'extension de la concurrence, l'émergence de la différenciation des produits que permettent les nouvelles techniques de production liées à l'automatisation, ont opéré une mutation dans les stratégies d'offre des directions d'entreprise.

« La réussite de l'entreprise passait par une plus grande productivité c'est-à-dire par des gains de temps et une plus grande qualité de nos produits la qualité n'était pas une préoccupation de la fabrication industrielle des tubes d'acier et nous sommes partis de loin pour répondre aux nouvelles exigences de la production il nous fallait absolument augmenter le niveau de qualification des opérateurs. »⁴²⁶

C'est ainsi qu'une des raisons avancées par les directions d'entreprise pour justifier la montée en qualification des opérateurs est l'exigence de qualité, de production dans de nouvelles normes plus rigoureuses. Elle « a laissé supposer pour les opérateurs qu'ils possèdent ou soient capables d'acquérir des compétences complémentaires ou différentes. »⁴²⁷

⁴²⁶ Directeur de tuberie

⁴²⁷ « Etudes Métiers à l'horizon de cinq ans » CCI d'Avesnes sur Helpe, de Cambrai, Douai et Valenciennes juillet 1991 p 222

Si la formulation est bien entâchée du doute par rapport aux potentialités intellectuelles ou d'apprentissage des opérateurs, elle exprime néanmoins le besoin de les former.

Une autre caractéristique de la référence à la qualité, exploitée par les directions, est qu'elle peut, doit, concerner l'ensemble de la population de l'entreprise, mobilisée dans le « projet qualité. » « La démarche qualité est l'affaire de tous. » Elle sert alors, même si elle s'applique de manière différenciée à chaque catégorie de salariés, à unifier les représentations à son sujet. En ce sens, les directions cherchent à l'instituer comme « culture d'entreprise » : ensemble de savoirs, de comportements, d'usages, propres à chaque entreprise qu'il s'agit de repérer puis de diffuser. « La démarche qualité procède d'un état d'esprit elle doit s'assurer de la compétence des hommes responsabiliser l'ensemble des personnels de l'entreprise. »⁴²⁸

Les directions d'entreprise (re)découvrent alors l'importance du facteur humain et manifestent un changement d'attitude à l'égard des salariés en cherchant à les impliquer « dans la réalisation de leur travail, d'en faire des « acteurs » de les unir dans une même « culture d'entreprise. »⁴²⁹

La recherche de l'amélioration de la qualité des produits conduit la direction de la tuberie à entreprendre la modernisation technologique, à rationaliser l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines en portant un intérêt aux compétences des opérateurs.

Les dépenses en formation augmentent progressivement en pourcentage de la masse salariale et doublent, entre 1985 et 1988. « Notre effort est notablement supérieur au minimum légal et se situe actuellement entre 3,2% et 3,5%. »⁴³⁰

La formation des opérateurs devient une priorité, à partir de 1983. Elle va se développer, sur des cycles de trois ans qui permettent, aux dires du responsable de l'entreprise, expérimentant les premières actions de formation, d'évaluer la portée de celles-ci.

Deux types d'action sont mis en oeuvre, qui ont tous deux pour objectif la polyvalence de la main d'oeuvre d'exécution.

L'idée qui prévaut est celle d'un élargissement du champ d'intervention des opérateurs par adjonction des premières tâches d'entretien : entretien préventif de la machine, première intervention de réglage, diagnostic de panne et premier

⁴²⁸ Ibid p 207

⁴²⁹ F. Stankiewicz « Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines : le temps des révisions » in « Les stratégies... » op cit p 30

⁴³⁰ Directeur de tuberie

dépannage. Il s'agit d'une « polyvalence d'intervention » qui cherche à faire face et à maîtriser les arrêts d'origine mécanique ou électrique.

Par la polyvalence, la direction cherche à introduire une certaine souplesse dans le mode d'affectation des opérateurs et dans l'organisation du travail, pour répondre à l'évolution du système de production et « aux modifications de l'environnement » : variations de la demande en quantité et en qualité, possibilités de traiter, en urgence, certains lots, d'intégrer des séries courtes dans le flux en cours, de faire face aux perturbations dans le processus : pannes de machines, discontinuité dans l'alimentation.

Le premier objectif se traduit par la réorganisation des services techniques de la mécanique et de l'électricité en une structure unique en hiérarchie et main d'oeuvre. Il s'agit alors de développer la polyvalence, au sein de cette nouvelle unité, en faisant évoluer les mécaniciens en électromécaniciens par « un effort de formation qui vise à faire acquérir une connaissance plus complète et plus large du processus de fabrication et à responsabiliser les opérateurs pour les rendre plus autonomes. »⁴³¹

La formation a pour objectif d'atténuer la répartition des rôles entre mécaniciens et électricien et de constituer des équipes d'intervention pour réduire les délais de remise en route par une plus grande efficacité d'action sur la panne qui fera perdre le moins de temps, la moindre quantité de matière.

La fonction maintenance est définie comme « la mise à la disposition des services de production des matériels capables de réaliser les performances requises avec la meilleure disponibilité et au moindre coût »⁴³² et repose sur deux principes essentiels : la garantie de la qualité des produits et la garantie du potentiel technique du matériel existant.

Les fonctions fixées aux nouvelles équipes polyvalentes sont « de maintenir les capacités définies d'assurer la fiabilité et la maintenabilité optimales de participer à la réduction du temps de changement des outillages de conseiller la fabrication sur la conduite et l'entretien des équipements avec devoir d'audit de formaliser conserver et transmettre le savoir par les dossiers techniques. » Elles sont complétées « par une mise au point de documents pour l'entretien préventif et de gammes-clés. »⁴³³

Ce sont les techniciens du nouveau service qui vont assurer les actions de formation à la polyvalence.

Elles concernent "50% des effectifs des deux structures d'origine les « meilleurs. » « Le mécanicien est devenu électromécanicien par « transfert de

⁴³¹ Directeur de tuberie

⁴³² Charte « maintenance 95 » de la tuberie

⁴³³ Charte « maintenance 95 » de la tuberie

connaissances et élargissement des connaissances des savoirs purement techniques et savoir-faire procéduraux. »⁴³⁴

Le deuxième objectif consiste à développer la polyvalence des opérateurs de production. Il s'agit, pour le responsable, d'une polyvalence de « métier. » La formation doit apporter des connaissances sur la matière première et sur les procédés de fabrication, sur le fonctionnement de la machine ou du système automatisé car « l'opérateur de fabrication doit faire plusieurs métiers. » Soit, conduire sa machine et l'entretenir et, pour ce faire, il doit être formé à la maintenance.

La formation théorique et pratique au « premier niveau de maintenance », assurée également par les techniciens de l'entreprise, vise à diminuer les risques de petites pannes. « Les opérateurs sont formés aux petits dépannages, à l'entretien préventif et préparés à entreprendre des visites préventives sur leur propre machine. » Soit, une formation qui vise l'acquisition de savoirs pratiques étendus concernant la matière et les organes de la machine et de gestes nouveaux sur son fonctionnement.

Les actions de formation à la première maintenance vont « toucher 40% des effectifs de la production. » Les ouvriers jugés inaptes, les plus anciens, ceux qui ont été considérés comme ne pouvant pas « évoluer », c'est-à-dire, accéder à la formation, ont été licenciés ou déplacés, vers d'autres ateliers ou d'autres sites, où ils constituent, provisoirement, le volant d'OS qui assure la flexibilité de la main d'oeuvre.

Les tests de pré-sélection à la formation servent aussi à situer la population ouvrière par rapport à ses connaissances ou sa culture et, en fait, permettent la sélection-élimination.

La formation des opérateurs de production telle qu'elle est encore organisée, repose sur l'entretien et le « petit dépannage » et la mise au point de documents, dossier technique et de suivi de chaque machine. « L'entretien et les petits dépannages sont des fonctions qui devraient devenir celles des opérateurs. »

La formation pratique à la polyvalence est organisée par une circulation programmée sur les différents postes des secteurs de la fabrication et de l'entretien, « en équipes mixtes », qui doit rendre les opérateurs aptes à exercer les différentes fonctions. « Ils sont amenés à acquérir progressivement la maîtrise de tous les postes de travail. »

En 1996, les trois ateliers qui composent la tuberie « assurent une bonne partie de la maintenance et les services techniques ont pour mission en parallèle le contrôle et la surveillance. »

Dans l'atelier de finissage à froid, « la polyvalence se met en place » ; dans l'atelier de parachèvement, « la polyvalence est en place... le fabricant assure sa

⁴³⁴ Directeur de la tuberie

maintenance et les services techniques ont pour mission un rôle d'audit et de surveillance. »

Le laminoir où s'exécute le travail de préparation de la matière première et qui exige une « maintenance lourde », « est autonome dans le domaine de la maintenance ».

Le « projet 2000 » prévoit, pour le laminoir, « la gestion maintenance assistée par ordinateur », la création de banques de données, la mise en mémoire de gammes-types. Les opérateurs devenus « polyvalents » et assurant la première maintenance doivent recevoir, 40% d'entre-eux, des formations spécifiques : « suivi informatique de production » et « gestion et suivi des lots » et « certains » une formation aux techniques de contrôle. »⁴³⁵

Il existe un besoin objectif de formation à la polyvalence des opérateurs et un des enjeux de la formation continue se situe dans les savoirs liés à la représentation globale du système technique qui vont permettre la compréhension du fonctionnement et des interrelations entre chaque partie du système. Ce sont les savoirs essentiels à la fonction « diagnostic », « l'une des fonctions de base du travail de demain. »⁴³⁶

Les systèmes automatisés ne connaissent pas de pannes importantes cependant, les dispositifs informatiques intégrés ont pour corollaire une fragilité accrue ; « la combinaison des aléas propres à chaque automatisme multiplie les causes de dysfonctionnement. »⁴³⁷ La panne est cosubstantielle à l'automatisation, à la vitesse et à la complexité et ces systèmes complexes subissent de fréquentes micro-pannes, comme des défaillances dans l'alimentation des pièces à usiner, dans les changements d'outils. Or tout arrêt, même très court, prend des allures de catastrophe. « Les volumes traités par unité de temps sont désormais si considérables ... que toute dysfonction, même mineure, se solde immédiatement par des pertes colossales. »⁴³⁸ Une heure de panne du système informatisé dans l'entreprise Peugeot de Sochaux, correspond à la perte de cent voitures.⁴³⁹

La panne représente alors « le risque majeur à conjurer et son imprévisibilité fait de la maintenance une activité critique du fonctionnement organisationnel. »⁴⁴⁰

⁴³⁵ Directeur de la tuberie

⁴³⁶ Y. Lasfargue « Techno jolies Techno folies Comment réussir les changements technologiques » Ed d'Organisation Paris 1988 p 133

⁴³⁷ E. Legrain « Intelligence artificielle et organisation Aporie du fordisme et paradigme communicationnel » Coédition Contradictions/L'Harmattan Bruxelles Paris 1993 p 95

⁴³⁸ Ibid p 276

⁴³⁹ Y. Lasfargue op cit p 126

⁴⁴⁰ E. Legrain op cit p 284

Un autre objectif de la formation continue consiste à faire acquérir les savoirs techniques complexes : la mécanique, l'électricité, l'électronique, relevant de plusieurs domaines disjoints dans les spécialités traditionnelles : la fabrication, l'entretien, et qui doivent être, dans les systèmes automatisés, mobilisés dans des opérations uniques de type diagnostic et dans « le devoir d'audit » qu'impose la fonction maintenance aux électromécaniciens de la grande entreprise de fabrication de tubes d'acier. Devoir d'audit et de conseil aux opérateurs de la fabrication qui supposent l'expertise, c'est-à-dire, l'examen technique et le compte rendu des résultats qui exigent de posséder un ensemble de savoirs complexes théoriques et pratiques, fondés sur une connaissance globale du fonctionnement des installations et qui suppose aussi esprit d'analyse et capacités d'expression.

Ce sont donc des capacités de raisonnement qui sont requises des opérateurs, pour tester les réponses possibles aux incidents. Elles impliquent de posséder un large répertoire de réponses, une attitude active de compréhension face à des situations inédites, de recherche de solutions adaptées, dans de brefs délais car « toutes les pannes sont de nouvelles pannes, jamais vues... leur solution ne peut pas se trouver dans le manuel du réparateur », comme le confirme une enquête, rapportée par Y. Lasfargue, sur les milliers de micro-pannes qui ont eu lieu dans les centrales nucléaires françaises, et qui montre, qu'en dix ans, « pratiquement aucune ne s'est produite deux fois. »⁴⁴¹

La formation assurée par les techniciens du service, sur le temps de travail, est certainement la moins coûteuse pour la direction qui n'a pas à engager de dépenses salariales supplémentaires. La sélection intensive des opérateurs permet à la direction de se prémunir contre l'échec, en ne retenant que ceux qui possèdent les compétences et les aptitudes les plus proches de celles recherchées qui, pour préserver leur emploi et la possibilité d'y progresser, font preuve, pour le moins, de motivation.⁴⁴²

Elle n'apporte aux opérateurs que les savoirs formalisés nécessaires à la production et limités aux besoins du service qui maintiennent ces derniers dans le strict respect des instructions et de la procédure.

La parcellisation des savoirs interdit, en effet, la connaissance plus complète de la machine et du processus. Les techniciens ne connaissent que l'opération à laquelle ils sont affectés, sans posséder une vue d'ensemble du processus de fabrication. Ils ne peuvent transmettre des savoirs nouveaux que dans ces limites, tout en préservant leur propre champ d'intervention - et leurs intérêts catégoriels - qui a trait à la surveillance et au contrôle technique de l'opération.

⁴⁴¹ Y. Lasfargue op cit p 134

⁴⁴² Les effectifs de l'atelier de parachèvement qui constituait une unité de fabrication autonome ont été réduits de 8 000 à 200 salariés entre 1978 et 1995.

Alors, les actions de formation ont pour caractéristiques de ne privilégier que les apprentissages situés dans la sphère des savoirs liés à la connaissance de la machine dans la perspective de son optimisation, des savoirs « pour faire » et en l'occurrence l'entretien préventif. La compréhension du fonctionnement des machines ou du processus de fabrication reste lacunaire, elle relève, en effet, des compétences des techniciens qui interviennent sur les grosses pannes.

L'élargissement du champ d'intervention des opérateurs reste circonscrit et ne remet pas en cause la division du travail.

Le rôle du service technique restructuré, regroupant et concentrant les services de la mécanique et de l'électricité, se trouve renforcé dans le contrôle, distinct de la production et du petit dépannage. Les fonctions des services techniques, « appelées à évoluer », seront de « gérer les dossiers techniques, gérer la documentation et préparer les gros travaux de remise en état. »⁴⁴³

C'est ainsi que la maintenance-réparation relève des compétences du nouveau service technique et de celles des fournisseurs qui assurent le service après-vente, c'est-à-dire, qui gardent la main-mise sur la technicité des machines, sur le savoir incorporé, tandis que les fonctions des opérateurs devenus polyvalents s'ouvrent au « petit dépannage. »

Ces actions s'inscrivent donc dans une perspective d'optimisation des équipements et des personnels et ne peuvent pas développer des capacités à atteindre une nouvelle identité professionnelle fondée sur des connaissances construites. Certes, la maintenance, assurée par les électromécaniciens, évolue, d'abord conçue comme permettant le petit dépannage immédiat, elle tend à devenir préventive : action sur les matériels, pour assurer leur fiabilité.

Cependant, telle qu'elle semble être mise en place, la polyvalence n'est pas la maîtrise de plusieurs métiers ni celle d'un métier de base élargi à plusieurs spécialités qui pourrait développer les savoirs ouvriers et leur autonomie, comme le souhaite la direction.

C'est ainsi que la formation interne d'électromécaniciens semble ne pas satisfaire pleinement les attentes de la direction de l'entreprise qui ne manque pas d'exprimer le besoin d'électromécaniciens, comme métier recherché à l'embauche ou comme spécialité à laquelle devrait préparer la formation initiale.

Les nouvelles compétences acquises ne sont pas reconnues. Les actions de formation à la polyvalence mises en oeuvre, progressivement, en une quinzaine d'années, permettent à la direction de ne pas reconnaître la nouvelle qualification. Comme le remarque E. Legrain, dans les emplois tertiaires, « la recombinaison

⁴⁴³ Directeur de la tuberie

s'effectuera suffisamment graduellement pour éviter à la direction d'avoir à renégocier la grille de qualification. »⁴⁴⁴

L'absence de reconnaissance sociale en termes de promotion et de salaire de la formation interne ou continue est une caractéristique commune à toutes les entreprises du Valenciennois. « Quelle que soit la formation suivie, 10% des salariés obtiennent une promotion ou un changement de poste à l'issue de la formation : il y a donc une faible corrélation entre l'accès à la formation et la promotion. »⁴⁴⁵

Pas davantage, la formation continue n'a pour fonction de faire acquérir des diplômes scolaires. En juillet 1991, la même étude précise : « sur 1800 salariés ayant bénéficié d'une action de formation continue, seuls 19 salariés ont obtenu un diplôme. »⁴⁴⁶

1 - 3 - La demande de formation par un organisme extérieur.

Les actions de formation à la polyvalence et à la première maintenance sont assurées, depuis 1990, par un organisme de formation de l'UIMV qui dispose d'un centre de formation d'apprentis.

La décision de recourir à un organisme de formation a été prise lorsque les responsables de l'entreprise ont été confrontés à la difficulté de faire intégrer la première maintenance aux lamineurs qui avaient un faible niveau de formation. Ils sollicitent alors les Ateliers Collectifs de la Métallurgie.

Le responsable de l'organisme met en place une première action qui va concerner 22 lamineurs, 10 d'entre eux vont terminer et réussir la formation.

La direction juge alors que « l'offre de formation devait se préoccuper plus des besoins concrets de l'entreprise au lieu de généraliser les besoins d'une profession elle était trop théorique et donc peu efficace. »⁴⁴⁷

C'est ainsi que les critiques, traditionnellement formulées à l'égard de la formation initiale sont reproduites envers l'organisme de l'UIMV chargé de la formation continue.

« La formation devrait être la plus pratique possible et essentiellement manuelle dans le cas des personnes ayant peu ou pas de formation initiale retourner à l'école est une barrière psychologique infranchissable pour elles. »⁴⁴⁸

⁴⁴⁴ E. Legrain op cit p 240

⁴⁴⁵ Etudes Métiers op cit p 160

⁴⁴⁶ Etudes Métiers op cit p 225

⁴⁴⁷ Directeur de la tuberie

⁴⁴⁸ Directeur de la tuberie

La trop grande technicité des savoirs transmis présentée comme étant à l'origine de l'échec relatif tend à montrer que la direction conçoit la formation comme une adaptation stricte à la technologie qu'elle met en oeuvre. La formation qui s'écarte du schéma traditionnel d'entretien ou de perfectionnement des connaissances, d'adaptation au nouveau matériel ou au nouveau produit n'est pas acceptée.

Bien qu'elle ressente le besoin d'élever le niveau de formation de la partie sélectionnée de la main d'oeuvre d'exécution, afin d'améliorer la productivité de l'entreprise face à la concurrence, dans le cadre d'un projet qui repose sur une conception élargie du rôle de la formation dans la production, la direction reste sur une position plus pragmatique et demande que la formation ne soit pas déconnectée du processus de production sinon de l'acte productif des opérateurs.

« Plus pratique » et « manuelle », la formation est assurée à un moindre coût, en termes de réussite et aussi de durée, mais aussi, les connaissances transmises ne sont applicables que dans l'entreprise ; la formation est un investissement productif, les travailleurs « formés » ne peuvent pas tirer profit de leurs nouvelles compétences sur le marché de l'emploi.

La direction de la tuberie décide alors, à partir de 1991, de recourir au recrutement et à la formation par l'apprentissage, pour assurer la montée en qualification des opérateurs de fabrication, sur la base de CAP industriels.

Elle reprend, de la sorte, le contrôle de la formation, des contenus et des objectifs qui lui échappaient.

Au-delà, elle s'assure des compétences d'une population plus jeune et diplômée qu'elle pourra par la suite adapter plus facilement et rapidement, après ses tentatives infructueuses de requalification des OS de la production, au faible niveau de formation, et son échec relatif de reprofessionnaliser, par ses propres techniciens, les opérateurs qualifiés de l'entretien.

Le recrutement des futurs apprentis se fait, ensuite, à partir de tous les diplômés de la formation professionnelle, sur proposition du directeur du centre de formation de l'UIMV qui joue un rôle d'expert-conseil, après une épreuve de sélection dont les modalités et les contenus sont fixés par les deux directions, en coopération.

Le rôle de l'organisme est ainsi redéfini, les responsables de la formation sont chargés du suivi et de l'évaluation des apprentis.

La population est ciblée et sélectionnée par rapport à un profil-type qui prend en compte son niveau de formation pour permettre son adaptation, conformément aux objectifs fixés par la direction de l'entreprise.

Les directions des grandes entreprises n'expriment pas spontanément et de manière explicite leurs besoins de formation.

Des services de formation existent qui ont une pratique relativement ancienne⁴⁴⁹ et qui possèdent une expérience de formation des opérateurs comme celle de mise au travail des nouvelles recrues et d'adaptation aux nouveaux équipements par les techniciens. Les besoins immédiats de la production, liés aux matériaux et aux procédés de transformation, étaient donc satisfaits par une adaptation stricte, de courte durée, aux savoirs et aux gestes nécessaires pour tenir le poste de travail, au niveau de chacun des services cloisonnés. Il ne semblait pas y avoir de besoin de former les opérateurs comme l'exprime un chef du personnel.

C'est au travers de l'évolution des pratiques, telles qu'elles nous sont décrites par les directions ou les cadres chargés de la formation que nous pouvons interpréter des demandes de formation.

Lorsque, pour augmenter la productivité, les directions donnent une autre dimension à la formation interne ; il s'agit pour elles de faire évoluer les professionnalités des catégories ouvrières et non plus d'adapter ponctuellement certains opérateurs, elles sont alors confrontées à la difficulté de requalifier un grand nombre d'ouvriers et à celle, pédagogique, de techniciser la formation. Elles font alors appel à un organisme extérieur, celui de la branche, qui intervient comme prestataire de service, mettant à la disposition des directions ses compétences pédagogiques et des « produits » préétablis, et qui cherche à répondre à des besoins identifiés au niveau de la métallurgie, sinon des secteurs industriels.

La demande de formation continue est accompagnée, voire précédée, d'une demande de financement public qui devient la condition sine qua non du plan de formation de l'entreprise ferroviaire, comme l'exprime le chef du personnel : « nous n'aurions jamais entrepris de formation si nous n'avions pas été aidés. »

La demande d'élévation du niveau de formation technique de spécialités et/ou de formation à contenu économique centré sur la gestion informatisée de la production et de formation de compétences sociales correspond au besoin objectif de maîtrise des installations automatisées par les opérateurs qualifiés dans de nouveaux modes de coopération, comme l'indiquent les objectifs de la direction : « ...rendre les opérateurs capables d'appréhender les changements techniques..., les problèmes économiques... »

Cependant, il existe un décalage entre l'expression des besoins de formation par les directions, de technicisation des professionnalités, et ce qu'elles exigent des organismes et attendent des actions de formation : une adaptation des travailleurs, comme il existe un décalage entre les besoins exprimés au travers des objectifs des actions de formation et les tâches ou fonctions inchangées des opérateurs.

⁴⁴⁹ La direction de la tuberie formait les ouvriers qualifiés dans son centre de formation d'apprentis dès les années soixante.

Les directions ne font pas évoluer l'organisation du travail et, dans le cadre rigide du cloisonnement des services, les opérateurs restent confinés à des tâches strictes d'exécution, ce qui est contradictoire avec les besoins objectifs de formation, de gestion collective du procès de travail et d'autonomie des travailleurs.

Ce qui permet, par ailleurs, la critique des chefs de service ; les actions de reprofessionnalisation n'ayant pour effets, de leur point de vue, que d'accasionner des pertes de temps.

C'est ainsi que s'il y a un relatif élargissement du champ d'intervention des opérateurs, et un apport de compétences techniques et sociales, manifeste dans le cas des OS de l'entreprise ferroviaire, il n'y a pas de changement de leur professionnalité, une requalification qu'auraient pu procurer un décroisement des services, une décentralisation de certaines tâches de programmation et/ou de gestion des matières et produits et une délégation d'autonomie pour les accomplir.

2 - Des exigences de formation liées aux nouveaux modes de recrutement.

Pour leur recrutement, les directions d'entreprise ont le choix entre des flux d'origines diverses : système éducatif, chômage, inactivité, mobilité.

En période de crise, elles ont recours à une main d'oeuvre, surqualifiée et expérimentée, abondante sur le marché du travail marqué par le chômage.

Pour ce qui concerne les jeunes sortant du système éducatif, leur part qui est restée stable, de 1973 à 1991, « aux alentours de 12% »⁴⁵⁰ tend à diminuer pour n'atteindre que « 11% en 1993. »⁴⁵¹ Ceux du niveau V subissent, en fait, un renforcement de la concurrence des chômeurs et, plus récemment, de la concurrence des actifs mobiles de 25/39 ans.

Lorsque les directions optent, afin d'assurer la montée en qualification de la main d'oeuvre, pour le recrutement de jeunes de niveau de formation plus élevé, elles opèrent une première sélection sur la base du diplôme professionnel qui devient la référence, y compris pour les emplois d'ouvriers non-qualifiés.

Cette première sélection sur la base du diplôme s'accompagne, dans les grandes entreprises, d'une période de formation-adaptation.

La direction de la tuberie a créé un service de Gestion Prévisionnelle de l'Emploi et des Compétences, chargé de prévoir les besoins en main d'oeuvre, à l'horizon de cinq ans. Son objectif est de définir les besoins en ressources humaines à partir d'une analyse des effectifs qui prend en compte la pyramide des âges, le "turn-over",

⁴⁵⁰ J.J. Paul « La relation formation emploi Un défi pour l'économie » *Economica* Paris 1989 p 55

⁴⁵¹ D. Fournié « La place des jeunes dans les recrutements » in *Bilan Formation-Emploi Economie et Statistiques n°277/278 INSEE Paris 1994 p111*

les "fuites" éventuelles et à partir de la connaissance de l'évolution des marchés et de la production qui doit passer de 300 000 t/an à 350 000 t/an de tubes laminés, dans les 18 prochains mois, et d'une définition de l'évolution des équipements et des machines.

La possibilité d'un repli sur un niveau de production de 250 000 tonnes ; la production variant en fonction de la demande qui se trouve être fortement concurrencée, en France par les Allemands et les Italiens et, dans le monde, par les Japonais, les Espagnols et les Argentins, est prise en compte par la direction qui organise la flexibilité de la main d'oeuvre en recourant à l'emploi d'intérimaires.

Les besoins sont exprimés en quantité, en type de qualification et en âge ; l'âge est une préoccupation affirmée, le renouvellement des générations n'étant pas assuré au moment de l'enquête, en 1995, et le modeste recrutement annuel ne corrige pas la tendance.

Ils se traduisent par le recrutement de « six à dix apprentis par an », titulaires de baccalauréat professionnel, de préférence, mais aussi de BEP et de CAP, aux spécialités industrielles indifférenciées mais plutôt en rapport avec l'électrotechnique.

L'apprentissage peut être considéré comme une démarche d'anticipation des évolutions d'emplois et d'activité de l'entreprise. Prenant appui sur des connaissances scolaires reconnues, il consiste alors, par une formation alternée de longue durée, à adapter les jeunes recrues par un apport de connaissances techniques et professionnelles en rapport avec les métiers de l'entreprise.

Les futurs apprentis sont soumis à une épreuve de sélection qui évalue leurs connaissances générales et professionnelles. Ils ne seront définitivement intégrés dans l'entreprise qu'après une formation de deux ans en apprentissage, assurée par l'organisme de formation de l'UIMM et sanctionnée par un Certificat de Qualification Paritaire, c'est-à-dire, une qualification reconnue dans la métallurgie et une classification. « La qualification est obtenue après la formation interne avant le jeune est diplômé pas qualifié. »⁴⁵²

C'est en 1975, que l'UIMM introduit, dans sa grille de classification, le Certificat de Qualification Paritaire. La métallurgie crée et expérimente les CQP pour certifier les actions de formation continue qu'elle entreprend, d'une durée variable de six mois à deux ans, « orientées vers des spécialisations dans la maîtrise de techniques sophistiquées. »⁴⁵³

La reconnaissance d'une certification interne, dans les grilles de classification, traduit, comme le note L. Tanguy, « un plus grand intérêt à la formation continue d'une part, et peut-être, une moindre confiance aux diplômes délivrés par

⁴⁵² Directeur de la tuberie

⁴⁵³ L. Tanguy « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France » op cit p 97

l'Education nationale, d'autre part. »⁴⁵⁴ Elle peut apparaître alors comme un indicateur de changement d'attitude à l'égard des diplômés scolaires.

La direction de l'entreprise justifie le recours à l'apprentissage comme mode de recrutement de la main d'oeuvre juvénile par l'absence sur le marché du travail des compétences recherchées. « Nous ne trouvons pas sur le marché du travail les compétences requises il existe un grand décalage entre les besoins de l'entreprise et les formés. »⁴⁵⁵

L'échec dans ses tentatives de reprofessionnaliser les opérateurs de faible niveau de formation, l'inadéquation, de son point de vue, de la formation proposée par l'organisme, sont aussi à l'origine de la décision de la direction de recourir au recrutement de jeunes diplômés pour les adapter plus rapidement aux évolutions.

Pourtant, nous retrouvons cette justification dans les propos d'autres chefs d'entreprise, de directeurs d'organismes de formation, du responsable de la cellule « industrie » de l'ANPE de Valenciennes.

« La métallurgie a mis en place des diplômés à partir du BEP à la mécanique et ensuite à l'électronique par apprentissage parce que les jeunes n'étaient plus mécanisés du tout et l'entreprise ne trouvait plus les mécaniciens dont elle avait besoin. »⁴⁵⁶

La demande qui inclut la critique ordinaire du système éducatif à former professionnellement aux spécialités recherchées, exprime cependant le besoin de jeunes diplômés. En adaptant des jeunes déjà formés professionnellement, la direction se prémunit contre l'échec et réduit le temps d'apprentissage, proprement dit, augmentant, de fait, le temps où les apprentis sont des producteurs. Elle réduit donc le coût de la formation, respectant, de la sorte, ce principe patronal en matière de formation qui impose d'agir « à coût nul, voire, à coût négatif. »⁴⁵⁷

Nous n'avons pas pu obtenir de précisions sur les compétences recherchées, sur l'écart entre les compétences existantes sur le marché du travail en termes de spécialités et de diplômés et les compétences requises par les nouvelles fonctions confiées aux travailleurs recrutés. « Nous avons besoin d'électromécaniciens de bon niveau »,⁴⁵⁸ considérant que la désignation du métier et du « niveau » ont valeur de contenus, de capacités ou de compétences.

La demande cible un type d'opérateurs techniques, qualifiés, ayant reçu une formation en électrotechnique, tels qu'ils pourront ensuite être, aisément et rapidement, adaptés par les actions de formation interne.

⁴⁵⁴ Ibid p 105

⁴⁵⁵ Directeur de la tuberie

⁴⁵⁶ Directeur du CFA de l'UIMV

⁴⁵⁷ Propositions « Aller plus loin » UIMM 1997 p 20

⁴⁵⁸ Directeur de la tuberie

Cependant, si l'on considère les niveaux de recrutement à partir desquels les directions organisent l'apprentissage : CAP et BEP, sinon baccalauréat professionnel, après une sélection, nous pouvons penser que les jeunes retenus ne manquent pas de compétences techniques et professionnelles et que leur adaptation aux méthodes de l'entreprise ne nécessite pas une telle durée.

L'apprentissage, en fait, ne vise pas tant à compléter une formation professionnelle initiale jugée trop générale, non adaptée aux spécificités de l'entreprise, à intégrer les nouvelles recrues aux objectifs et aux méthodes de l'entreprise qu'à les conformer moralement. « Ils sont formés à la façon de l'entreprise selon les besoins de l'entreprise de manière générale pendant un an en maintenance et outillage et un an à la production à mi-temps formation/fabrication ils deviennent des gens qualifiés P2 et P3 qui pourront évoluer et devenir techniciens d'atelier. »⁴⁵⁹

En effet, et le type de formation et sa durée : deux années, laissent à penser que les directions visent essentiellement une formation de la personnalité. « C'est l'apprentissage qui permet d'allier souplesse et implication. »⁴⁶⁰

En fait, ce sont les valeurs traditionnelles de l'artisanat que les directions de grandes entreprises tentent d'inculquer à leur future main d'oeuvre en adoptant l'apprentissage comme mode de formation. L'apprentissage ne peut, en effet, se résumer à l'inculcation, par imprégnation, de connaissances techniques et de savoir-faire manuels. « Il représente également une accumulation de capital culturel se traduisant sous la forme de dispositions éthiques imposées par l'expérience acquise dans une position dominée au sein de l'entreprise. »⁴⁶¹

L. et S. Ramé montrent que l'artisanat « n'a de cesse de rechercher un travailleur idéal selon ses propres valeurs » et que la première valeur qui s'échange dans cette relation est la confiance ; le contre-don étant la gratitude. « La réciprocité s'avère être une véritable illusion car le patron... occupe le pôle dominant de la relation. »

Au coeur de cette relation d'échange : le paternalisme qui « vise à faire naître et entretenir des rapports de production détendus afin de mieux profiter des retombées du travail à moyen terme. » Les directions sont créditées, par les apprentis qui ont été recrutés, d'une image positive, qu'elles font « fructifier de manière graduée et sans cesse croissante. » Les apprentis ne peuvent « se soustraire à ce mécanisme » parce qu'ils visent « l'intégration coûte que coûte après avoir fait l'objet d'une exclusion librement consentie ou non » du monde du travail. Lorsque que le paternalisme triomphe, les apprentis sont alors « convertis à l'intérêt de la maison » et font leurs « les intérêts du patron », deviennent les « bons ouvriers. »

⁴⁵⁹ Directeur de la tuberie

⁴⁶⁰ Directeur de la tuberie

⁴⁶¹ L. et S. Ramé « La formation professionnelle par apprentissage » L'Harmattan Paris 1995 p 91

C'est ainsi que l'apprentissage conduit à « une adhésion quasi totale des agents à des valeurs particulières formant une réelle culture produisant des normes de comportement et d'attitude »⁴⁶² et à l'instauration d'un type de rapport social de production qui tient de l'arrangement.

L'apprentissage de jeunes déjà diplômés professionnellement apparaît alors comme le moyen privilégié de neutraliser la dimension conflictuelle des relations sociales.

Les responsables du GPEC recrutent également, en petit nombre, essentiellement pour faire face au « turn-over », des « manutentionnaires », titulaires de CAP industriels, parmi les actifs mobiles, en particulier, en sélectionnant ces derniers dans le vivier que constitue le volant de soixante-dix intérimaires, en moyenne sur l'année, qui évolue avec le niveau d'activité et qui assure la flexibilité de la main d'oeuvre.

« Ces CDD peuvent devenir des CDI quand ils ont donné satisfaction et qu'ils ont été repérés par la maîtrise comme des opérateurs sérieux et travailleurs c'est pour eux une promotion. »⁴⁶³

Leur motivation, comme la présente le directeur, tient dans les conditions matérielles de travail et les « avantages » de la grande entreprise. Ils tentent alors d'intégrer l'entreprise, en faisant valoir leurs compétences professionnelles et leurs qualités sociales.

Cette forme de « préembauche » par une mise à l'épreuve, les fonctions intérimaires, permet à la maîtrise de sélectionner, sur des critères relatifs à la personnalité et au comportement les opérateurs qui correspondent au profil type de l'entreprise. Sur le grand nombre et la durée, les responsables de la main d'oeuvre comptent assurer leur choix, tout en prenant en compte l'évolution de l'activité et des marchés.

Ces opérateurs seront ensuite concernés par les actions de formation continue pour garantir leur adaptation au milieu professionnel.

Par ces deux modes de recrutement distincts mais qui reposent tous deux sur une longue période d'observation, de formation-intégration, l'apprentissage, l'intérim, la direction se constitue deux types de main d'oeuvre qui ne sont pas destinés aux mêmes fonctions.

- Une élite ouvrière marquée du sceau de la « maison », sélectionnée sur ses compétences générales et professionnelles, le niveau de formation initiale en termes de diplôme important peu, de niveau V ou baccalauréat professionnel, seul compte le ticket d'entrée : la réussite aux tests d'évaluation conçus par l'organisme de

⁴⁶² Ibid pp 89-90

⁴⁶³ Directeur de la tuberie

formation chargé du dispositif et la direction, comme seule sera reconnue la formation interne sanctionnée par le CQP de la métallurgie.

Dans ce cas, nous pouvons parler de déclassement des baccalauréats professionnels, et, plus généralement, de discrédit des diplômes scolaires, dans la mesure où, quel que soit le diplôme professionnel possédé, c'est le CQP qui valide la qualification et qui atteste de la classification « ouvrier professionnel. »

C'est ainsi que la qualification, obtenue après sélection et formation, « ne donne pas lieu à une recombinaison significative des catégories de salaire affectées à la production. »⁴⁶⁴

Les titulaires de baccalauréat professionnel (PSPA pilotes de systèmes de production automatisés) qui sont choisis, de préférence, « plus appropriés », selon le directeur du CFA de la métallurgie, se retrouvent, après deux années d'apprentissage, ouvriers professionnels P2 ou P3, niveaux de qualification auxquels peuvent prétendre, après la même formation, les titulaires du CAP ou du BEP. La concurrence ainsi organisée entre les diplômés de niveau V et les bacheliers professionnels, banalise les savoirs scolaires, sinon les titres scolaires, par une sorte de « nivellement par le bas » qui s'oppose à toute revendication ou ambition des plus diplômés, les titulaires de baccalauréat professionnel, en particulier.

Ceci étant, les titulaires de CAP ne sont pas rejetés d'emblée, le niveau de formation n'est pas jugé insuffisant pour constituer l'élite ouvrière de l'entreprise. De plus, si les épreuves de sélection leur sont ouvertes et puisqu'ils réussissent, pour leur part, c'est que des savoirs professionnels sont exigés sinon les qualités sociales qui sont inculquées en formation professionnelle initiale.

Cette main d'oeuvre sélectionnée, formée et socialisée dans l'entreprise, pour acquérir la « culture de terrain », une identité professionnelle, constituera le groupe des ouvriers qualifiés polyvalents qui auront pour mission la conduite et la maintenance des MOCN et, à terme, après une période de formation, une catégorie nouvelle de « techniciens d'atelier », nouveau maillon de la hiérarchie, considéré comme essentiel dans la dogmatique du management.

- Une main d'oeuvre spécialisée, titulaire de CAP, diplôme requis pour les manutentionnaires, recrutée après une période d'observation sur les critères ayant trait au comportement, correspondant au profil du « bon ouvrier » polyfonctionnel, c'est-à-dire aussi polyvalent.

La première formation, acquise durant l'intérim, s'apparente à une auto-formation aux savoirs d'expérience spécifiques à l'entreprise et une socialisation, dans la mesure où elle relève de la seule motivation de l'opérateur intérimaire.

⁴⁶⁴ Ch. Rolle « Recrutements des CAP-BEP Variété des embauches et des parcours professionnels dans la mécanique » in « L'avenir du niveau V » CEREQ Collection des Etudes n°56 oct 1990 p 56

Dans la grande entreprise de construction de rames de métro la double politique de recrutement est justifiée par la coexistence d'un secteur de pointe : nouvelle unité implantée lors de la reprise de l'ancienne entreprise, organisée en « équipes polyfonctionnelles » et d'un secteur « ancien » où sont fabriqués essentiellement des matériels ferroviaires pour le fret, par des opérateurs plus âgés et peu qualifiés. Soit, deux unités fortement cloisonnées, constituées de deux populations ouvrières distinctes quant à l'âge, la qualification, le statut ou la reconnaissance dans l'entreprise.

La fabrication des rames de métro, production à destination d'un marché extérieur, fortement concurrencée, est assurée par des opérateurs très qualifiés ; les jeunes recrues y sont affectées, après une formation en apprentissage ou en contrat de qualification, sur la base du BEP.

Le recrutement des opérateurs pour l'unité de fabrication traditionnelle, « en très petit nombre », se fait au niveau des CAP industriels, après une « période de mise à l'essai d'une semaine qui peut varier avec la technicité exigée suivie par un technicien. »⁴⁶⁵

Les transformations importantes des contenus du travail et de l'organisation qui sont à l'origine du « brouillage » des qualifications conduisent les directions à adopter, en matière de recrutement, « une stratégie de couverture »⁴⁶⁶ en se garantissant deux types de main d'oeuvre à partir de deux modes de formation-intégration, fondés sur les diplômes professionnels.

Les directions des grandes entreprises constituent leur élite à partir de l'apprentissage qui s'appuie sur les connaissances certifiées des niveaux IV et V.

Le BEP qui sanctionne une formation technicisée et ouverte à un champ professionnel, apparaît comme le diplôme à partir duquel elles entreprennent la préparation et la montée en qualification de leur future main d'oeuvre.

Les bacheliers professionnels ne sont pas retenus, plus particulièrement, eu égard à leur niveau de formation. « L'entreprise n'a pas besoin de techniciens d'atelier ni de bac+2 si on devait les employer ils seraient déclassés sur des tâches d'ouvriers. »⁴⁶⁷

Elles justifient ce choix en reconnaissant les qualités professionnelles et sociales des titulaires du diplôme : « le BEP respectera sa machine l'entretiendra en prendra soin pendant dix ans le bac pro cherchera dès qu'il le pourra à quitter son poste. »⁴⁶⁸ Qualité ou conscience professionnelle acquise en formation ; les

⁴⁶⁵ Cadre responsable de la formation

⁴⁶⁶ J. C. Rabier « L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord-Pas-de-Calais » Les cahiers d'études du CUEEP USTL Flandres Artois n° 18 1991 p 79

⁴⁶⁷ Cadre responsable de la formation

⁴⁶⁸ DRH entreprise de mécanique automobile

processus d'apprentissage soutenant des processus d'acquisition d'identité sociale et professionnelle et de représentations positives du métier ; le titulaire du BEP s'identifie à un conducteur qualifié, le bachelier professionnel, titulaire d'un diplôme de niveau IV, prétend être ou devenir, dans le court terme, comme sa formation le lui laisse penser, un technicien d'atelier.

· Les profils recherchés, en faisant référence aux diplômes professionnels, peuvent être interprétés comme des demandes implicites vis à vis de la formation initiale en termes d'élévation de niveau, de technicisation des formations mais aussi de maintien de formations professionnelles de métier.

Cette politique de double recrutement associé à une période d'intégration qui prend désormais en compte le diplôme et qui témoigne de la volonté des directions des grandes entreprises d'élever le niveau de formation de leur main d'oeuvre tout en accordant de l'intérêt aux savoirs professionnels est significative de l'importance que prend la formation dans la gestion rationalisée des ressources humaines.

Elle se traduit par un cloisonnement du collectif en filières étanches caractérisées par le niveau et le type de formation des opérateurs : normes peu contestables par rapport à l'exigence du CQP et au cursus dans l'entreprise :

- d'une part, l'élite ouvrière, fondée sur la formation technicisée de type BEP ou baccalauréat professionnel, complétée d'un apprentissage spécifique sanctionné par le CQP,

- d'autre part, les manutentionnaires ou opérateurs polyfonctionnels, titulaires de CAP, sélectionnés par rapport à leurs savoirs professionnels et leurs attitudes et comportements.

Les deux filières, ainsi constituées, organisent la polyvalence, la nature du poste occupé n'est plus le critère de différenciation mais bien l'appartenance à la filière au sein de laquelle tout poste peut être occupé.

Elles permettent la mobilité interne, un cheminement ouvrier type au sein de chacune d'elles, qui peut être interprété en termes de carrière, ouvrant des perspectives d'évolution professionnelle, dans les limites de chaque filière, évitant ainsi la recomposition des classifications.

Elles pourraient fonctionner comme des espaces de « formation expérientielle »⁴⁶⁹ qui incitent et permettent le perfectionnement des compétences, voire leur apprentissage, si le mode de socialisation préalable n'instaurait pas une concurrence entre les jeunes.

En effet, les formations sélectives, prolongeant le système scolaire, destructurent les anciens collectifs de travail, sans pour autant en constituer de nouveaux.

⁴⁶⁹ L. Herbé « L'autoformation » in Sciences Humaines n° 12 fev.mars 1996 p 74

D'une part, seuls les jeunes diplômés sont capables de suivre et de tirer profit des actions de formation, ce qui n'empêche pas qu'au sein de leur groupe se constitue une hiérarchie fondée sur les disciplines technologiques les plus recherchées : électroniciens, électriciens, automaticiens ... qui « contribue à accroître et à fixer les formes nouvelles de segmentation du collectif de travail. »⁴⁷⁰

D'autre part, les savoirs anciens qui constituaient un patrimoine culturel opérant et qui, comme l'ont montré B. Jones et S. Wood, sont aussi à l'origine de la réussite de l'implantation des technologies nouvelles, disparaissent. Or le recentrage sur les métiers, entrepris dans la métallurgie comme dans le ferroviaire, fait apparaître le besoin objectif de ces savoirs de métier.

Elles scindent le collectif entre ceux qui savent, les savoirs techniques nouveaux, et ceux qui ne possèdent que des savoir-faire professionnels. « Aucun lien n'est généralement établi entre les anciens savoirs et savoir-faire liés au métier et les nouvelles normes d'utilisation des matériels » alors « la relation fondamentale entre l'expérience antérieure et le savoir futur est manquée. »⁴⁷¹

C'est ainsi que la participation du collectif ouvrier à la mise en oeuvre et à l'utilisation de la formation qui la rendrait « efficace », en termes de qualification collective, n'existe pas.

Les filières reconstituent alors deux collectifs qui se côtoient et au sein desquels se hiérarchisent les spécialités sans constituer pour autant une qualification collective. Sous cette forme, elles remplissent alors une fonction sociale de renforcement du pouvoir patronal en remettant en cause les formes de coopération et de solidarité ouvrière et la qualification.

En organisant la mobilité interne à partir du CQP et d'un ensemble de qualités sociales acquises par la formation-intégration, les filières redéfinissent la qualification.

Celle-ci n'est plus référée ni au diplôme ni au métier mais à un « ensemble comportemental ou comportemental d'adaptation », attaché à la filière, à la fois, « espace qualificationnel » et mode de socialisation professionnelle et qui est défini comme « l'ensemble des compétences, savoirs, savoir-faire et savoir-être mis en oeuvre par l'opérateur. »⁴⁷²

Les savoir-être, c'est-à-dire, les attitudes au travail, font l'objet d'une attention soutenue de la part des directions, en rapport avec la relative autonomie qu'elles concèdent aux opérateurs.

« On est passé d'un système d'organisation hiérarchisé de type militaire à une organisation plus souple qui fait appel aux idées des gens on leur dit si vous avez un

⁴⁷⁰ C. Dubar, Y. Lucas « Technologie-Travail-Formation » Rapport de synthèse LASTREE Lille 1
ERMOPRES Toulouse Le Mirail juin 1985 p 77

⁴⁷¹ Ibid pp 78-79

⁴⁷² Responsable de la formation CCI

problème réglez-le réglons-le ensemble et donc on a besoin de compétences techniques mais aussi de compétences comportementales. »⁴⁷³

Les discours sur les compétences qui prolifèrent dans le monde de l'entreprise et qui visent « à instaurer un nouvel ordre social » tendent, comme l'exprime L. Tanguy, « à attribuer aux compétences ce pouvoir structurant qu'avait le métier au sein des organisations productives. »⁴⁷⁴

Les nouvelles politiques d'emploi qui en découlent reposent sur deux principes directeurs : « une formation qualifiante et une organisation valorisante », dont l'application doit pouvoir « changer les modes de détermination de la classification et de carrière des individus. » Celles-ci ne seraient plus subordonnées à l'existence de postes disponibles mais « trouveraient leur principe premier dans les compétences reconnues des salariés. »⁴⁷⁵

La mise en oeuvre de ces principes suppose d'objectiver les compétences requises par les emplois et celles acquises par les travailleurs ce qui justifie la construction d'outils d'évaluation que sont les référentiels d'emploi. Ils sont construits dans la même logique que ceux utilisés dans l'enseignement technique et professionnel, « à partir des mêmes catégories de savoirs, savoir-faire, et savoir-être dont la possession se mesure toujours en termes d'« être capable. »⁴⁷⁶

Ces outils d'évaluation des compétences mettent ainsi à la disposition des directions « une masse de données mesurées qui sont supposées leur permettre d'obtenir une photographie extrêmement détaillée de leur fonctionnement, de gérer leur personnel et d'intervenir sur l'organisation du travail. »⁴⁷⁷

Bref, une quantité d'informations qui servent à mieux connaître leur personnel, c'est-à-dire, aussi, à mieux le contrôler.

La « logique des compétences » accomplie « au nom d'une nécessité où l'efficacité se combinerait à la justice », est justifiée par « la volonté de chasser l'arbitraire afin de permettre à chaque salarié d'accomplir une carrière professionnelle selon ses compétences et non selon son diplôme. »⁴⁷⁸

En fait de chasser « l'arbitraire » d'une classification ou d'une qualification fondée sur le diplôme qui atteste que des savoirs ont été acquis, une fois pour toutes, les directions en instaurent un autre, celui de l'appréciation par des instances de l'entreprise, des compétences des travailleurs : ensemble complexes de savoirs hétérogènes mobilisés dans la pratique professionnelle, mesurés par les procédures d'évaluation ou de sélection et sur lesquelles les travailleurs n'ont pas d'emprise.

⁴⁷³ Cadre responsable de la formation entreprise ferroviaire

⁴⁷⁴ L. Tanguy « Les usages sociaux de la notion de compétence » in Sciences Humaines n°12 1996 p 64

⁴⁷⁵ Ibid p 64

⁴⁷⁶ Ibid p 64

⁴⁷⁷ Ibid p 64

⁴⁷⁸ Ibid p 64

Car, à la différence du diplôme qui est un titre définitif, « même si sa valeur peut varier sur le marché, la validation des compétences acquises reste incertaine et temporaire. »⁴⁷⁹

C'est ainsi que la stratégie remet en cause la qualification des travailleurs comme étant définitivement acquise et justifie les pratiques de formation dans l'entreprise et l'usage de la formation comme outil de gestion de la main d'oeuvre ; le caractère rationnel des outils d'évaluation des compétences rendant les décisions incontestables.

En fait, cette doctrine réactualisée permet que s'accroisse la part d'arbitraire dans la reconnaissance de la qualification des travailleurs car « il est de plus en plus aventureux, comme l'affirme M. Stroobants, de tenter de caractériser ce qui les qualifie à partir des compétences mobilisées à l'occasion d'un travail particulier. »⁴⁸⁰

M. Stroobants a montré, en effet, que l'intérêt nouveau pour les savoirs ouvriers qui se développe au début de la décennie quatre-vingt, tente, à partir de la description des savoirs mobilisés par les travailleurs, de faire la preuve de la qualification, comme ensemble « de caractéristiques repérables dans la situations de travail... »⁴⁸¹

Ces savoirs ne sont pas produits par les transformations de l'organisation du travail ni par la situation de travail, affirme M. Stroobants, mais « sont le fruit d'un nouvel intérêt » qui tend à suggérer un glissement ou une « éclipse du concept de qualification. »⁴⁸²

L'usage extensif des termes compétence, savoir, et savoir-faire n'est pas nouveau mais bien leur profusion. Examinant les études centrées sur les compétences mises en oeuvre par les travailleurs, l'auteur affirme que les termes savoir et savoir-faire, très souvent rapprochés, « comme si ce regroupement leur conférait les vertus d'un concept (...) reconstituent, sans les nommer, les oppositions caractéristiques entre les catégories de la connaissance : intellectuel/manuel, abstrait/concret, formel/informel »⁴⁸³ et apparaissent comme « un nouvel avatar » d'une conception substantialiste de la qualification.

Autrement dit, l'intérêt nouveau pour les savoirs ouvriers s'inscrit dans la conception dominante et réductrice de la qualification qui la nie comme construction sociale et se présente comme une tentative de substitution de la notion de compétence.

⁴⁷⁹ Ibid p 64

⁴⁸⁰ M. Stroobants « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail » in Formation Emploi n°33 La Documentation française Paris 1991 p 39

⁴⁸¹ Ibid p 32

⁴⁸² Ibid p 31

⁴⁸³ Ibid p 38

Le responsable de la formation de l'entreprise de rames de métro n'emploie pas une seule fois le terme qualification au cours de l'entretien : « l'entreprise recherche toujours les meilleures compétences au meilleur prix. »

Alors, un enjeu qui se profile dans les tentatives de réduire la qualification aux compétences est de montrer que « c'est la raison qui est au centre du monde industriel et non le profit »⁴⁸⁴ pour s'assurer de l'adhésion ou de la participation des salariés aux objectifs de l'entreprise.

Un autre enjeu de cette stratégie réside, dans l'individualisation de la qualification et donc dans la remise en cause de sa négociation collective. Elle fait, du salarié devenu compétent, un « partenaire », profitant du déclin des organisations professionnelles des salariés, un individu isolé.

En ce sens, elle rejoint la doctrine taylorienne, d'une part, par la recherche de l'individualisation que le taylorisme obtient par le salaire pour organiser la coopération autrement que par la contrainte et la concurrence entre les travailleurs, et, d'autre part, par la sélection. Comme le dit W. Taylor : « la sélection des ouvriers consiste à choisir les quelques individus qui sont appropriés à un genre de travail déterminé. »⁴⁸⁵ Ce qui laisse à penser que le patronat n'a pas abandonné les principes du taylorisme comme mode d'organisation de la production.

Le mode de formation interne par l'apprentissage participe de la même recherche d'individualisation et, en ce sens, est tout à fait adaptée à l'idéologie de la compétence. Certes, le couple maître-apprenti ne peut pas fonctionner dans la grande industrie mais l'étroite limite du recrutement à une dizaine de « formés », par an, cherche à s'en approcher. Le petit groupe, conscient de constituer une élite, s'approprie plus facilement une identité professionnelle qui intègre « la culture d'entreprise », l'esprit maison, ses normes ; des comportements et des attitudes qui contribuent à la négation des revendications.

Cette idéologie de l'individualisation, est à l'oeuvre dans la formation professionnelle initiale où elle s'exprime dans la pédagogie par objectifs, la pédagogie du contrat. Elle oriente les pratiques pédagogiques, en les banalisant dans les deux lieux de formation professionnelle.

Elle est en contradiction avec le besoin objectif de qualification collective et de gestion collective du procès de travail.

Le mode de recrutement de la main d'oeuvre juvénile évolue. Les directions font systématiquement appel aux diplômés de la formation professionnelle, titulaires de

⁴⁸⁴ B. Charlot, M. Figeat « Histoire... » op cit p 152

⁴⁸⁵ W. Taylor « Principes d'organisation scientifique » cité par G. Snyders « Ecole, classe ... » op cit p 183

BEP et de baccalauréat professionnel pour constituer leur élite ouvrière, titulaires du CAP pour constituer les opérateurs polyfonctionnels. Elles expriment ainsi, implicitement, une élévation du niveau et une technicisation de la formation initiale des futurs opérateurs sans exclure les compétences de type professionnel.

Elles associent au recrutement une formation-intégration de longue durée : « l'apprentissage industriel » qui s'adresse à une population déjà formée, et possédant une qualification formelle. Leur adaptation est plus sûre, plus rapide, donc moins coûteuse, d'autant que les apprentis sont aussi des producteurs.

L'homologation de l'apprentissage permet aux directions d'organiser la hiérarchie ouvrière à partir de leurs propres valeurs. La reconnaissance du CQP, dans la classification et comme norme à partir de laquelle est organisée la mobilité et donc la carrière, se fait au détriment des diplômes professionnels qui s'en trouvent dévalorisés, perdant leur caractère de qualification formelle.

Les filières fondées sur les compétences professionnelles et sur les savoirs « sociaux » acquis par la formation dans l'entreprise sont donc aussi un moyen organisationnel qui participe de la même logique de dévalorisation des diplômes professionnels et de dissociation du lien diplôme/qualification.

La rupture du lien diplôme/qualification préserve, toutefois, les directions de contestations dans la mesure où les principes de la formation ont été acceptés par le contrat, contrat d'apprentissage et aussi « contrat de formation » qui suppose la sanction, un diplôme ou une homologation, en l'occurrence : le CQP.

La reconnaissance du CQP accrédite alors la valeur de la formation continue dans l'entreprise et des compétences professionnelles qu'elle transmet. Avant l'apprentissage, le jeune est diplômé, affirme le directeur de la tuberie, après la formation et l'obtention du CQP, il est qualifié.

La formation interne instaure alors un discours sur les compétences qui a pour fonction de substituer celles-ci à la qualification. Les compétences objectivées sont des propriétés instables de l'individu, contrairement à la qualification qui est acquise, elles doivent donc être périodiquement validées et réactualisées, ce qui justifie les pratiques de formation en entreprise et la gestion sélective de la main d'oeuvre, et elles sont renégociables, ce qui conduit à une individualisation des salaires.

La stratégie de l'individualisation à laquelle participent l'apprentissage, la pédagogie par objectifs qui caractérise aussi bien la formation professionnelle initiale que continue et l'idéologie des compétences, cherche à faire abstraction des **relations sociales au sein des entreprises en faisant de l'ouvrier un partenaire et donc du collectif un ensemble de concurrents, en contradiction avec le besoin objectif de gestion collective du procès de travail.**

La demande de formation générale plus élevée, de compétences techniques et professionnelles et de qualités sociales attestées par les diplômes et les pratiques d'adaptation de longue durée, par l'apprentissage industriel sanctionnée par le CQP, font apparaître les nouvelles attentes du patronat vis à vis de la formation.

L'Education nationale assurerait la formation générale la plus élevée et le patronat se chargerait de l'adaptation professionnelle, dans les entreprises devenues instances de formation.

3 - L'expression des besoins de formation du petit patronat.

3 - 1 - La formation de mise au travail.

La formation prend dès formes très diverses en rapport avec la taille de l'entreprise, la technologie mise en oeuvre, la plupart des directions interrogées ont engagé leur entreprise dans un processus de modernisation de l'outil de production, à des stades divers et dans des formes multiples, première implantation de MOCN, à l'unité, dans les petites entreprises traditionnelles, automatisation d'atelier dans la production « de pointe » de la mécanique automobile qui dispose d'un service de formation, en rapport avec le type de production et les exigences de qualité.

Dans cette entreprise de sous-traitance de mécanique automobile où est mise en oeuvre une grande technicité et où la fabrication est entièrement automatisée, la formation continue concerne tous les opérateurs de production.

La direction dispose d'un centre de formation du groupe où sont formés et systématiquement « recyclés » tous les opérateurs mécaniciens de la fabrication, en rapport avec le nouveau modèle de produit.

Ces actions de formation sont imposées à la direction et donc aux opérateurs, par le groupe.

Les actions de formation sont justifiées par le chef d'atelier, pour la mise en oeuvre de la polyvalence qui intègre la maintenance et qui a été à l'origine de la réflexion sur la nécessité de former les opérateurs, pour l'adaptation aux formes nouvelles de coopération liées au travail en « îlots autonomes », et pour la recherche de la qualité qui ont conduit à la généralisation de l'automatisation.

« On est passé pour une culasse qui circulait sur 6 à 7 postes en 6h30 à 7h00 à 1h30 en un seul centre d'usinage (tenu par) trois opérateurs ajusteurs P3 ajusteurs fraiseurs qualifiés CAP BEP et formés par l'entreprise. »⁴⁸⁶

Les opérateurs, au moment de la reprise de l'entreprise, ont été sélectionnés sur leurs compétences professionnelles puis ont suivi une formation aux équipements nouveaux.

C'est à partir de leurs connaissances du métier qu'est organisée, dans un premier temps, la formation continue qui avait pour premier objectif la polyvalence.

⁴⁸⁶ Responsable de production entreprise de mécanique automobile

« l'ajusteur est passé sur toutes les machines de l'atelier il doit être capable d'assurer en responsabilité n'importe quel poste au sein de l'équipe une pièce doit pouvoir être reprise par n'importe quel opérateur ce n'est pas la pièce d'un ajusteur c'est la culasse de l'équipe responsable de sa conformité elle doit passer au contrôle qualité et c'est la même qualité pour tous zéro défaut. »⁴⁸⁷

Il s'agit d'une polyvalence horizontale, les opérateurs d'un centre d'usinage ont le même niveau de qualification, qui cherche à lutter contre la perte de temps, l'absentéisme, le rebut, également, en rendant responsable toute une équipe de la qualité de la production.

La formation continue interne, à l'initiative de la direction, telle qu'elle est pratiquée au moment de l'enquête, vise à accroître la compétence et le rendement des opérateurs. C'est « une formation à la lecture de plan à l'organisation du travail. » Un cadre a été spécialement recruté pour prendre en charge le dispositif et, assurer, en partie, les actions.

Une formation d'accompagnement, instituée par cycles, concerne tous les opérateurs, en rapport avec les caractéristiques des nouvelles productions. C'est ainsi que l'ensemble de la main d'oeuvre a été progressivement conditionnée à un nouveau mode d'activité qui alterne périodes de formation, périodes d'activité productive.

La logique de formation qui prévaut vise l'optimisation des personnels et des nouveaux systèmes de travail. Elle est associée à un objectif de dépassement de l'organisation taylorienne, par le travail en îlots, et poursuit des objectifs de transformation des compétences et des attitudes au travail comme la responsabilité collective.

Dans cette logique, le mode de formation s'ancre dans les activités productives et s'élabore « à partir des compétences requises par les systèmes techniques. »⁴⁸⁸ Il se traduit par le développement de pratiques de formation informelles : échanges de savoirs et de savoir-faire à l'intérieur des îlots de travail et d'actions de formation formelle, aux compétences techniques liées aux nouveaux produits et au fonctionnement des matériels.

La sélection importante opérée au moment de la restructuration de l'entreprise, suivie d'actions de formation de longue durée à la connaissance des matériels permet à la direction de se prémunir contre le risque d'échec. La formation permanente des opérateurs rend d'autant plus brèves les actions de formations aux nouveaux produits.

⁴⁸⁷ Responsable de production entreprise de mécanique automobile

⁴⁸⁸ C. Dubar et alii « Innovations de formation... » LASTREE op cit p 216

Dans les petites entreprises, les actions de formation traditionnelle de mise au travail ou d'adaptation aux nouveaux matériels et produits s'apparentent à un apprentissage sur le tas, sous la forme du compagnonnage.

Une seule direction de petite entreprise a embauché définitivement au cours de l'année 1995. « Ils travaillent en doublette sur les deux postes deux jeunes un de l'entreprise et un que nous avons embauché cet été c'est un bon élément il voit ce qu'il y a à faire et il veut travailler il doit avoir un BEP dans les métiers du bois en charpente ou en menuiserie le bois le fer ce qui compte c'est d'avoir envie de travailler et d'être courageux. »⁴⁸⁹

L'équivalence entre les spécialités professionnelles : « le bois, le fer », laisse entendre que pour le gérant, le travail de transformation de ces matières premières fait appel, à des connaissances et des gestes semblables, à une même professionnalité.

Le BEP garantit l'adaptation rapide du jeune opérateur et met en évidence l'intérêt que portent les directions des petites entreprises qui s'équipent en automatisation à une main d'oeuvre mieux formée.

Le besoin objectif, immédiat et urgent, de ces directions, est de produire l'ensemble technique qui mobilise le potentiel existant de compétences. Sa réalisation est prétexte à la formation d'opérateurs, à l'acquisition de compétences professionnelles utiles à l'entreprise, augmentant, par là, les capacités de celle-ci à réaliser d'autres commandes, en évitant de recourir à l'embauche d'un personnel qualifié.

« Actuellement, nous formons un monteur au plan c'est un jeune avec un CAP de mécanique le chef d'atelier quand il peut se dégager un monteur j'y vais aussi quelquefois quand il y a un problème qu'il faut trouver une solution que ça ne correspond pas au plan il faut qu'on s'en sorte on s'y met à trois à quatre ça aussi le montage au plan la lecture de plan est-ce qu'on l'apprend encore ? »⁴⁹⁰

La justification de ce type d'action de formation s'enracine dans une critique de la formation professionnelle initiale qui a délaissé certains savoirs professionnels encore recherchés par les directions dans les secteurs de professionnalité comme la chaudronnerie et la charpente métallique.

Les actions de formation, dans ces petites entreprises, peuvent répondre au besoin de qualification fondée sur des savoirs de métier et qui sont devenus rares ou inexistantes sur le marché de l'emploi. « Le métier dont on a le plus besoin c'est le traceur on pourrait créer un poste de traceur on ne trouve plus de traceurs qualifiés ou alors des vieux ils ont plus de quarante cinq ans maintenant on est obligé de

⁴⁸⁹ Gérant de construction métallique

⁴⁹⁰ Gérant de construction métallique

sous-traiter tout le traçage à une entreprise plutôt un atelier familial de traçage le père et son fils qu'il a formé et un aide peut-être. »⁴⁹¹

Pour ce faire, les responsables agissent en sorte de préserver le potentiel de compétences en maintenant en activité des anciens ouvriers professionnels expérimentés qui constituent pour eux un capital humain précieux, ces qualifications n'existant plus sur le marché du travail, et en formant les jeunes à ces savoirs traditionnels qui restent nécessaires. « Nous avons gardé les chaudronniers parce qu'on n'en trouve plus. »⁴⁹²

« Nous ne faisons pas trop de chaudronnerie mais le montage-là c'est de la chaudronnerie heureusement nous avons deux anciens ils n'ont pas de diplôme mais ils connaissent tout du métier et ils forment deux jeunes il travaillent en doublette sur les deux postes nous les formons parce qu'il faut préserver le métier nous ne trouvons plus de jeunes chaudronnerie on ne doit plus faire ça (en formation initiale). »⁴⁹³

C'est ainsi que, comme le remarque C. Rolle, « certains créneaux de professionnalité traditionnelle semblent résister et offrent même à ceux qui s'y trouvent des possibilités de carrière. »⁴⁹⁴

3 - 2 - La formation à la conduite de MOCN.

Notre enquête auprès de responsables de petites entreprises de la transformation des métaux, dans les secteurs traditionnels de la mécanique, de la construction métallique, de la chaudronnerie montre qu'ils s'équipent en machines à commande numérique.

La qualité est devenue également une préoccupation des directions de petites entreprises qui voient leur production affectée d'un nouvel usage et qui, pour faire face à ces plus grandes exigences, expriment la nécessité de s'équiper en automatismes.

« Nous travaillons de plus en plus avec des architectes la charpente métallique est devenue visible et participe à l'esthétique ce n'est plus la charpente métallique d'il y a vingt ans avant on la cachait maintenant on la montre n'y a pas d'à peu près ça doit être plus fini plus propre plus beau c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous équiper en MOCN pour la qualité et les délais c'est un lourd

⁴⁹¹ Gérant de construction métallique

⁴⁹² Gérant de chaudronnerie

⁴⁹³ Gérant de construction métallique

⁴⁹⁴ Ch. Rolle « Recrutement des CAP-BEP Variété des embauches et des parcours professionnels dans la mécanique » in « L'avenir du niveau V » CEREQ Collection des Etudes n°56 La Documentation Française Paris 1990 p 56

investissement la traceuse-découpeuse c'est un million de francs mais il le fallait pour garder notre place face à la concurrence. »⁴⁹⁵

Même dans les petites entreprises de chaudronnerie qui portent l'image d'industrie traditionnelle les directions implantent des automatismes. « Notre projet de reprise était lié à la possibilité de moderniser et de réorganiser l'atelier autour de 2 postes de MOCN dans un premier temps le découpage et le traçage-perçage c'est à ce prix que la chaudronnerie peut encore exister à l'heure actuelle. »⁴⁹⁶

L'implantation de MOCN qui se traduit par la suppression de postes : « ma découpeuse à lance thermique m'a fait gagner un bonhomme plutôt le temps d'un bonhomme pointer tracer pour les découpes ça n'existe plus »⁴⁹⁷ ne supprime pas le besoin, pour les directions, de main d'oeuvre professionnelle qualifiée.

Celles-ci ne peuvent pas se passer d'opérateurs professionnels, non seulement sur les postes traditionnels comme l'assemblage qui requiert des savoirs de métiers et d'expérience : « il n'y a que l'assemblage qui reste traditionnel et pour lequel nous avons gardé les chaudronniers parce qu'on n'en trouve plus » mais aussi sur les postes de MOCN. « On aura toujours besoin de bons ouvriers le métier c'est le même c'est toujours du fer des poutres du fer I des cornières de la tôle qu'il faut tracer découper former assembler souder monter la machine ne peut pas tout faire et il faut bien quelqu'un pour la commander un bon ouvrier un professionnel il comprend ce que fait la machine il peut la contrôler parce qu'il connaît toutes les opérations parce qu'il les a faites avant. »⁴⁹⁸

Le « bon ouvrier » se définit par ses connaissances de la matière et des gestes pour la façonner, par ses connaissances de métier, son expérience professionnelle. « Ce qui compte c'est la pratique dans notre métier ceux qui savent travailler sont ceux qui voient ce qu'il y a à faire qui savent s'adapter la théorie c'est utile mais dans l'atelier ce qui compte c'est de sortir la commande conforme et dans les temps les délais de plus en plus courts tout le monde veut tout tout de suite tout dans l'urgence gagner du temps sur tout voilà où on en est et pour faire vite il faut des pro. »⁴⁹⁹

Ces chefs d'entreprise expriment ainsi le besoin de « l'aptitude à mobiliser la diversité des gestes traditionnels de fabrication dont font preuve les ouvriers traditionnels. »⁵⁰⁰ « Nos besoins en qualification ? La connaissance parfaite du

⁴⁹⁵ Gérant de construction métallique

⁴⁹⁶ Gérant de chaudronnerie

⁴⁹⁷ Gérant de construction métallique

⁴⁹⁸ Gérant de construction métallique

⁴⁹⁹ Gérant de construction métallique

⁵⁰⁰ Ch. Rolle op cit p 58

métier d'ajustage des opérateurs professionnels expérimentés des CAP BEP en fabrication ayant de l'expérience beaucoup de métier. »⁵⁰¹

Car, pour ces derniers, l'implantation des MOCN n'a pas bouleversé ce qui constitue le métier de l'entreprise, la construction métallique ou la chaudronnerie. « Le métier n'a pas changé c'est la technicité qui a changé les exigences de qualité la précision de l'exécution la finition le formage s'effectue à partir des données du programme initial et peut être répété de façon très précise à haute cadence une précision parfaite mais surtout une régularité dans les pièces tout au long d'une série impossible à obtenir auparavant du fait de l'intervention manuelle c'est cette fidélité plus encore que la garantie de précision qui intéresse nos clients. »⁵⁰²

La formation est assurée par un technicien du fournisseur, lors de la mise en place de la machine puis par les opérateurs formés. Elle consiste en un apport de connaissances théoriques et pratiques portant sur la machine et sur la première maintenance et associe directement situation de formation et situation concrète de travail, sur le temps productif, certainement dans le souci d'utiliser immédiatement les acquis de la formation mais aussi dans l'objectif de rentabiliser la formation qui est aussi production. Le formateur est lui à la charge du fournisseur.

« Nous avons d'abord formé trois bonhommes à la perceuse sur rail c'est le technicien du fournisseur qui a installé la machine qui a assuré la formation pendant une semaine un a abandonné tout de suite à cause des maths c'est la trigo qu'il ne comprenait pas les deux autres sont en train de former un jeune il a l'air d'accrocher il sait faire le réglage il choisit les formes mais il a encore besoin de quelqu'un avec lui c'est une bonne émulation ils sont fiers de former et lui on voit qu'il s'intéresse qu'il veut apprendre. »⁵⁰³

Les actions sont jugées satisfaisantes dans la mesure où les opérateurs parviennent, effectivement, à mettre en oeuvre la MOCN, mieux, à assurer la transmission de ces savoirs qui deviennent les savoirs nouveaux de l'entreprise par la forme traditionnelle du compagnonnage, c'est-à-dire, à un moindre coût.

La formation à la conduite de MOCN, telle qu'elle est mise en oeuvre par les directions des petites entreprises, s'inscrit dans une logique d'accompagnement des nouveaux systèmes de travail et repose sur une conception de la formation étroitement déterminée par le matériel employé, strictement limitée à l'acquisition de savoir-faire pratiques, nécessaires et utiles à l'entreprise.

Elle apparaît comme est un effet de la décision de promouvoir un ouvrier, elle accompagne ou suit alors la promotion voulue par la direction et vient la légitimer et

⁵⁰¹ Responsable de production mécanique automobile

⁵⁰² Gérant de construction métallique

⁵⁰³ Gérant de construction métallique

concerne, dans ce cas, un nombre restreint d'opérateurs de métier expérimentés, sélectionnés pour leurs qualités professionnelles et sociales, parmi les plus anciens ou les jeunes diplômés, titulaires de CAP ou de BEP. Elle agit alors comme un facteur de distinction favorisant la production ou la reproduction du consensus.

Elle assure l'acculturation aux nouvelles fonctions par un apport de savoirs techniques sur la machine et de savoirs disciplinaires, strictement utiles à l'acte productif, savoirs nouveaux qui ne sont pas toujours accessibles aux opérateurs retenus.

Les actions, dans le cours de l'activité productive, sont de courte durée, et ne visent que l'optimisation des matériels par l'acquisition de savoirs opératoires « constitutifs de la spécialité professionnelle », nécessaires à la maîtrise du métier, et qui, certes, « mobilisent la personne dans sa totalité, le corps et la pensée, l'habileté et la réflexion »⁵⁰⁴ mais n'en sont pas moins des savoirs utilitaires.

La valorisation des individus est secondaire, même l'activité de pensée est finalisée au service de l'efficacité, de la conformité ou de la qualité du produit.

Et s'il y a changement de poste à l'issue de la formation, il n'y a pas pour autant, promotion dans le statut.

La promotion, en fait, telle que l'expriment les responsables, est dans l'activité de conduite d'une MOCN ; elle est aussi dans la satisfaction qu'éprouvent les nouveaux opérateurs à en former d'autres. C'est, il semble bien, la seule reconnaissance qu'ils puissent attendre, celle de leurs pairs. « Nous ne pouvons pas les payer plus. »⁵⁰⁵

3 - 3 - La sélection des opérateurs.

La sélection prend en compte deux critères, l'expérience professionnelle référée à l'ancienneté dans l'entreprise et la possession d'un diplôme qui témoigne de la capacité à accéder à l'abstraction : garantie supposée d'une réussite.

Elle se fait en équipe, sans doute aussi pour minimiser le risque d'échec, c'est-à-dire, le coût, il s'agit bien, pour la direction, de faire le bon choix.

« La sélection s'est faite avec le chef d'atelier à partir de ce qu'on savait sur eux on a d'abord vu parmi les plus expérimentés et ceux qui avaient le CAP et qui étaient capables on a voulu former un ancien et un jeune par machine pour la plieuse à commande numérique nous avons eu un formateur trois jours qui a formé deux opérateurs par séquences de deux heures en alternance par jour un chaudronnier et un traceur avec un CAP. »⁵⁰⁶

La mise en place d'une procédure de sélection fondée sur des compétences professionnelles associées à l'expérience ou à l'ancienneté et scolaires-culturelles,

⁵⁰⁴ L. Tanguy « L'enseignement professionnel... » op cit p 139

⁵⁰⁵ Gérant de construction métallique

⁵⁰⁶ Gérant de construction métallique

par des responsables, en équipe, pour désigner les opérateurs les plus aptes à suivre la formation indique un changement dans la gestion des ressources humaines, marquées, dans les petites entreprises, par le pragmatisme, mais qui prend désormais en compte les compétences professionnelles et le diplôme.

Ceci étant, l'importance accordée à l'avis du chef d'atelier montre que des facteurs subjectifs sont à l'oeuvre dans le processus de sélection et peuvent être déterminants. Ce sont aussi des critères comportementaux, liés à la personnalité qui fondent le choix. Le plus expérimenté ou le plus ancien est aussi celui qui détient une part de l'histoire de l'entreprise, celui qui a intériorisé sa « culture », ses normes et ses valeurs, celui aussi qui ne peut pas quitter l'entreprise. Son choix fixe dans l'entreprise les nouveaux savoirs.

La promotion « à l'ancienneté » est difficilement contestable, elle est donc aussi un moyen de maintenir le consensus.

Le choix d'un opérateur stable et expérimenté tend à montrer que la mise en oeuvre des automatismes repose aussi sur les savoirs professionnels : connaissance de la matière et de sa technologie et savoir-faire opératoires.

C'est ainsi que dans cette entreprise de construction métallique, l'opérateur-conducteur, à partir des cinquante possibilités qu'offre le programme, est capable de produire une forme originale, non programmée, mobilisant ses connaissances de la géométrie dans l'espace et de ses applications à la chaudronnerie, et ses capacités à associer plusieurs formes pour aboutir à celle demandée.

La conduite de la MOCN et sa première maintenance reposent sur des savoirs et savoir-faire traditionnels ; mais bien plus, dans ce cas, l'optimisation de la machine confirme l'importance du rôle des savoirs pratiques de l'opérateur. Comme le remarque M. Campinos-Dubernet, non seulement « le besoin d'une intime expérience des procédés et de la matière ne disparaissent pas, mais c'est d'elles, en même temps que de la connaissance de la programmation et du dessin industriel que dépend la possibilité pour l'opérateur soit d'optimiser ce qui a été décidé par les Méthodes, soit d'y participer directement. »⁵⁰⁷

Le choix d'un opérateur titulaire d'un CAP est fondé sur ses connaissances théoriques et aussi sur sa capacité à communiquer avec le technicien. Il est un pari sur son aptitude à former ultérieurement un nouvel opérateur, à assurer la transmission des savoirs. C'est aussi la garantie que la formation sera de courte durée.

Ce choix permet également de constituer une élite professionnelle de diplômés, affectée aux nouveaux emplois.

⁵⁰⁷ M. Campinos-Dubernet « Baccalauréat professionnel : une innovation ? » in Formation Emploi n° 49 op cit p 6

En cela, l'introduction des nouvelles technologies, dans les petites entreprises, « loin de constituer une occasion de qualification pour tous » accentue les différences internes aux salariés, divise le collectif entre les jeunes à potentiel et les anciens détenteurs du métier et de la « culture » de l'entreprise et les autres ouvriers, les plus nombreux, maintenus sur des tâches et dans des activités de travail inchangées, « dégradés », voire, marginalisés ou exclus.

Ainsi donc, l'automatisation, en divisant et hiérarchisant le collectif ouvrier, participe-t-elle au renforcement du pouvoir patronal.

En portant leur choix sur les titulaires de CAP ou de BEP pour optimiser la conduite de MOCN, pour capitaliser ces nouveaux savoirs et constituer la nouvelle « culture » de l'entreprise et pour la transmettre, les directions reconnaissent les capacités des diplômés à mettre en oeuvre les technologies nouvelles, c'est-à-dire, aussi la valeur de la formation scolaire, des compétences techniques et des qualités qu'elle fait acquérir. « Pour la conduite des CAP ou des BEP de préférence les BEP connaissent les machines et on ne peut pas accepter d'erreur la pièce doit sortir nickel. »⁵⁰⁸

3 - 4 - Des qualités sociales, critères de sélection.

Le profil de « bon ouvrier » que recherchent certains chefs d'entreprises est défini par un ensemble de traits de personnalité et de qualités qui exclut les jeunes, diplômés ou non, jugés trop instables. C'est le caractère « jeune » qui est discriminant. Il agit comme facteur dominant, avant le diplôme professionnel, dans la sélection des nouvelles recrues. « Des jeunes non non un jour ils sont là le lendemain ils ont fait la fête ça ne va pas ils s'en vont sans prévenir non non ils ne sont pas tous sérieux au travail. »⁵⁰⁹

Les responsables justifient leur position, essentiellement par le coût des « erreurs » : « le jeune ne sait rien » et celui de la formation qu'ils doivent assurer au risque qu'elle ne soit pas réinvestie dans leur entreprise. « ... mais un jeune quand il arrive ne sait rien il faut tout lui apprendre l'encadrer même un BEP ne sait rien et le risque c'est qu'il parte quand il est formé et tout le temps qu'on aura passé. »⁵¹⁰

Ils peuvent d'autant plus le faire que les activités de ces entreprises traditionnelles ne mettent pas en oeuvre une grande technicité ; la fabrication repose essentiellement sur des savoirs d'expérience que possèdent encore les anciens ouvriers.

⁵⁰⁸ Responsable de production mécanique automobile

⁵⁰⁹ Gérant de chaudronnerie

⁵¹⁰ Gérant de construction métallique

Pourtant, cette même suspicion à l'égard de la main d'oeuvre juvénile est exprimée par les responsables d'entreprises, différentes par la taille et par les moyens matériels de production et le type de production et qui recrutent parmi les actifs mobiles des travailleurs expérimentés, dans des spécialités professionnelles qu'ils n'identifient plus dans les formations scolaires technicisées.

Les restructurations importantes sur le bassin qui se sont traduites par des suppressions d'ateliers, des fermetures d'entreprises, ont libéré sur le marché du travail un potentiel important de main d'oeuvre qualifiée concurrentielle.

« Nous avons recrutés des opérateurs expérimentés hautement qualifiés que nous avons sélectionnés en partie parmi les personnels de fabrication de l'ancienne entreprise les ajusteurs les fraiseurs ils ont été repris après trois mois de formation à raison de quatre heures par semaine des professionnels qui ont fait l'effort de se former aucun jeune ils ne correspondent pas au profil de l'entreprise des bons mécaniciens des ajusteurs. »⁵¹¹

En fait, le recrutement d'ouvriers qualifiés s'adresse peu aux jeunes scolaires. Pour le renouvellement de ces catégories professionnelles, les chefs d'entreprise font plutôt appel « à l'expérience professionnelle en privilégiant, plus que la moyenne, les recrutements d'actifs. »⁵¹²

C'est ainsi que les embauches d'ouvriers qualifiés représentent 17% des recrutements des jeunes sortant du système scolaire. « C'est dans cette profession que l'on recrute proportionnellement le moins de jeunes scolaires. » Ces derniers se trouvent en concurrence avec les actifs mobiles ; ouvriers qualifiés expérimentés qui avec les chômeurs « représentent près de 80% des embauches sur ce type d'emplois. »⁵¹³

Pour d'autres responsables, ni l'expérience, ni le niveau de formation, ni la spécialité professionnelle ne semblent être les critères essentiels de sélection. Ce sont bien les qualités propres à la personnalité qui importent et la première d'entre elles : la motivation au service de l'entreprise, même si cette motivation prend ses racines ailleurs que dans l'activité de travail.

« On prend des jeunes sans diplôme motivés pour travailler qui s'intéressent qui veulent travailler qui veulent apprendre. »⁵¹⁴ Apprendre les gestes du métier : apprendre en travaillant, ou à travailler. Le compagnonnage reste le modèle dominant de la formation professionnelle dans les représentations des petits patrons

⁵¹¹ Chef du personnel mécanique automobile

⁵¹² D. Fournié op cit p 117

⁵¹³ Ibid p 121

⁵¹⁴ Gérant de construction métallique

où le temps de production et le temps d'apprentissage, par imitation et imprégnation, sont confondus.

Le courage et le bon état d'esprit, telles sont les qualités recherchées principalement qui expriment l'implication de l'ouvrier dans son activité productive. « Quand j'embauche je n'embauche pas forcément des diplômés je ne recherche pas le diplôme ce qui m'intéresse avant tout c'est des gens courageux avec un bon état d'esprit motivés pour travailler. »⁵¹⁵

Aucun opérateur de fabrication de cette métallerie de dix sept salariés ne possède de diplôme et tous, à l'exception du chef d'atelier, sont classés ouvriers spécialisés. La formation consiste en une adaptation stricte au poste de travail, la plus brève possible.

L'absence de qualification des emplois permet aux petits patrons de n'exprimer que des besoins de qualités sociales.

L'évaluation des compétences ou des capacités à tenir le poste se fait par une mise en situation directe et donc en fonction d'un jugement porté sur l'aptitude immédiate à utiliser tel outil ou telle machine, plutôt que sur les connaissances acquises. « Ils doivent tenir leur poste du mieux qu'il peuvent c'est là-dessus qu'on les juge »⁵¹⁶, dit ce chef d'entreprise, à propos des jeunes en alternance.

Ce sont donc des qualités sociales rapportées à la motivation, l'état d'esprit, le courage, qui importent le plus aux yeux des petits employeurs, comme aptitudes personnelles de conformité ou de responsabilité. « La qualité qui les intéresse n'est pas l'intelligence ou la dextérité manuelle mais la coopération, (...) responsabilité, stabilité, confiance, tels sont les critères qu'ils veulent utiliser pour sélectionner et promouvoir », ensemble de qualités qui constituent une « bonne personnalité » ou une « qualification sociale » qui, font remarquer B. Jones et S. Wood, dépend largement du type de travail et de la situation de travail pour laquelle la personne est recrutée. »⁵¹⁷

3 - 5 - Des demandes de formation initiale.

Les responsables de nombreuses petites entreprises qui ne recrutent pas de diplômés de la formation professionnelle et qui recherchent, par l'intermédiaire de l'ANPE, des travailleurs mobiles expérimentés, ouvriers de métier, font état d'une pénurie de main d'oeuvre « qualifiée » : soudeurs, tuyauteurs, chaudronniers, tourneurs, fraiseurs. « La plupart sont des petites entreprises conventionnelles

⁵¹⁵ Directeur de tôlerie-métallerie

⁵¹⁶ Directeur de tôlerie-métallerie

⁵¹⁷ B. Jones, S. Wood « Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies » in Sociologie du travail n°4-84 p 414

mécanisées qui fabriquent en petites séries ou à l'unité et la MOCN n'est pas rentable ou qui sont endettées et qui ne peuvent pas investir dans les MOCN. »⁵¹⁸

Elles ne disposent pas de service d'étude des besoins quantitatifs ni qualitatifs. « Elles ne sont pas rodées à l'exercice qui consiste à définir leurs besoins en termes de description des tâches et des compétences. » « C'est le carnet de commandes qui fixe les besoins en personnels dans les petites entreprises elles ne soumissionnent pas de travaux hors de leur portée de leurs capacités techniques. »⁵¹⁹

Ces directions assurent, à partir de l'état du marché et de ce qu'elles connaissent de leur potentiel technique et humain et de la taille et de la complexité de la commande, une régulation, pour ne pas avoir à recruter. Face à une commande exceptionnelle, elles recourent aux emplois en CDD.

Elles remettent en cause la technicisation de la formation professionnelle initiale, inadaptée à leur mode de production. « Les formations dispensées à l'heure actuelle semblent axées sur la maîtrise des technologies au détriment des savoir-faire traditionnels connaître les nouvelles technologies est nécessaire mais il ne faut pas pour autant ignorer les règles de base du métier. »⁵²⁰

C'est ainsi qu'elles souhaitent que l'« on laisse les tours conventionnels dans les ateliers de formation professionnelle c'est du matériel qu'ils (les élèves) vont retrouver dans la plupart des entreprises »,⁵²¹ c'est-à-dire, que l'on maintienne des formations pratiques dans la formation initiale.

La formation initiale, fondée sur des savoirs théoriques jugés inutiles dans l'activité de fabrication, s'est « déprofessionnalisée ». Les jeunes formés ne répondent pas à leurs attentes. Les responsables prônent alors une formation dans l'entreprise, sous sa tutelle exclusive, précoce et utilitaire. « La meilleure formation c'est la formation sur le tas spécifique à l'entreprise. »⁵²²

Le type de formation souhaitée est celui qui associe la théorie et la pratique, dans une forme d'apprentissage idéalisé, et où l'apport théorique se limite à expliciter l'acte de travail et qu'évoque, non sans nostalgie, ce gérant de chaudronnerie : « il n'y a plus de cours du soir c'est dommage on apprenait bien aux cours du soir parce qu'on appliquait ce qu'on apprenait aux cours et on faisait la théorie de ce qu'on apprenait au travail. »⁵²³

⁵¹⁸ Responsable de la Cellule Industrie ANPE

⁵¹⁹ Responsable de la formation CCI

⁵²⁰ Responsable de la Cellule Industrie ANPE

⁵²¹ Responsable de la Cellule Industrie ANPE

⁵²² Directeur de tôlerie-métallerie

⁵²³ Gérant de construction métallique

Certains responsables de petites entreprises qui se sont équipés en MOCN, sollicitent de la formation initiale l'apport de connaissances de base, qu'ils jugent insuffisantes. « Pour nous ce qui manque à la formation c'est la culture générale les maths la trigo le calcul mental disciplines qu'il faudrait développer à l'école on ne fait plus de calcul mental ils ne savent plus compter ils ne savent plus tracer un angle droit ne connaissent pas le 3.4.5. »⁵²⁴

Connaissances de base, limitées au domaine des mathématiques, et liées à l'application, connaissances utilitaires qu'ils appellent facilement « culture générale » et que ne procure plus la formation initiale.

Ils attendent des connaissances en mathématiques de la part de leurs ouvriers, alors que l'absence de ces connaissances a été à l'origine de leur orientation en formation professionnelle courte, ils les attendent de tous, alors que certains ont été recrutés sans diplôme professionnel justement parce qu'ils n'en possédaient pas, ils exigent une « culture générale », alors que jusqu'à ce qu'ils s'équipent en MOCN, cette culture n'était pas souhaitée, ni souhaitable.

Mais ce qui est attendu des mathématiques, qui pourrait l'être du français, ce sont des capacités et non une culture. Des savoirs pour faire. Le théorème de Pythagore est au programme des collèges et repris en CAP et BEP. Il se peut bien que les jeunes recrues ne connaissent pas le « truc » du traceur : le « 3.4.5. » qui lui permet de produire rapidement l'angle droit mais il ne leur suffirait que d'être informées de cette « ficelle » de métier pour l'appliquer.

Ces connaissances de base ne constituent pas un « soutien minimum » culturel mais plutôt un ensemble de capacités nécessaires « pour commencer à se penser en tant que professionnel ; ce qui implique d'être capable non seulement de maîtriser l'exécution d'opérations séparées mais aussi d'être capable de lier dessin, instructions et exécution, soit d'être capable d'organiser et de réaliser un ensemble d'opérations liées entre elles et dans un ordre déterminé. »⁵²⁵ Or ces connaissances organisées pour réussir ne peuvent se construire que par l'expérience professionnelle. C'est bien ce qui manque alors aux jeunes recrues.

La formation aux technologies nouvelles est, elle aussi jugée inadaptée, à partir de représentations qui s'appuient sur leur passé scolaire. « L'école ne peut pas s'équiper en matériel comme celui-ci c'est un lourd investissement qui est vite dépassé quand j'ai commencé c'était le début des MOCN on apprenait sur des MOCN à diodes machines qui n'ont jamais existé dans l'industrie quand je suis

⁵²⁴ Gérant de chaudronnerie

⁵²⁵ L. Tanguy « L'enseignement professionnel... » op cit p 139

arrivé dans l'entreprise les machines étaient plus avancées ce que j'avais appris ne servait à rien j'ai dû recommencer une formation. »⁵²⁶

L'obsolescence de nombreuses machines des ateliers professionnels de LP n'est pas nouvelle, comme en témoigne ce directeur d'entreprise, et ne peut plus être cachée ; la critique n'est pas injustifiée. Cependant, la reconversion, en termes de formation, sur une machine plus performante, ou plus moderne, est d'autant plus aisée que les apprentissages fondamentaux ont été acquis, même sur une « vieille » machine. Et puis, tant qu'à parler de machines obsolètes, combien de perceuses, de cisailles, de cintreuses, de presses, de tours, ... d'un autre âge, et encore en activité, dans les entreprises et sur lesquelles travaillent et « apprennent à travailler » nombre d'opérateurs !

Ce sont des savoirs opératoires et des connaissances de base liés à une activité professionnelle déterminée et à la technologie du produit qui sont attendus et qui sont des besoins d'opérationnalité immédiate.

Les chefs de petites entreprises considèrent la formation professionnelle initiale comme un instrument d'adaptation stricte des opérateurs aux techniques spécifiques à leur type de production. Leurs demandes prennent alors la forme de critiques vis à vis de l'école qui ne prépare pas ou plus aux savoirs opératoires recherchés. Elles s'enracinent dans une conception de la formation professionnelle par l'apprentissage, de la formation des ouvriers « par le groupe lui même. »⁵²⁷ La valorisation des opérateurs est absente de leurs préoccupations.

Ceux qui s'équipent en MOCN expriment le besoin, en nombre restreint, d'opérateurs diplômés de formation de CAP et de BEP. Pour faire face aux transformations de l'emploi, ils comptent sur la formation initiale, dans un premier temps, tout en remettant en cause ses capacités à former aux nouvelles technologies.

Leurs demandes sont « essentiellement instrumentales et pragmatiques, liées à des situations localisées et circonstanciées. »⁵²⁸

Ces responsables de petites entreprises ne peuvent préciser davantage leurs attentes envers le système éducatif ; leur connaissance du système, de son fonctionnement, de son évolution récente reste fondée sur des représentations ancrées dans leur pratique ancienne. L'évolution du système éducatif et la formation professionnelle des jeunes ne font pas partie de leurs préoccupations immédiates. Le gérant d'une petite entreprise de construction métallique dit ne pas savoir que les formations au CAP ont presque disparu de la formation initiale et n'avoir jamais été

⁵²⁶ Directeur Technique mécanique automobile

⁵²⁷ L. Tanguy « L'enseignement professionnel ... » op cit p 99

⁵²⁸ Ibid p 127

sollicité par des bacheliers professionnels qu'il n'emploierait pas parce qu'il ne pourrait pas les payer.

Les différentes fractions patronales formulent des demandes de formation variables selon les degrés de qualification requise, en lien avec le niveau technologique de leurs moyens de travail, et selon les modalités d'acquisition des composantes de la qualification.

Le grand patronat souhaite que le système éducatif assure une élévation du niveau de formation générale et une formation technique ouverte à un champ professionnel et sanctionnée par un diplôme qui lui permettent d'adapter facilement sa main d'oeuvre, sur le mode de l'apprentissage ; soit une formation initiale dissociée de l'acquisition d'une qualification référée aux compétences et non plus au diplôme.

Certaines fractions du petit patronat expriment le besoin d'un petit nombre de travailleurs mieux formés et diplômés pour l'optimisation des moyens de travail automatisés, mais souhaitent que le système éducatif assure des formations pratiques, de métier, parce que leur mode de production est encore celui de la mécanisation.

Certaines autres fractions souhaitent le minimum de formation par le système éducatif, non certifiée par les diplômes d'Etat. Elles prônent la formation professionnelle des jeunes ouvriers dans leurs ateliers à des compétences instrumentales et à des qualités sociales, comportementales.

4 - Des demandes de formations alternées.

4 - 1 - Les demandes de formations alternées sous statut scolaire.

Les directions des grandes entreprises qui disposent d'un service de formation chargé de recruter les stagiaires : stagiaires de fabrication, car elles reçoivent d'autres stagiaires des IUT et/ou des grandes écoles, consacrent, en priorité, leurs actions de formation à l'apprentissage, formation alternée devenue leur mode dominant de recrutement et pour lequel elles engagent des moyens matériels et humains importants.

« L'entreprise a d'abord pour vocation de produire la formation est certes devenue une dimension essentielle de l'acte de produire mais le temps de formation qu'elle peut dégager elle l'accorde en priorité à ses apprentis. »⁵²⁹

⁵²⁹ Directeur de tuberie

Les stagiaires de l'alternance sous statut scolaire sont, de préférence, des futurs bacheliers professionnels qui sont affectés à la fabrication et qui, en tant que « scolaires », sont considérés en situation de découverte du milieu.

L'alternance est alors conçue comme un dispositif de socialisation au monde du travail. « Les stages de formation scolaires sont pour nous des stages de découverte du milieu productif et de la vie en entreprise de prise de conscience des contraintes de la production liées à l'exécution et d'un état d'esprit. »⁵³⁰

Pour les dirigeants des grandes entreprises, il n'y a de formation professionnelle qu'à travers les dispositifs mis en oeuvre, au sein de l'entreprise, en collaboration avec l'organisme de formation de l'UIMV, et centre de formation d'apprentis, avec lequel leur propre service de formation entretient des relations de partenariat dans l'élaboration et la mise en place des dispositifs et de leurs modalités d'action : sélection des stagiaires, contenus de formation, périodicité des séquences, contrôle-évaluation, bref, ce qui constitue, à leurs yeux, l'alternance et qui se concrétise dans l'apprentissage industriel.

Dans l'entreprise de mécanique, c'est le responsable de l'atelier de production qui gère l'organisation des périodes d'alternance. Les stagiaires des LP, essentiellement des bacheliers professionnels, sont affectés aux postes de production qu'ils découvrent progressivement.

« Nous recevons beaucoup de stagiaires en contrat école des bacs pro de nombreux lycées nous sommes très sollicités même de l'extérieur de V. ils passent sur tous les postes quelques-uns qu'on a pu repérer sont intégrés aux équipes au deuxième ou au troisième stage aux centres d'usinage pour eux c'est comme une promotion ils sont un peu mieux suivis mais on ne peut pas les suivre tous on ne peut pas plus. »⁵³¹

L'alternance est devenue obligatoire pour tous les niveaux de formation professionnelle, cependant, l'UIMV qui se charge de l'organisation de l'accueil des scolaires dans les entreprises industrielles, en collaboration avec les chefs de travaux des LP du bassin, ne souhaite pas, en invoquant des raisons de sécurité, que les 1ères années de BEP participent aux périodes de formation en entreprise.

Les directions reçoivent donc en formation alternée des jeunes en année terminale de BEP et des titulaires de BEP en formation de baccalauréat professionnel, soit des jeunes formés et diplômés, inscrits dans un cursus valorisant, et donc productifs et motivés.

Il n'y a pas de salarié désigné disposant de temps pour structurer la formation des stagiaires, la fonction de tuteur n'existe pas.

⁵³⁰ Directeur de tuberie

⁵³¹ Responsable de production mécanique automobile

L'action de formation en situation productive dépend essentiellement du temps et de l'attention que les opérateurs peuvent accorder aux stagiaires, de leurs capacités à transmettre leur propre savoir, de leurs dispositions à former. Or du temps, comme l'exprime le responsable de l'atelier de production mécanique, les équipes ou les opérateurs n'en disposent pas. « Nos clients nous imposent des délais de plus en plus courts mais aussi des contraintes de plus en plus élevées de régularité et de fiabilité pour ces raisons nous nous devons être les plus réactifs possible nous ne disposons pas de temps pour des stagiaires qui va pouvoir s'en occuper ? »⁵³²

Les ajusteurs des centres d'usinage sont contraints d'assurer des heures supplémentaires, parfois le week-end, ou de rejoindre une autre unité de production, dans le sud du département, pour respecter les délais de livraison. Le temps nécessaire à la conception et à la préparation des actions de formation, à l'acte d'apprentissage en situation, ce temps disponible hors production n'existe pas.

Les jeunes stagiaires sont alors affectés à la production mais pour des tâches périphériques ou secondaires, au tournage, à l'outillage, ils ne participent pas au travail d'ajustage qui apparaît comme le métier d'entreprise, « les trois-quarts du travail se font à l'ajustage » et où ils pourraient effectivement développer des compétences complémentaires à celles acquises en formation initiale, liées à l'acte productif. Les limites matérielles à l'implication des opérateurs dans la formation ne sont pas seules en cause, interviennent, prioritairement, les contraintes économiques. « On ne peut pas se permettre de perdre une seule culasse elles passent toutes au contrôle qualité l'ordinateur reprend toutes les côtes puis la pièce est notée graissée huilée emballée une pièce ratée c'est une perte d'argent et pour l'équipe ce serait pas pas accepté. »⁵³³

L'alternance est perçue, par les responsables de petites entreprises, comme un dispositif de formation scolaire, contraignant, inadapté au monde de la production et auquel ils se plient « pour rendre service » aux jeunes, convaincus que la formation professionnelle doit être alternée mais très critiques par rapport au modèle imposé par l'école.

« Les stages école oui mais il faudrait revoir l'organisation je reçois les stagiaires je reçois les profs bon je suis d'accord sur le principe mais quand ils arrivent bon ou bien on est pris par les délais c'est le coup de bourre on ne peut pas s'occuper d'eux ou bien on se trouve en période de creux et on ne peut rien leur donner on ne peut pas les employer ils gênent plutôt qu'autre chose il faudrait que ce soit plus souple mais l'alternance est surtout calquée sur les congés des profs. »⁵³⁴

⁵³² Responsable de production mécanique automobile

⁵³³ Responsable de production mécanique automobile

⁵³⁴ Gérant de chaudronnerie

Si la critique porte sur la rigidité du dispositif relativement à la flexibilité de la production, elle exprime cependant les attentes des responsables par rapport aux stagiaires qu'il s'agit bien d'employer avant de former. Les stagiaires sont considérés comme une main d'oeuvre d'appoint.

« Je ne peux pas me permettre de prendre des jeunes qui ne soient pas productifs la formation c'est une courte période d'adaptation aux postes auxquels ils sont affectés ensuite ils doivent tenir leur poste du mieux qu'ils peuvent c'est là-dessus qu'on les juge. »⁵³⁵

Le terme « jeunes », pour les désigner ici, est dénué de la dimension formation contenue dans le mot « stagiaire ». Etre productifs, dans la conception de la direction, suppose que les jeunes soient déjà formés. La participation du responsable dans l'action de formation ne consiste alors qu'en une courte adaptation au poste de travail. La séquence de formation en entreprise devient alors temps de production. L'évaluation qui est censée porter sur l'acquisition de connaissances professionnelles ne s'intéresse plus qu'à la capacité à tenir le poste.

La catégorie stagiaire à laquelle se réfèrent les responsables d'entreprise pour désigner les jeunes en formation alternée détermine, comme le montre Lechaux, « une dynamique de l'implication des professionnels »⁵³⁶ dans l'acte de formation. La catégorisation est structurante du mode d'intégration des jeunes dans l'entreprise. Elle désigne et traduit des attentes des responsables et des personnels et elle est constitutive de rôles.

C'est ainsi que lorsque les chefs d'entreprise parlent de stagiaire, ils désignent « une personne étrangère à l'entreprise, qui est de passage et à qui il s'agit de « montrer » le travail, les techniques, la vie en entreprise. »

S'agissant de « stagiaire », les professionnels se sentent alors moins engagés dans la formation ; « ils adoptent une attitude d'implication ponctuelle et plutôt distanciée. »

« L'apprenti » qui s'oppose au stagiaire désigne un jeune qui « ne sait rien faire », qui a tout à apprendre. » Même s'il est diplômé, il ne possède pas d'expérience professionnelle mais comme il a accepté d'entrer dans le parcours initiatique de l'apprentissage, les professionnels se considèrent « directement responsables » de sa formation.

L'apprentissage étant systématiquement valorisé par rapport à une formation en lycée professionnel, le statut de l'apprenti lui permet d'accéder aux savoirs de métier de l'entreprise, « le professionnel lui confiera des activités s'inscrivant dans une progression vers le coeur du métier, le jeune passant au cours du temps du rôle d'apprenti à celui de salarié au sens de pair, si débutant soit-il. »

⁵³⁵ Directeur de tôlerie-métallerie

⁵³⁶ P. Lechaux « Alternances et jeux des acteurs » in Formation Emploi n° 49 op cit p 63

Une troisième catégorie participe à la segmentation de la population « jeunes » en formation en entreprise, il s'agit du « salarié. » Elle classe les jeunes salariés en formation continue dans l'entreprise qui possèdent une expérience professionnelle.

La participation active du « salarié » à la production « qui décharge significativement le professionnel d'une partie de son travail peut dès lors se monnayer contre une formation ad hoc reposant pour l'essentiel sur une sorte d'échange de savoirs pratiques ou d'expérience. »

Il s'agit des jeunes qui, dans notre enquête, sont formés, dans les petites entreprises à la conduite de MOCN et sur lesquels les directions s'appuient pour reconstituer leurs nouvelles professionnalités.

Les jeunes scolaires, comme nous le constatons, aussi bien dans la grande entreprise de la métallurgie que dans la petite de construction métallique, sont appelés stagiaires. Pour se faire reconnaître, ils sont « contraints de capitaliser un certain temps d'expérience professionnelle »⁵³⁷ or le peu d'intérêt et de temps que leur accordent les tuteurs ou les professionnels « chargés » de leur formation, ne favorise pas la constitution de ce capital d'expérience. Mis en situation de production, ils produisent sans apprendre.

C'est ainsi que les jeunes en alternance qui sont placés dans des situations d'emploi peu qualifié sont rarement en contact avec les nouvelles technologies. Les travaux qui leurs sont proposés « exigent au mieux des connaissances techniques relevant du niveau V de formation mais en majorité beaucoup moins. »⁵³⁸ Cela tient en partie aux caractéristiques des entreprises qui sont impliquées, à leur taille, à leur type et à leurs moyens de production, mais aussi à leurs modes de gestion de l'emploi « réservant, par exemple, au moins anciens dans l'entreprise, en particulier les jeunes, des tâches intermédiaires et préparatoires »⁵³⁹ et à l'implication des personnels liée à leurs représentations de la formation et des stagiaires.

Nous sommes alors tentés, devant ce qui nous paraît être l'absence d'implication des directions d'entreprise dans la pratique pédagogique que suppose l'alternance sous statut scolaire, de « poser la question du sens général que peut revêtir une formation ainsi centrée sur l'interpénétration entre situations de formation et de travail. »⁵⁴⁰

Schématiquement, comme le fait apparaître notre enquête, dans la grande entreprise, l'alternance est considérée comme une modalité du dispositif interne de

⁵³⁷ Ibid pp 62-63

⁵³⁸ A. Monaco « L'alternance du côté des entreprises » in C. Lespessailles, M. Maillebouis, C. Mathey-Pierre, I. Ritzler « Les Formations en alternance » La documentation Française Paris 1992 p 248

⁵³⁹ Ibid p 248

⁵⁴⁰ M. Lesne Préface à « Les formations en alternance » op cit p 14

formation-intégration de la main d'oeuvre future, en apprentissage préalable à l'embauche. Elle ne prend son sens de dispositif « pédagogique » que dans ce cadre.

L'alternance sous statut scolaire qui ne s'applique qu'aux bacheliers professionnels correspond à une première socialisation au monde productif.

Dans la petite entreprise, l'alternance est considérée comme un dispositif d'apport d'une main d'oeuvre d'appoint, gratuite, pour des tâches non-qualifiées et joue donc un rôle économique certain. Les actions de formation qui y sont développées, tendent vers une spécialisation limitée au poste en répondant aux besoins patronaux d'opérationnalité immédiate du jeune.

Des modalités différenciées de recours à l'alternance par les directions d'entreprise, « en fonction de leurs caractéristiques économiques et de leurs modalités de gestion de la main d'oeuvre »⁵⁴¹ se dégage un ensemble de caractéristiques communes qui font de la formation en entreprise, censée être complémentaire de celle de l'école, une formation adaptative, en cours de production.

Les entreprises industrielles impliquées dans les formations alternées de niveau V, comme nous le constatons, sont de petite taille, dans des secteurs d'activité traditionnelle : la chaudronnerie, la construction métallique, la métallerie. Leurs directions n'ont pas les moyens financiers de pratiquer l'alternance, c'est-à-dire, de consacrer du temps non-productif à la formation, « consommatrice de temps. »

En conséquence, quand leurs dirigeants s'intéressent à l'alternance, ils le font pour des raisons économiques.

Les préoccupations des dirigeants de ces entreprises concernent strictement leur productivité et leur capacité à achever, dans les délais et dans les contraintes techniques, leurs commandes, sans avoir à embaucher. Dans ces conditions. « on ne voit pas comment ces entreprises modifieraient spontanément leur mode de fonctionnement ainsi que leur rapport à l'emploi et à la formation des jeunes. »⁵⁴²

Près de neuf cents jeunes, de niveau V, toutes spécialités confondues, sont ainsi placés, périodiquement, en situation de travail productif, du 15 septembre au 15 juin, sur le nord du bassin valenciennois, par seulement deux LP. Et comme certains d'entre eux sont employés pendant la période des congés d'été, les responsables d'entreprise n'ont donc pas besoin d'embaucher de jeunes.

Elle n'est pas, pour autant, sans intérêt pour les jeunes. « En l'absence d'alternance, une grande partie des jeunes ... ne pourraient plus avoir d'expérience professionnelle avant longtemps. »⁵⁴³

⁵⁴¹ P. Lechaux op cit p 49

⁵⁴² A. Monaco op cit p 247

⁵⁴³ A. Monaco op cit p 248

En réalité, ce que le patronat vise lorsqu'il préconise la mise en place de l'alternance va bien au-delà de « l'exploitation d'une main d'oeuvre bon marché et strictement adaptée aux besoins de l'entreprise. »⁵⁴⁴ En imposant l'alternance, il veut transformer le mode de formation des jeunes ouvriers.

Ce qui est en cause, dans l'alternance, « ce sont les rapports sociaux qui régissent la formation et l'insertion professionnelle des jeunes »⁵⁴⁵ et, au-delà, la redéfinition des rapports de forces entre classes sociales.

Son objectif n'est pas seulement d'adapter professionnellement la formation et, par elle, les jeunes à l'évolution des techniques et des emplois mais « plus fondamentalement, de transformer les rapports sociaux qui régissent la formation, le droit à l'emploi, l'utilisation des qualifications, l'insertion et la rotation dans les emplois. Ce qu'il faut changer, ce sont les rapports de forces entre le patronat et la classe ouvrière en cette période de crise. »⁵⁴⁶

L'instrument du changement, en l'occurrence, c'est la main d'oeuvre juvénile, et l'alternance, un mode d'utilisation de cette main d'oeuvre déjà formée et diplômée qui établit une concurrence entre les travailleurs, d'une part en opposant les jeunes, selon le niveau de diplôme, et, d'autre part, les jeunes diplômés et les travailleurs en activité dans le but de maintenir les salaires, sinon de les baisser, et de préserver le statu quo dans les rapports sociaux alors que s'élève le niveau de formation.

Tout au long de l'histoire du développement industriel, les jeunes servent de vecteurs à l'instauration de nouveaux rapports sociaux dans l'entreprise « qu'il s'agisse de diviser le travail et de parcelliser les tâches, d'imposer le salaire aux pièces, de substituer la machine au travail manuel, de contraindre à la mobilité professionnelle et à la polyvalence ou d'organiser une rotation généralisée de la main d'oeuvre combinant des périodes d'emploi, de formation et de chômage. »⁵⁴⁷

C'est ainsi que l'objectif essentiel de l'alternance n'est pas seulement de former les jeunes aux savoirs de l'entreprise, de professionnaliser leur formation, ni de les aider à mieux s'insérer dans le monde du travail même si, sur ces deux aspects, elle leur est bénéfique mais de permettre au patronat, dans son ensemble, d'expérimenter et d'appliquer un nouveau mode d'insertion et de gestion de la main d'oeuvre juvénile.

Cette gestion repose sur trois processus fondamentaux, comme le soulignent B. Charlot et M. Figeat, à propos des pactes pour l'emploi qui ont expérimenté l'alternance sous statut scolaire.

- « L'utilisation à la production d'une main d'oeuvre gratuite et souvent déjà qualifiée, qui est censée être en formation. »

⁵⁴⁴ B. Charlot, M. Figeat « Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984 » op cit p 485

⁵⁴⁵ Ibid p 485

⁵⁴⁶ Ibid p 490

⁵⁴⁷ Ibid p 548

- « L'exploitation de la concurrence entre les jeunes sur le marché du travail pour affiner la sélection à l'embauche. »

L'alternance permet, en effet, aux responsables d'entreprise de tester les aptitudes et les connaissances des « stagiaires », de reconnaître les comportements.

- « L'utilisation de l'argent public pour adapter la formation des jeunes aux besoins spécifiques de l'entreprise. »

Comme le confirme Y. Chotard, au congrès de Deauville, de 1978, « le premier pacte a permis aux entreprises de compléter elles-mêmes les formations, de les adapter à leurs besoins et de raccourcir la période permettant aux jeunes d'occuper un emploi exigeant une certaine qualification. »⁵⁴⁸

Les directions utilisent l'alternance sous statut scolaire comme un moyen de réduire la durée et donc le coût de l'adaptation des jeunes aux postes de travail et comme un moyen d'opérer une sélection, à partir de critères sociaux, de leur future main d'oeuvre, dans la mesure où celle-ci est déjà formée et diplômée et que les périodes en entreprise sont, dans les faits, du temps productif.

L'alternance sous statut scolaire est présentée comme une pratique pédagogique destinée à (re)professionnaliser la formation initiale, comme le souhaite le patronat. Elle vise à adapter les connaissances scolaires aux méthodes productives et à faire acquérir des compétences professionnelles et à socialiser au salariat par l'apprentissage et l'intégration de normes et d'attitudes au travail.

Cependant, telle qu'elle est mise en oeuvre, essentiellement par les directions des petites entreprises, elle correspond à une adaptation de mise au travail.

En exigeant des stagiaires potentiellement qualifiés, l'UIMV met à la disposition des directions une main d'oeuvre qui a un niveau moyen de BEP or les moyens de production sont ceux de petites entreprises mécanisées qui font appel à des savoirs de métier. C'est ainsi que les jeunes en alternance sont affectés à des postes de travail requérant des savoirs pratiques. Leur formation technologique est supérieure au niveau de l'emploi qui leur est proposé, d'autant que les modes de gestion de l'emploi leur réservent, et a fortiori aux stagiaires, les tâches les moins qualifiées, celles donc qui ne permettent pas l'adaptation des connaissances scolaires, ni l'acquisition de connaissances complémentaires.

En fait, les directions, par l'alternance, préparent les futurs titulaires de BEP, voire de baccalauréat professionnel, à occuper des emplois peu, sinon pas, qualifiés qui sont ceux des jeunes intégrant les petites entreprises. Elles les préparent aussi à une forme de polyvalence, comme dans l'entreprise de mécanique où les stagiaires bacheliers sont affectés à différents postes d'emploi non qualifié.

⁵⁴⁸ Ibid p 482

4 - 2 - Les demandes de formations sous contrat de travail.

Les demandes de formation de niveau V, importantes en nombre et diversifiées en spécialités, auprès d'organismes de formation privés financés par les représentations patronales, et les actions de formation effectivement mises en place, sanctionnées par le CAP, le BEP et le baccalauréat professionnel, montrent que le patronat recherche une main d'oeuvre diplômée, comme l'exprime le responsable de la formation de la CCI : « les chefs d'entreprise ont eu peur de l'arrivée des automatismes et ont pensé pouvoir faire face en recrutant des personnes surdimensionnées exigeant des niveaux de qualification de plus en plus élevés la banalisation des MOCN a opéré une démystification et on constate un retour au métier et des demandes de niveau V avec licence les métiers en mutation représentent des compétences ou des savoir-faire existants mais qui sous l'effet des mutations se sont modifiés plus ou moins profondément avec un pronostic de besoins quantitatifs soutenus. »⁵⁴⁹

C'est ce qu'indique également la convention de la métallurgie qui se réfère aux niveaux de formation, les diplômes étant associés à des seuils d'accès. « Le diplôme professionnel doit avoir été obtenu par l'intéressé avant son affectation dans l'entreprise à une fonction qui doit correspondre à la spécificité du diplôme détenu et qui doit être du niveau du classement d'accueil correspondant à ce diplôme. »⁵⁵⁰

Le diplôme est la garantie de connaissances acquises, y compris d'attitudes et de comportements, et aussi la garantie de réussir la formation-adaptation ultérieure.

Les centres de formation de la CCI assurent les formations en alternance des contrats de qualification, sanctionnées par le CAP, dans le secteur technique industriel, en électrotechnique, en conduite de machines automatisées ; sanctionnées par le BEP et par le baccalauréat professionnel, en électrotechnique, en maintenance des systèmes mécaniques de production, en maintenance des équipements de commande des systèmes industriels.

Ils assurent également les actions de formation continue, en partenariat avec les directions, dans les spécialités de l'électricité, de la pneumatique, de l'hydraulique, de la mécanique.

C'est ainsi qu'ils préparent aux spécialités et aux diplômes qui, à l'exception des CAP électrotechniques, sont ceux de la formation initiale avec laquelle donc ils sont en concurrence.

Les centres disposent de démarcheurs, à temps plein, et les actions de formation sont mises en oeuvre pour répondre aux demandes des responsables des entreprises. Ils sont soumis à une « obligation de réussite » : « si nos formés ne s'insèrent pas

⁵⁴⁹ Responsable de la formation CCI

⁵⁵⁰ L. Tanguy (cité par) article 6 Accord de la métallurgie 1975 in « Quelle formation ... » op cit p 105

dans l'entreprise notre responsable nous demande de reconsidérer notre projet et s'il le faut l'action de formation est arrêtée. »⁵⁵¹

L'obligation de résultat qui se juge à l'insertion professionnelle des formés, pour les responsables des projets, sert aussi l'intérêt des jeunes, les actions ont bien pour objectif de les diplômer professionnellement.

L'UIMV, dans son Centre de Formation d'Apprentis, forme, en contrat d'apprentissage et en contrat de qualification, au CAP et au BEP, dans treize spécialités industrielles, des titulaires de certains CAP et BEP, à la mention complémentaire, dans cinq spécialités. « Il y a encore des besoins de main d'oeuvre de qualification assez basse la métallurgie a mis en place des formations à la mécanique traditionnelle au niveau CAP et surtout BEP des mécaniciens susceptibles d'évoluer. »⁵⁵² Elle forme également au baccalauréat professionnel, dans six spécialités.

Les organismes de formation privés assurent des formations au niveau du CAP et du BEP. « On forme des CAP et des BEP électrotechniciens des BEP maintenance. »⁵⁵³

C'est ainsi que, parallèlement à la formation initiale et dans les mêmes spécialités, le patronat fait assurer, dans ses organismes, des formations sanctionnées par tous les diplômes professionnels, diplômes nationaux discrédités par la diffusion de l'idéologie de la compétence et par l'homologation des formations qui invalident leur valeur professionnelle.

Cette stratégie patronale, contradictoire, est portée par un discours critique sur la formation initiale, sur sa capacité à former professionnellement, à laquelle est opposée la réussite des formations patronales qui « reposent sur l'engagement réciproque sont ouvertes de manière active sur la réalité industrielle. »⁵⁵⁴

Celles-ci sont aussi présentées comme étant mieux adaptées que les formations scolaires aux besoins des directions d'entreprise parce qu'elles sont assurées par des formateurs issus du milieu professionnel. « Le problème c'est celui des PTA et des PTEP qui ne sont plus issus de l'entreprise aux ACM tous les formateurs sont issus de l'entreprise les savoir-faire et savoir-être transmis appartiennent à une culture industrielle. »⁵⁵⁵

La disparition du corps des PEPP, « ouvriers-enseignants », de la formation professionnelle, qui assuraient « la socialisation à la condition du salariat industriel

⁵⁵¹ Formateur Centre de formation CCI

⁵⁵² Directeur CFA de l'UIMV

⁵⁵³ Responsable d'organisme de formation

⁵⁵⁴ Responsable d'organisme de formation

⁵⁵⁵ Directeur CFA de l'UIMV

voire, plus précisément, à la condition ouvrière »⁵⁵⁶ conduit, à déléguer cette fonction à la formation patronale.

C'est ainsi que les processus de transformations en cours dans l'enseignement professionnel, la substitution des enseignants professionnels et de leurs pratiques de métier, qui instaurent un mode d'enseignement fondé la technique, « sur la compréhension des objets techniques à partir de leurs structures et de leurs fonctions, détachées de leurs usages, »⁵⁵⁷ et qui s'inscrivent dans la recherche d'une formation à l'adaptabilité et à la polyvalence, conformément aux attentes du grand patronat, donnent lieu à la critique, par les représentants de ce même patronat, d'une formation scolaire déprofessionnalisée.

Le système éducatif ne forme pas aux spécialités recherchées ; par là, les directions des grandes entreprises justifient-elles la mise en place de formation par l'apprentissage et en contrat de qualification dans les organismes patronaux, comme l'expriment ce responsable de la formation. « On a besoin de soudeurs alu on n'en trouve pas sur le marché où on est en concurrence avec les (entreprise) donc on forme on reprofessionnalise on forme aussi par apprentissage 12 jeunes par an au câblage au soudage alu des diplômés de BEP en collaboration avec les ACM en contrat de qualification également à partir du BEP. »⁵⁵⁸

La critique de la « pénurie de main d'oeuvre qualifiée » dont serait responsable le système éducatif et qui traverse toute l'histoire de la formation ouvrière reste d'actualité. « Nous assistons sur le marché du travail à un paradoxe des offres d'emploi de l'ouvrier qualifié à l'ingénieur n'arrivent pas à être satisfaites alors que le nombre de jeunes au chômage croît nous sommes peut-être aussi responsables (la CCI) il existe 27 000 demandeurs d'emplois sur le Valenciennois nous ne connaissons pas ce stock. »⁵⁵⁹

Les organismes patronaux, bien que nombreux, ne forment qu'un petit nombre de jeunes ouvriers. Ils les forment aux mêmes diplômes et dans les mêmes spécialités que le système éducatif ; le patronat ne peut pas prétendre régler, de la sorte, le problème de la pénurie de la main d'oeuvre qualifiée dont il rend responsable le système éducatif.

La pénurie en main d'oeuvre qualifiée que déplore le grand patronat a servi, tout au long de l'histoire de la formation ouvrière, à faire avancer ses revendications, depuis « le développement de l'école primaire... jusqu'à la scolarisation de tous les

⁵⁵⁶ L. Tanguy « L'enseignement professionnel ... » p 206

⁵⁵⁷ Ibid p 207

⁵⁵⁸ Cadre responsable de formation entreprise ferroviaire

⁵⁵⁹ Responsable de la formation CCI

jeunes jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. »⁵⁶⁰ Elle pourrait bien avoir pour objectif, la reprise du contrôle de la formation professionnelle.

Les directions disent ne pas trouver, sur le marché du travail, les ouvriers professionnels dans les métiers spécifiques sur lesquels elles ont recentré leurs activités : « on recherche des électriciens ou des électriciens-câbleurs des soudeurs qualifiés inox ce sont des qualifications spécifiques au ferroviaire qui ne sont pas assurées par l'Education nationale et nous formons des jeunes en formation complémentaire en contat de qualification. »⁵⁶¹

Elles reprochent également au système éducatif son manque de souplesse, et c'est le temps nécessaire à la formation qui est, dans ce cas, remis en cause. « On les forme en quelques semaines où on avait vingt-quatre mois pour boucler la commande on en a six on doit les former aux nouvelles compétences très rapidement on ne recherche pas sur le marché mais sur nos propres fonds l'adéquation n'existe pas n'est pas possible il faut 2,5,10 ans pour former les jeunes à l'Education nationale il nous les faut en quelques mois puis le marché s'épuise c'est vrai pour les traceurs pour les soudeurs alu pour tous. »⁵⁶²

A la conception de la formation professionnelle du système éducatif qui repose sur une formation générale et humaine longue et qui, pour cette raison, ne peut pas répondre aux besoins immédiats du monde productif, est opposée celle des directions d'entreprise pour qui la formation est une adaptation rapide aux nouveaux moyens et aux nouveaux modes, toujours changeants, de production, aux types de production.

La formation par les organismes patronaux, CFA de la métallurgie et de la CCI, assure effectivement une certaine « flexibilité », celle de répondre en quantité, aux demandes diverses des directions d'entreprise, comme le laisse entendre l'obligation de résultat, et en qualité, en ne préparant que les spécialités professionnelles demandées.

L'obligation de résultat signifie aussi le contrôle absolu sur les contenus de formation, négociés entre les directions d'entreprises et les responsables des projets de formation.

Les compétences professionnelles qui sont acquises dans l'entreprise sont donc celles exigées par la production. Les contenus théoriques sont établis par les formateurs qui sont aussi, certains d'entre eux, des vacataires de la formation initiale, à partir des programmes officiels, et appropriés aux demandes des directions. En fait, dit le directeur d'un organisme : « pour les cours théoriques les profs suivent le programme du BEP c'est le programme du BEP. »⁵⁶³ Le formateur

⁵⁶⁰ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » op cit p 549

⁵⁶¹ Chef du personnel entreprise ferroviaire

⁵⁶² Cadre responsable de la formation entreprise ferroviaire

⁵⁶³ Responsable d'organisme de formation

se trouve aussi lié à une obligation de réussite qui engage sa compétence professionnelle.

Elle est également obtenue en sélectionnant les recrues sur la base d'une formation initiale au niveau requis ; sont ainsi retenus, principalement, les jeunes ayant échoué aux examens.

Ainsi donc la formation est-elle instrumentalisée ; le nombre de formés est prescrit, leur profil strictement défini, les compétences sont étroitement ajustées aux besoins de chaque direction, suffisantes pour permettre la certification mais non excédentaires.

Et puisqu'elle est sanctionnée par des diplômes nationaux, la formation est aidée par un financement public régional.

Cette stratégie de formation parallèle à la formation initiale vise un objectif général de discrédit de la formation professionnelle initiale et un objectif de d'assujettissement et donc de « pacification » des relations sociales dans l'entreprise, comme le laisse apparaître le propos de ce responsable de formation.

« Nous sommes complémentaires (école et organisme) et de plus nous rendons service aux jeunes qui ont échoué au CAP et au BEP. »⁵⁶⁴

L'organisme recrute, après sélection, parmi les jeunes demandeurs d'emploi, qui ont échoué aux examens de la formation professionnelle initiale et qui recherchent, auprès des instances de la formation continue, une « seconde chance ». « On forme en un an des BEP électrotech des BEP maintenance qui ont échoué en LP des BEP en alternance une semaine chez l'employeur une semaine au centre des bacs pro en un an ils font seize semaines en entreprise cette année en deux ans sont peu motivés c'est trop long ils viennent chez nous parce qu'ils ont échoué et qu'il n'y a pas de place en LP pour les doublants. »⁵⁶⁵

Le service rendu aux jeunes est manifeste, ils seront, majoritairement, diplômés. Les formations privées leur apparaissent alors comme des formations de la réussite. Elles sont, en effet, d'autant plus performantes qu'elles s'appuient sur les savoirs acquis en formation initiale et sur la motivation des formés liée à une promesse d'emploi à court terme, contenue dans le contrat.

Le secteur privé est d'autant mieux perçu qu'il permet la réussite au diplôme et l'insertion professionnelle.

Alors le patronat peut revendiquer davantage de pouvoir sur la formation initiale et notamment un contrôle plus étroit sur les contenus, en faisant valoir sa réussite : tous les jeunes trouveraient un emploi si l'école les formait mieux, comme le font les instances patronales.

⁵⁶⁴ Responsable d'organisme de formation

⁵⁶⁵ Responsable d'organisme de formation

La stratégie cherche à assujettir la future main d'oeuvre, à neutraliser toutes attitudes revendicatives envers les directions qui, de fait, accordent une seconde chance en diplômant et en recrutant. La reconnaissance que leur portent les jeunes formés est d'autant plus grande que ces derniers se trouvaient en situation d'échec.

Les directions qui « ne veulent plus apparaître qu'à l'aune de leur mission de compétitivité, d'engagement total dans la bataille de la performance et de la concurrence », ⁵⁶⁶ parviennent ainsi à obtenir un « consensus social », la garantie de leur réussite, en adaptant strictement et à moindre coût une petite partie de leur main d'oeuvre.

Ceci étant, les actions de formation satisfont les intérêts des jeunes par l'insertion rapide qu'elles permettent, fût-elle sur des emplois précaires ou déclassés mais, surtout, par le diplôme professionnel d'Etat qui les sanctionne.

Le diplôme a toujours représenté une protection contre le chômage, plus ou moins efficace selon les périodes et les niveaux de formation et si « la dégradation du marché de l'emploi, à partir de 1990, s'est traduite, entre 1991 et 1992, par une augmentation sensible du chômage d'insertion des titulaires d'un diplôme de formation technique courte, » ⁵⁶⁷ le diplôme reste, sans conteste, un atout à la sortie de l'école, « quels que soient le sexe et le domaine de spécialité, les diplômés se trouvent, en moyenne, dans des situations nettement plus favorables que leurs camarades non-diplômés », ⁵⁶⁸ plus encore, pour les formations industrielles.

Une enquête de cheminement mise en place dans l'Académie de Lille, sur une population titulaire de BEP, montre que, trois ans après leur sortie, la proportion de diplômés en emploi est plus importante que celle des non-diplômés, « ce qui tend à prouver que le diplôme, s'il ne facilite pas toujours l'insertion immédiate, donne un avantage différé. » ⁵⁶⁹

Autrement dit, les jeunes formés et diplômés, par la formation initiale ou par les organismes patronaux se trouvent en position plus favorable par rapport à l'évolution dans leur carrière, à l'éventualité du chômage et de la reconversion.

La formation professionnelle patronale s'inscrit dans une stratégie qui vise à répartir les tâches dans le processus de préparation aux emplois entre le système

⁵⁶⁶ D. Linhart « Le torticolis de l'autruche » *Seuil Sociologie* Paris 1991 p 71

⁵⁶⁷ M. Campinos-Dubernet *op cit* p 18

⁵⁶⁸ Y. Grelet, X. Viney « L'insertion professionnelle à l'issue des CAP et des BEP (1980-1988) » *Formation Emploi* n°33 *La Documentation Française* 1991 p 69

⁵⁶⁹ EVA Nord-Pas-de-Calais des élèves sortis en 1992 *Division de la programmation des études et de la prospective Académie de Lille* 1993 p 35

éducatif qui doit assurer l'instruction générale et les instances patronales qui forment professionnellement.

En s'adressant aux CFA de la métallurgie ou de la CCI pour assurer les formations en apprentissage et en contrat de qualification, le patronat fait supporter, en partie, le coût de ces formations adaptatives et productives par le financement public. Il contrôle ainsi directement les pratiques, les contenus et les flux, dans sa logique d'adaptation stricte de la formation à la nature des emplois.

Les formations alternées, en contrat d'apprentissage et de qualification, par les organismes privés lui permettent alors de faire valoir ses capacités à prendre en charge la formation d'une petite partie des jeunes ouvriers, en les diplômant et en les intégrant professionnellement, mais aussi en les conformant idéologiquement, et de dénoncer ainsi l'échec relatif de la formation initiale et sa responsabilité dans le chômage des jeunes.

Il peut alors revendiquer davantage de pouvoir dans la formation initiale ouvrière qu'il présente comme inadaptée aux emplois et responsable de la pénurie de main d'oeuvre qualifiée par rapport à son modèle valorisé de formation contractuelle alternée et dont l'élément premier est bien le travail productif.

Conclusion.

Confronté à la nécessité de reprofessionnaliser sa main d'oeuvre, et non plus d'adapter ponctuellement quelques opérateurs par des actions de mise au travail, afin d'augmenter la productivité et de faire face aux nouvelles contraintes de la concurrence, le grand patronat exprime le besoin d'élever le niveau de formation générale et technique des catégories ouvrières.

Les objectifs et les contenus qu'il fixe alors aux actions de formation continue visant à faire accéder les OS à la maîtrise des installations automatisées, comme ceux imposés pour la requalification des OQ, nécessaires à la polyvalence et à la gestion informatisées de la production par le développement de compétences techniques et de capacités de communication sociale et l'acquisition de nouveaux modes de pensée, tiennent compte des exigences nouvelles du travail ouvrier.

Cependant, les actions de requalification des travailleurs sont étroitement dépendantes de critères économiques. Dans l'entreprise ferroviaire, les actions qui concernent l'ensemble des travailleurs ne sont mises en oeuvre que parce qu'elles sont entièrement financées par la collectivité. Dans le cas de la production du tube d'acier, la recherche d'une formation au moindre coût conduit la direction à ne former qu'un nombre restreint d'opérateurs qualifiés après une sélection-exclusion à caractère économique des moins aptes, et à faire assurer les actions par ses propres services, sur le temps de travail, actions qui sont alors nécessairement adaptatives.

Les demandes patronales déterminées par les représentations de l'ouvrier simple exécutant dans une situation dominée, du travail ouvrier constitué de tâches prescrites, et de la formation ouvrière comme investissement et par les intérêts économiques immédiats, de productivité et de rentabilité du site ou de l'entreprise qui se concrétisent dans les modalités de mise en oeuvre des actions de formation et dans leur caractère pragmatique ne correspondent pas aux besoins objectifs.

Le patronat laisse inchangée l'organisation du travail, fortement cloisonnée et hiérarchisée, et ne fait pas évoluer les tâches ouvrières. Les opérateurs qualifiés, sélectionnés et formés, restent des exécutants chargés, au mieux de la première maintenance, quand la direction prétend les former à la polyvalence ; les techniciens, contrairement aux besoins exprimés de décloisonnement, conservent leurs prérogatives sur l'entretien. Aucune initiative n'est accordée aux opérateurs qui ne sont pas préparés à gérer collectivement le procès de travail.

Un décalage apparaît également entre les besoins objectifs de former la totalité des travailleurs et particulièrement ceux qui se trouvent en voie d'exclusion, du fait du déclassement de leurs capacités, et les demandes de reprofessionnalisation d'une minorité sélectionnés pour réduire la durée des actions et les risques d'échec. Le patronat opte, de fait, pour la substitution d'une partie de ces travailleurs par des jeunes mieux formés et diplômés, recrutés en moins grand nombre, pour tenir ces emplois d'exécution, ce qui le contraint à mettre en oeuvre une stratégie de discrédit des diplômés pour rompre le lien diplôme/qualification et ne pas devoir reconnaître socialement la formation ajoutée.

L'exigence de titulaires de diplômes professionnels sanctionnant une formation technicisée qui caractérise les recrutements de la main d'oeuvre juvénile, exprime une reconnaissance des acquis, sinon de la valeur, de la formation initiale et est alors en contradiction avec la politique de discrédit. De même, est-elle en contradiction avec l'apprentissage industriel qui est une formation foncièrement adaptative et qui, associé au recrutement, participe de la volonté d'individualiser la main d'oeuvre et de rendre les ouvriers concurrents. L'apprentissage industriel ne peut donc pas répondre au besoin objectif de qualification collective, d'autant qu'il est utilisé pour constituer l'élite ouvrière de l'entreprise dans une filière de mobilité étanche ayant pour fonction principale de segmenter le collectif ouvrier.

La demande d'alternance, pour rendre à la formation un caractère professionnel, alors que le patronat exprime le besoin de technicisation de la formation initiale, et celle de stagiaires diplômés sont contradictoires avec le niveau des tâches confiées. Le rapport à l'emploi et à la formation des jeunes des directions des petites entreprises concernées par l'alternance, qui n'ont pas les moyens économiques de consacrer du temps à la formation, les conduit à réserver aux stagiaires des tâches productives secondaires qui ne permettent pas le développement de compétences professionnelles.

Cependant, l'alternance, dispositif de sélection et d'adaptation rapide et peu coûteux des jeunes diplômés aux emplois non-qualifiés d'insertion, les socialise au salariat, leur permet une première expérience professionnelle et participe ainsi à la constitution d'une identité professionnelle qui n'est plus possible dans l'école du fait de la déprofessionnalisation des contenus et de la disparition des « ouvriers-enseignants » qu'étaient les PEPP. Elle satisfait alors, contradictoirement, les intérêts des jeunes travailleurs;

C'est ainsi que les demandes patronales de formation servent contradictoirement les intérêts des travailleurs. Les actions de formation continue, même adaptatives, limitées à la maîtrise exclusive des installations, leur procurent des compétences professionnelles nouvelles, des capacités à la communication sociale, des outils d'analyse qui sont aussi des capacités à s'organiser et à revendiquer. En ne reconnaissant pas socialement les nouvelles compétences, en maintenant les opérateurs dans des emplois de simple exécution et dans une organisation du travail inchangée, le patronat crée les conditions de la revendication. Or l'augmentation de la productivité passe nécessairement par le consensus social qu'il s'efforce d'obtenir, par ailleurs, par la sélection des opérateurs et par les formations alternées sous contrat de travail.

De même, l'élévation du niveau de formation générale et la technicisation des enseignements qui correspondent aux attentes et aux projections anticipatrices patronales d'évolution des moyens de production et l'exigence de diplôme professionnel qui devient la norme d'accueil sur laquelle est fondée, en partie, l'évolution dans la carrière, satisfont les intérêts des jeunes travailleurs.

Pourtant dans le même temps où il exige des formations technicisées de niveau IV, le patronat exprime le besoin de formations pratiques de métier de type CAP pour les opérateurs polyfonctionnels. Les jeunes de niveau V de formation ne sont donc pas nécessairement exclus de l'emploi.

Comme le fait le petit patronat qui formule des demandes singulières de formations pragmatiques, de savoirs et de savoir-faire liés aux métiers et à la technologie des produits, directement utilisables et qui recherche, en nombre restreint, des travailleurs diplômés de la formation professionnelle, de CAP ou de BEP, pour assurer la conduite des MOCN.

Une fraction du petit patronat recherche, quant à elle, une main d'oeuvre expérimentée mais pas nécessairement diplômée et n'exprime pas de besoins de formation professionnelle. Les moyens de travail et le type de production mobilisent des savoirs de métier ; ce petit patronat revendique alors une formation-adaptation au poste de travail, sous la forme du compagnonnage, par imitation et imprégnation et sous sa responsabilité exclusive.

Les différentes fractions du patronat expriment donc des demandes de formation diverses et contradictoires, en rapport avec leurs intérêts économiques immédiats et les représentations du travail et de la formation ouvrières, déterminées par les rapports sociaux de production et les rapports de pouvoir.

Introduction.

Au début de la décennie quatre-vingt, l'Etat instaure une nouvelle politique éducative qui cherche, en élevant le niveau moyen de formation de la population, à répondre à un double impératif, économique et démocratique, en faisant de la formation un instrument de sortie de crise et de lutte contre le chômage des jeunes.

L'élévation du niveau de formation répond aux demandes du grand patronat qui fait valoir des besoins de main d'oeuvre mieux formée en rapport avec les évolutions du mode de production et de l'emploi.

Elle répond aux demandes des jeunes, et de leur famille, qui pour se préserver du chômage cherchent à prolonger, de plus en plus nombreux, leurs études.

En créant un baccalauréat professionnel, l'Etat poursuit son oeuvre de démocratisation, à un double niveau, en homogénéisant le système éducatif et en élevant le niveau moyen de formation.

Il se donne ainsi les moyens d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, tout en revalorisant l'enseignement professionnel et ses enseignants, s'assurant de l'appui de ceux-ci dans l'application de la réforme.

L'offre correspond à un niveau IV de formation : le curriculum formel, l'ensemble des savoirs fixés réglementairement, confère une dimension technique à la formation tout en complétant celle du BEP. Elle instaure une filière professionnelle longue du CAP au DUT/BTS qui produit une extension rapide de la demande, en rapport avec la valeur symbolique du diplôme et la qualification potentielle de technicien d'atelier à laquelle il prépare, faisant évoluer l'enseignement professionnel initial. Les sorties sur le marché du travail au niveau V se raréfient ; ce dernier devient une étape dans la formation.

Le diplôme est un baccalauréat qui ouvre de droit l'accès aux études supérieures mais il est défini comme un diplôme d'insertion témoignant d'une qualification ouvrière. L'Etat, tout en élevant le niveau de formation, met en oeuvre un ensemble de dispositifs qui ont pour fonction de socialiser les bacheliers professionnels à la condition ouvrière, de les maintenir dans leur classe sociale, assurant ainsi la reproduction élargie des rapports sociaux.

La pédagogie, la pratique de transmission des savoirs englobant leur sélection, leur organisation et leur évaluation mise en oeuvre cherche à empêcher la conquête de l'autonomie culturelle des bacheliers professionnels, à éviter la poursuite d'études supérieures. La formation est une socialisation à la condition ouvrière qui vise à produire des compétences et des comportements favorisant l'insertion professionnelle. L'idéologie des compétences qui se déploie dans l'ensemble du système éducatif et, en particulier, dans la formation professionnelle, tente de

substituer à la notion de qualification celle de compétences et de rompre le lien diplôme/qualification, de maintenir ainsi le bachelier professionnel dans la classe ouvrière. Elle a pour fonction, en individualisant la formation, de faire de l'individu un acteur isolé dans la négociation de sa qualification formelle.

La sortie sur le marché du travail d'une main d'oeuvre mieux formée satisfait les intérêts du patronat. Ce dernier obtient une main d'oeuvre mieux adaptée aux nouveaux modes de production sans avoir à supporter les coûts de formation. L'extension rapide des effectifs des bacheliers professionnels et la disparition corrélative des sorties aux niveaux V de formation conduisent le patronat, dans sa logique de profit, à dévaloriser le diplôme. En maintenant l'organisation du travail inchangée, il emploie alors les bacheliers professionnels sur des postes d'ouvriers qualifiés où ils sont en concurrence défavorable avec les diplômés de niveau V qui ont reçu une formation moins technique. Il parvient ainsi à dissocier le lien diplôme/qualification, à ne pas reconnaître socialement les compétences acquises.

Le baccalauréat professionnel devient le premier niveau de sortie sur le marché du travail et l'enseignement professionnel initial perd ainsi sa fonction de sélection et de hiérarchisation de la main d'oeuvre. La formation professionnelle se technicise pour répondre à la nécessité de savoirs plus théoriques, comme l'expriment les travaux de recherche sur l'évolution des modes de production, et aussi par l'effet de l'homogénéisation du système éducatif qui rapproche les filières sur le modèle de l'enseignement général.

L'alternance apparaît alors comme un moyen de (re)professionnaliser la formation des bacheliers professionnels et le patronat obtient d'être impliqué dans le processus en faisant reconnaître comme éléments de formation les périodes en entreprise. L'alternance répond ainsi à ses demandes d'adaptation et de sélection de la main d'oeuvre juvénile. Elle lui permet, en outre, d'expérimenter la logique des compétences - instables et mouvantes - contre celle de la qualification - définitivement acquise - lorsqu'il accepte en formation les futurs bacheliers, titulaires d'un BEP, et donc déjà qualifiés formellement.

L'alternance satisfait les intérêts des jeunes en permettant que se développent les aptitudes à l'emploi, une socialisation au salariat. Elle favorise la construction d'une identité professionnelle et sociale qui ne peut plus se faire dans la famille du fait des mutations dans les emplois et du chômage, contribuant ainsi à la qualification des jeunes.

La politique d'élévation du niveau de formation et la création du baccalauréat professionnel entraînent des restructurations du système éducatif qui modifient les flux d'orientation et de sortie. Des classes technologiques, accessibles après la troisième, qui se substituent aux classes préparatoires, le palier de 5ème qui disparaît progressivement avant d'être supprimé en 1992, la technicisation des contenus de la formation professionnelle qui n'enferment plus dans un métier, favorisent la

poursuite de la formation jusque baccalauréat professionnel et participent à la disparition des sorties au niveau V de formation. La nouvelle politique éducative et l'évolution des structures se conjuguent avec le projet des élèves et de leur famille qui recherchent les diplômes les plus élevés. Mais la disparition des sections de formation aux CAP satisfait les intérêts de l'Administration centrale de l'Education nationale et de certains de ses personnels qui concourent à l'accélération du processus.

La disparition du CAP remet en cause la notion même de qualification liée au diplôme, le principe de la permanence de la qualification définitivement acquise, et alors satisfait les attentes du grand patronat. Le CAP est au fondement de la qualification ouvrière. Sa disparition affaiblit donc la main d'oeuvre en activité dans la négociation des salaires, en otant des classifications la référence au diplôme, en rompant le lien diplôme/qualification. Elle laisse au patronat toute liberté dans la construction de la hiérarchie ouvrière. Les qualités des travailleurs ne sont plus que des compétences à la discrétion des directions qui doivent être continuellement actualisées et donc renégociées. Le diplôme n'étant plus négociable sur le marché du travail, la mobilité externe des travailleurs s'en trouve limitée. Le patronat maintient ainsi les salaires au plus bas tout en évitant les « fuites » des travailleurs qu'il forme.

La « normalisation » du baccalauréat professionnel comme niveau de formation de la main d'oeuvre repousse les sorties sur le marché du travail de jeunes adultes plus qualifiés privant le petit patronat du commerce et de l'artisanat de la main d'oeuvre juvénile et peu formée qu'il emploie traditionnellement dans une organisation du travail qui est celle de la mécanisation. Elle a aussi pour effet de marginaliser, au sein même des structures scolaires, une fraction des jeunes les moins scolarisés qui ne peuvent pas atteindre le niveau du baccalauréat.

Pour éviter leur exclusion sociale et professionnelle, l'Etat réhabilite l'apprentissage ; ce sont ces jeunes les moins scolarisés qui constituent majoritairement les apprentis. Il diversifie les modes de formation professionnelle en instaurant une filière longue de formation continue préparant à tous les diplômes qui est aussi un dispositif permettant de freiner la tendance à la poursuite d'études générales et en créant, dans les établissements publics, de nouvelles classes préparatoires à l'apprentissage ouvertes aux élèves en difficulté. Il maintient ainsi une fraction de ces élèves dans des structures scolaires ou de formation tout en leur permettant d'être diplômés du CAP. Cependant, l'apprentissage est aussi une formation idéologique qui certifie et insère plus facilement les jeunes déjà socialisés à la condition d'artisan et qui ne parvient pas à intégrer les enfants d'ouvriers.

Ce faisant, il satisfait les attentes du petit patronat qu'il aide financièrement par des mesures incitatives, en mettant à sa disposition une main d'oeuvre gratuite, docile et productive.

La politique d'élévation du niveau moyen de formation conduit l'Etat à mettre en oeuvre des dispositifs adaptés au sein de la formation initiale, prenant en compte l'hétérogénéité de leurs parcours, de leurs connaissances, pour diplômer les jeunes infrascolarisés ; il diversifie ainsi les voies d'accès au premier niveau de la qualification ouvrière.

Un de ces dispositifs, inspiré de la formation continue, concerne la SEGPA dont la finalité est de positionner les connaissances des élèves par rapport aux exigences du CAP et d'orienter une partie de ceux-ci en LP, dans les quelques sections de CAP maintenues à cet effet. Un aménagement interne post-3ème assure, en alternance, une formation au CAP par unités capitalisables et validé par le contrôle continu des connaissances.

Ces aménagements permettent ainsi qu'une fraction des jeunes faiblement scolarisés et marginalisés obtiennent « une qualification reconnue », restaurant leur image de soi et favorisant leur insertion sociale et professionnelle.

1 - L'offre de baccalauréat professionnel.

Les objectifs de formation du VIII^e Plan marquent une rupture avec la logique de la réforme R. Haby. Il s'agit de « promouvoir les technologies nouvelles et d'inciter les jeunes à poursuivre leurs études. »⁵⁷⁰

La formation professionnelle devient l'enjeu de la réussite économique et de la sortie de la crise. Apparaît alors la nécessité de la faire évoluer, également en termes d'image, en cherchant à remédier à son « inadaptation à la réalité économique », voire à son « archaïsme ».

La politique menée par A. Savary, dans le souci de justice sociale, est de lutter contre les inégalités sociales et contre l'échec scolaire.

Plutôt que de proposer une réforme, il tente de favoriser le développement d'expériences comme celles mises en oeuvre par les enseignants dans des projets éducatifs.

Il instaure les zones d'éducation prioritaires, développent les classes passerelles qui permettent aux jeunes de la formation professionnelle courte de poursuivre vers le baccalauréat de technicien et il impulse de nombreuses autres orientations, dans le but de « diversifier les voies de formation et les modèles de réussite. »⁵⁷¹

Il souhaite ainsi que chaque adolescent puisse atteindre la fin du premier cycle : « il pourra alors s'engager dans une période de formation professionnelle qui le conduira en deux ans environ à une qualification de niveau V, soit accéder au second cycle long. On parviendra ainsi à une élévation du niveau de formation générale et de qualification professionnelle, nécessaire pour répondre à l'évolution technologique et aux besoins du pays. »⁵⁷²

Il propose un « objectif ambitieux pour les lycées qui est de porter à 80%, en dix ans, le nombre d'élèves qui finissent un second cycle », (Savary déclarations 27.O2.84) reprenant une proposition de A. Prost dans son Rapport sur les lycées à l'horizon de 1993.⁵⁷³

Pour J.P. Chevènement, « l'Education nationale doit être le fer de lance de la modernisation » et, pour faire face à la crise économique mondiale, « il faut élever le niveau de la formation générale de tous les jeunes Françaises et Français. »⁵⁷⁴

Il reconduit l'objectif des 80% qu'il fixe au niveau du baccalauréat et crée le baccalauréat professionnel destiné aux meilleurs élèves de BEP.

⁵⁷⁰ B. Charlot « L'Ecole en mutation » op cit p 225

⁵⁷¹ A. Savary in B. Charlot Ibid p 231

⁵⁷² A. Savary note de service n° 84 135 du 16.04.84 BOEN n°16 du 19.04.84

⁵⁷³ A. Prost « Les lycées et leurs études » CNDP 1983 p 66

⁵⁷⁴ B. Charlot op cit p 226

1 - 1 - Les demandes, les agents, les enjeux en présence.

Il n'a fallu que deux ans pour que ce diplôme soit créé, « entre l'expression d'une demande de l'UIMM, en mars 1984, et l'ouverture de sections de baccalauréat professionnel, à la rentrée 1986. »⁵⁷⁵

- L'UIMM (Union des Industries Métallurgiques et Minières) adresse à la CPC métallurgie, en décembre 1985, une demande de création d'un baccalauréat professionnel en productique, qu'elle justifie par les capacités nouvelles que doivent posséder les travailleurs :

- « une véritable polyfonctionnalité ;
- et la faculté de se situer dans l'ensemble informationnel... »

« Le profil attendu du titulaire du baccalauréat professionnel de productique correspond à un professionnel d'atelier, polyvalent, capable d'exploiter l'ensemble des moyens mis à sa disposition pour réaliser une commande, en partant d'un bon de commande et de la matière, d'un plan d'exécution, ou même d'une demande de devis, pour aboutir au produit terminé, prêt à l'expédition, en respectant les critères de base : coût, qualité, délais. Ce profil est basé sur la nouvelle organisation des entreprises : regroupement des moyens de production par produits et arrivée des commandes directement dans l'atelier. »⁵⁷⁶

La demande patronale fait état de l'insuffisance de sorties sur le marché du travail de titulaires de baccalauréat technique de la série F, tout en faisant valoir « d'importantes possibilités de recrutement liées aux changements technologiques, tant en fabrication que dans les fonctions connexes de celle-ci. »⁵⁷⁷

Les formations de la série F étaient jugées, par le patronat, insuffisamment professionnalisées et les bacheliers qui n'étaient pas embauchés poursuivaient leurs études dans l'enseignement supérieur.

La « technicisation » du baccalauréat de technicien est un effet de l'entreprise d'homogénéisation de l'enseignement qui rapproche les filières sur le modèle de l'enseignement général et qui conduit à « un alignement relatif des classes techniques sur le modèle pédagogique plus prestigieux du secondaire » et à une diminution importante des horaires d'atelier. « La nécessité, effective, de savoirs plus théoriques justifiait ce glissement, mais les enseignements théoriques ont eux-mêmes évolué, ressemblant davantage aux enseignements scientifiques du secondaire. »⁵⁷⁸

⁵⁷⁵ M. Campinos-Dubernet « Baccalauréat professionnel » in Formation Emploi n°49 La Documentation Française Paris 1995 p 3

⁵⁷⁶ L. Tanguy « L'enseignement professionnel en France » op.cit. Annexes pp 217-218

⁵⁷⁷ M.Campinos-Dubernet op cit p3

⁵⁷⁸ A. Prost « Eloge des pédagogues » in M.Campinos Dubernet op cit p 13

L'UIMM propose alors, à la Direction des Lycées, la création de baccalauréats professionnels et « la mise en place d'une campagne d'information en vue de favoriser leur développement quantitatif et qualitatif. »⁵⁷⁹

Ce niveau de formation professionnelle apparaissait de plus en plus nécessaire aux représentants des entreprises industrielles confrontés aux changements structurels, en lien avec l'automatisation et les enjeux de la qualité, pour constituer un niveau de communication entre la conception, les ingénieurs et techniciens des méthodes, et les nouveaux opérateurs en fabrication et maintenance, pour permettre une « continuité culturelle forte », en termes de management.

Les autres branches professionnelles adoptent la position de l'UIMM ; refuser la création du diplôme signifiait, pour elles, ne pas profiter de la nouvelle « règle du jeu » et être contraintes d'employer les jeunes les moins bien formés, « ceux qui étaient considérés par l'école comme les plus mauvais. »⁵⁸⁰

Le grand patronat peut envisager plusieurs solutions pour assurer la formation de cette nouvelle catégorie de salariés.

L'une d'elles consistait à reprofessionnaliser les formations technologiques pour tenter d'infléchir la logique de poursuite d'études.

Elle aurait inversé la pratique antérieure qui, en visant le rapprochement de l'enseignement technique de l'enseignement général, avait conduit à une dé-professionnalisation du profil de ces diplômés, réduisant de 3 000 à moins de 2 000 heures les horaires d'atelier, favorisant la poursuite de formation en BTS et DUT.

Deux autres possibilités d'adaptation de la main d'oeuvre s'offraient aux directions d'entreprise :

- soit requalifier les ouvriers en place par un effort important et coûteux de formation continue,
- soit recourir à la formation initiale et substituer à la main d'oeuvre en place une main d'oeuvre plus jeune et mieux formée.

Cette dernière solution qui évite au patronat de supporter l'effort de formation continue et qui le conduit à recourir à des licenciements « de substitution » a été « très majoritairement choisie par l'industrie. »⁵⁸¹ Ses représentants se tournent alors vers le Ministère de l'Education nationale.

- L'Administration centrale de l'Education nationale est confrontée à la difficile insertion professionnelle des jeunes et à la montée du chômage. Elle saisit, dans la demande d'élévation du niveau de formation, la possibilité de revaloriser

⁵⁷⁹ M.Campinos-Dubernet op cit p 5

⁵⁸⁰ Ibid p 12

⁵⁸¹ Ibid p 5

l'enseignement professionnel ainsi que ses enseignants, tout en poursuivant son projet « d'homogénéisation et de standardisation du système éducatif, à l'oeuvre depuis les années 1950. »⁵⁸²

Le recensement de 1982, « en révélant que 70% de la population active française n'avait pas de diplôme, 15% avait un CAP et 15% le bac, a fait l'effet d'un véritable séisme. »⁵⁸³ La référence au modèle japonais où « les ouvriers avaient tous le bac »⁵⁸⁴ et au modèle allemand de l'enseignement professionnel, modèles valorisés dans les discours des années quatre-vingt, la mise en accusation de l'école par les milieux économiques rendue responsable du chômage des jeunes, conduisent l'Administration de l'Education nationale à entendre la demande de l'UIMM.

- Du côté de la recherche, les travaux disponibles, au moment de la décision, sur l'évolution des modes de production, mettent en avant deux ruptures introduites par l'automatisation : l'une qui déplace l'activité de l'opérateur du concret vers l'abstrait, l'autre qui insiste sur les formes nouvelles de coopération entre les travailleurs.

Abstraction et organisation nouvelle, liées à l'automatisation de l'atelier, devaient, dans un avenir proche, faire évoluer l'activité de travail « du concret à l'abstrait, du physique au mental », et exiger de l'opérateur de nouvelles compétences fondées sur la « compréhension abstraite du processus d'usinage », opposées au savoir-faire traditionnel et à l'expérience, et sur « la capacité de coopérer avec d'autres travailleurs. »⁵⁸⁵

- Pour les jeunes et leur famille, les transformations de l'emploi sont suffisamment lisibles : les licenciements touchent particulièrement les ouvriers et les moins qualifiés d'entre eux ; poursuivre le plus loin possible la formation et viser les niveaux les plus élevés permet d'accéder plus rapidement à l'emploi et de se protéger du chômage.

La médiocrité du statut social ouvrier et les possibilités réduites de changer de catégorie par les promotions et/ou la formation continue poussent les jeunes dans « un formidable mouvement de fuite du statut ouvrier. »⁵⁸⁶

L'enquête carrière de l'INSEE de 1989, à cet égard, montre que « depuis 1974, les promotions se raréfient pour toutes les catégories et que pour les « sous-diplômés », il est de plus en plus difficile d'obtenir une promotion. »⁵⁸⁷ Ce sont, en effet, les moins diplômés qui ont le moins de chances d'accéder à la formation continue.

⁵⁸² Ibid p 11

⁵⁸³ C.Forestier Directeur des Lycées et Collèges in Le Monde de l'Education 25.09.95 p 28

⁵⁸⁴ Ibid p 28

⁵⁸⁵ Adler et Borys in M.Campinos-Dubernet op cit p 6

⁵⁸⁶ M. Campinos-Dubernet op cit p 26

⁵⁸⁷ Ibid p 23

1 - 2 - La création du baccalauréat professionnel.

L'Administration centrale de l'Education nationale avait pris l'initiative de revaloriser l'enseignement professionnel, dès le début de la décennie quatre-vingt, parce qu'elle s'était dotée « des moyens nécessaires » et parce qu'elle passait « d'une attitude de retrait relatif face aux CPC, à l'affirmation d'une volonté de concertation. »⁵⁸⁸

En 1982, par le Directeur des Lycées, elle annonce sa volonté de « donner une impulsion nouvelle aux lycées d'enseignement professionnel » dans le but de « réduire les échecs scolaires et les sorties prématurées »⁵⁸⁹ et elle prévoit la redéfinition des CAP et BEP, dans un cadre plus large de restructuration de la formation ouvrière, articulée sur la fin du premier cycle.

La rénovation des diplômes professionnels est entreprise en 1983, portée par l'intention de l'Administration de l'Education nationale de faire de la formation un instrument de sortie de crise : « il faut se demander... quelles formations permettront de créer des emplois de manière à contribuer à la sortie de la crise »,⁵⁹⁰ dans un contexte fortement influencé par les représentants du patronat qui affirment « que le niveau V est condamné par les évolutions économiques et technologiques, que les emplois requièrent une maîtrise des langages fondamentaux (les mathématiques) et des techniques (de l'électronique notamment). »⁵⁹¹

Le Secrétariat Général des Commissions Professionnelles Consultatives (SG CPC) procède alors à une « rationalisation de l'offre en formation professionnelle »,⁵⁹² en supprimant et en créant de nouvelles spécialités, en redéfinissant les articulations entre le CAP et le BEP, certaines épreuves sont communes aux deux diplômes, en laissant autonomes certains de ces diplômes.

Les diplômes restructurés sont organisés pédagogiquement autour d'un référentiel de formation qui « identifie précisément les compétences à acquérir ainsi que les savoirs et savoir-faire à transmettre. »⁵⁹³

Les CPC sont des instances de consultation, au nombre de dix-sept, représentatives de chaque secteur professionnel, et sont constituées chacune de quatre collèges.

- Le collège employeurs regroupe des membres des organisations professionnelles des secteurs concernés.

⁵⁸⁸ L. Tanguy « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France » La Documentation Française Rapports officiels Paris 1991 p 96

⁵⁸⁹ BOEN du 11.03.82 in B. Charlot, M. Figeat « Histoire de la formation ouvrière 1789-1984 » Minerve Paris 1985 p 518

⁵⁹⁰ Directeur des Lycées et collèges in L. Tanguy op cit p 97

⁵⁹¹ L. Tanguy « Quelle formation... » op cit p 99

⁵⁹² Ibid p 18

⁵⁹³ Ibid p 25

- Le collège salariés comprend des membres des organisations syndicales représentatives au plan national.
- Le collège pouvoir public associe des représentants des ministères concernés, du CEREQ, des inspecteurs généraux de l'Education nationale.
- Le collège des personnalités qualifiées regroupe des représentants des organisations syndicales d'enseignants, des représentants de parents d'élèves, des chambres consulaires.

Les CPC donnent des avis et formulent des propositions sur les contenus de formation, les évaluations, les diplômes, en termes de révision, définition, suppression.

Cependant, comme le constate L. Tanguy, dans une étude sur le fonctionnement de la CPC « métallurgie », « le dossier d'opportunité est présenté comme une donnée et non comme la résultante de choix déterminés ; la connaissance qu'ont les divers protagonistes des problèmes posés, des alternatives possibles et des enjeux qu'ils représentent est présumée aller de soi. »⁵⁹⁴

Le Secrétariat Général des CPC, émanation de la Direction des Lycées et Collèges, qui a pour rôle essentiel de « tenir à jour les diplômes, d'effectuer les actualisations qui s'imposent » est aidé par une instance de réflexion, émanation interne au MEN : le groupe des enseignements technologiques. Le GET, composé de fonctionnaires de l'Administration centrale et d'experts du CEREQ, « semble avoir joué un rôle décisif dans la mesure où il procède à l'analyse des évolutions de l'emploi et des formations et participe à l'instruction des dossiers. »⁵⁹⁵

Dans la procédure de définition des diplômes, la « phase d'étude de l'opportunité », moment décisif qui consiste à examiner le bien-fondé de la création d'un nouveau diplôme n'est pas débattue en CPC et ressort de la seule responsabilité du SG CPC, c'est-à-dire, de l'Administration centrale de l'Education nationale. « Il manque une explicitation publique qui permette à toutes les parties concernées de juger du sens et de la pertinence de la proposition qui leur est faite. »⁵⁹⁶

De plus, l'Administration centrale s'appuie, comme l'affirme C. Agulhon, sur des projections produites par des organismes extérieurs comme le BIPE, par des services internes comme la DEP, pour réorganiser globalement les cycles et les filières, les flux d'élèves, « sans que les besoins économiques ne soient réellement pris en compte. »⁵⁹⁷ Comment pourrait-il en être autrement ? « Les besoins qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs sont difficiles à anticiper, d'autant que les

⁵⁹⁴ Ibid p 96

⁵⁹⁵ Ibid p 96

⁵⁹⁶ Ibid p 99

⁵⁹⁷ C. Agulhon « L'enseignement professionnel Quel avenir pour les jeunes ? » op cit p 33

entreprises, même au niveau local ou régional ne maîtrisent pas la gestion prévisionnelle de l'emploi à moyen ou long terme. »⁵⁹⁸

La définition des référentiels « d'activités professionnelles » est à la charge du SG CPC « qui désigne les personnes qui lui paraissent habilitées pour la mener à bien »⁵⁹⁹, inspecteurs, professeurs d'ENNA et représentants des professionnels. Autrement dit, elle est contrôlée par l'Administration de l'Education nationale.

Celle des référentiels de diplômes qui énoncent les compétences, savoir et savoir-faire à acquérir, à partir des référentiels d'activité, ne peut exprimer la diversité des compétences professionnelles à produire.

Enfin, les modalités de validation qui relèvent d'un examen en CPC, n'y sont que peu évoquées.

Qui plus est, l'Administration de l'Education nationale se trouve dans la nécessité de donner une réponse générale, standardisée, en termes de niveau et de diplôme, à un ensemble de « demandes qui sont à maints égards divergentes et contradictoires selon les secteurs d'activité »⁶⁰⁰ et ne peut donc pas résoudre les divergences des différents partenaires sur les compétences à acquérir, sur le type et le niveau de diplôme.

En bref, au cours de ces différentes phases qui vont déterminer une nouvelle forme éducative et un nouveau diplôme, les protagonistes « ne peuvent, pour un ensemble de raisons, confronter leur point de vue. »⁶⁰¹

La sous-représentation professionnelle ou, plus précisément, l'impossibilité pour la représentation professionnelle de participer au débat ; la représentation patronale qui ne rend pas compte de sa grande hétérogénéité et qui ne peut exprimer « la diversité des intérêts et des besoins de ses membres les moins influents »,⁶⁰² la représentation des salariés qui ne peut pas intervenir sur le processus, font que finalement la confrontation est déplacée hors de l'instance de consultation.

En fait, « le débat sur le contenu d'un diplôme... est un moment de la construction de la qualification par les différentes parties intéressées, ceux qui vendent leurs compétences, ceux qui les achètent et ceux qui les définissent. »

Alors le désaccord sur les contenus et les modalités de formation des compétences « se manifeste après coup par une non-reconnaissance dans les conventions collectives et surtout dans les pratiques de recrutement et de classification des entreprises »,⁶⁰³ par le déclassement des diplômés du baccalauréat professionnel à l'embauche et par un discours dévalorisant sur le diplôme, comme

⁵⁹⁸ Ibid p 46

⁵⁹⁹ L. Tanguy op cit p 99

⁶⁰⁰ C. Agulhon op cit p 30

⁶⁰¹ L. Tanguy op cit p 101

⁶⁰² Ibid 101

⁶⁰³ Ibid 103

celui de ce responsable du CFA de la métallurgie : « l'évolution des diplômes de niveau V, comme la disparition des CAP et la création des bacs pro, repose sur des décisions technocratiques qui n'ont rien à voir avec la réalité de la production. Les entreprises ont besoin de professionnels formés à la mécanique, des CAP de mécanique générale, des tourneurs, des fraiseurs et elles ne les trouvent pas. »⁶⁰⁴

C'est ainsi que les dysfonctionnements de la négociation, du fait de la position prévalente de l'Education nationale, viennent renforcer la non-reconnaissance professionnelle du diplôme sur le marché du travail.

Certes, le déclassement des diplômés n'est pas une conséquence directe du manque de confrontation entre les différentes parties en présence en CPC. La stratégie du patronat consiste à « tenter d'obtenir une main d'oeuvre toujours mieux adaptée aux moyens de production sans devoir reconnaître cet effort d'adaptation sous la forme de salaire »,⁶⁰⁵ en dissociant les compétences acquises de leur reconnaissance dans les classifications et les grilles de salaire et donc à dissocier le lien diplôme/qualification.

C'est ainsi que la baisse d'efficacité sociale des diplômes « ne date pas d'hier ». Le CAP avait déjà perdu de son efficacité sociale entre 1962 et 1968. les jeunes titulaires avaient « de moins en moins de chance d'occuper un emploi correspondant à leur diplôme ». ⁶⁰⁶

La demande patronale d'élever le niveau de formation de la main d'oeuvre sans devoir recourir à la formation continue et la volonté de l'Etat d'enrayer le chômage des jeunes, tout en revalorisant l'enseignement professionnel, la prise en compte des travaux de la recherche qui pose, par ailleurs, la question nouvelle de l'influence du champ scientifique dans l'élaboration des formes éducatives et plus généralement des politiques éducatives, aboutissent à la création d'un nouveau diplôme.

Le baccalauréat professionnel est créé par la loi-programme pour les enseignements technologiques et professionnels de décembre 1985, en concomitance avec l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, en l'an 2000.

« A l'issue de la classe de 3ème, nous voulons offrir aux jeunes trois voies d'égale dignité », affirme J.P. Chevènement, le 08 octobre 1985, devant l'Assemblée Nationale,⁶⁰⁷ pour présenter la voie professionnelle.

⁶⁰⁴ Directeur des ACM Valenciennes

⁶⁰⁵ C. Dubar « Formation permanente et contradictions sociales » Editions sociales Paris 1980 p 30

⁶⁰⁶ INSEE Economie et Statistiques n°18 1970 in B.Charlot et M. Figeat « L'école aux enchères » op cit p129

⁶⁰⁷ J. P. Chevènement in G.Solaux « Le baccalauréat professionnel et son curriculum » Formation Emploi n°49 op cit p32

Trois voies d'égale dignité, certes, mais définies de façon différenciées « correspondant à une hiérarchisation des voies de formation fondée sur la hiérarchisation des positions sociales auxquelles elles conduisent. »⁶⁰⁸

La voie professionnelle assurant « après l'obtention d'une qualification de niveau V, une possibilité de poursuivre la formation jusqu'au niveau du baccalauréat et même vers un niveau plus élevé. »⁶⁰⁹

Le nouveau diplôme, destiné à une insertion immédiate dans le marché du travail, est affecté au lycée professionnel.

Le baccalauréat professionnel est donc d'emblée, clairement situé dans la continuité du niveau V, ce dernier étant acquis.

Il sanctionne un cycle d'études de deux années scolaires ouvert aux titulaires de BEP et « atteste d'une qualification professionnelle. »⁶¹⁰

Assorti du qualificatif professionnel, le diplôme est censé ouvrir sur la vie active, comme le prévoit le décret du 11.03.1986 : « les titulaires sont aptes à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée. »⁶¹¹

Pourtant, c'est bien un baccalauréat, et à ce titre, il permet la poursuite d'études supérieures. C'est ainsi qu'en 1990, « environ 15% à 20% des titulaires d'un baccalauréat professionnel commencent des études en sections de techniciens supérieurs, principalement. »⁶¹²

L'Administration centrale de l'Education nationale, tout en désenclavant la formation professionnelle revalorise les établissements et obtient ainsi l'adhésion au projet des proviseurs et des enseignants du SNETAA, syndicat majoritaire dans l'enseignement professionnel.

Deux grandes conceptions s'affrontent, dans le corps enseignant, « qui s'opposent très régulièrement depuis le début du XX^e siècle, à l'occasion des réformes successives »⁶¹³ sur ce que doit être la démocratisation de l'enseignement.

La thèse « culturaliste », celle des défenseurs du secondaire pour qui « la vraie démocratisation consiste à donner aux enfants du peuple ce qu'il y a de meilleur, c'est-à-dire les intégrer dans le secondaire tel qu'il est », sans le modifier.

La thèse « professionnaliste » des partisans « du primaire » pour lesquels « ce qui convient à la masse de la population, ... ce n'est pas une culture prestigieuse et intimidante, désincarnée et lointaine. C'est un enseignement plus concret, plus proche des préoccupations quotidiennes des élèves, plus attentif aux débouchés professionnels. »⁶¹⁴

⁶⁰⁸ Ibid p 32

⁶⁰⁹ J. P. Chevènement in G. Solaux Ibid p32

⁶¹⁰ Décret n° 85-1267 du 27.11.85

⁶¹¹ Décret n° 86-379 du 11.03.86

⁶¹² L. Tanguy « Quelle formation... » op cit p 18

⁶¹³ M. Campinos-Dubernet Formation Emploi n°49 op cit p 8

⁶¹⁴ A. Prost « Education, société et politiques : une histoire... » op cit pp 79-80

En la circonstance, l'Etat dont les intentions de démocratisation passent par la restauration de l'enseignement professionnel se range à cette dernière conception, défendue par les enseignants du SNETAA, obtenant ainsi leur appui pour faire avancer sa réforme.

L'affectation du baccalauréat professionnel au LP s'accompagne alors de la création d'un nouveau grade pour les enseignants de la filière dont les indices sont calqués sur ceux des certifiés.

Pour l'Etat, la nouvelle voie professionnelle devient aussi le dispositif qui, tout en permettant d'atteindre l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, démocratise l'enseignement, en instituant une filière professionnelle longue semblable à celles de l'enseignement général et technologique.

Les contenus de formation semblent prendre en compte les transformations de l'activité productive telles que les présentent les travaux de la recherche.

Le référentiel d'emploi du baccalauréat productique-mécanique est introduit en ces termes : « l'évolution des marchés et la variabilité des besoins des consommateurs provoquent la modernisation du système de production dans le sens d'une meilleure adaptabilité. La modernisation implique de nouveaux modes d'organisation : le décloisonnement des fonctions, une gestion plus collective des tâches, une responsabilisation plus grande... »⁶¹⁵

Les représentants du patronat obtiennent, eux, des pouvoirs publics que la collectivité prenne en charge la formation générale élevée de la future main d'oeuvre dans une stratégie qui consiste à accroître la capacité collective de la force de travail sans en supporter le coût. En répartissant « sur toute la population les frais de formation de la force de travail, le capital peut lutter contre le risque de baisse du taux de profit que fait courir l'augmentation du coût de la force de travail. »⁶¹⁶

A l'Etat, les actions d'enseignement et de formation générale et au patronat, l'adaptation-socialisation de la main d'oeuvre.

Cette logique patronale appliquée au nouveau diplôme constitue une originalité de la formation qui comprend des périodes de formation en entreprise, relativement longues, de seize à vingt semaines sur l'ensemble du cycle, assorties d'un contenu pédagogique et validées comme éléments de formation.

En fait, pour les baccalauréats professionnels, « l'entreprise est explicitement désignée comme lieu de formation, au même titre que l'établissement technique. »⁶¹⁷

⁶¹⁵ Référence du baccalauréat productique-mécanique CNDP 1988 Brochure F 6398

⁶¹⁶ C. Dubar op cit p 75

⁶¹⁷ P. Pelpel et V. Troger « Histoire de l'enseignement technique » in M. Campinos-Dubernet op cit p 12

Les représentants du patronat obtiennent ainsi que le diplôme soit préparé par une formation alternée qui sera ensuite généralisée à tous les diplômes professionnels. Avec l'alternance, ils obtiennent que le BEP ne soit plus un diplôme d'insertion. Ce dernier atteste, en effet, d'une certaine qualification qui rend le jeune « apte à être opérationnel dans l'entreprise. »⁶¹⁸ Cette qualification est niée dès lors que, poursuivant ses études en baccalauréat professionnel le jeune doit continuer à se former en entreprise.

Autrement dit, ils obtiennent bien plus que l'alternance, la remise en cause de la permanence de la qualification, c'est-à-dire, du lien diplôme/qualification, la reconnaissance de la logique des compétences qui exige que soient régulièrement réactualisées et renégociées les capacités acquises.

La formation, sanctionnée par un diplôme de niveau IV qui atteste de la capacité à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée, débouche sur une nouvelle catégorie professionnelle : « les techniciens d'atelier ». L'appellation de technicien cherche à signifier l'élévation du niveau de qualification ; elle est référée à celle de technicien d'atelier qui marque l'aboutissement de la carrière ouvrière dans la grille de la métallurgie et, en ce sens, revalorise la catégorie ouvrière et satisfait les attentes des représentants des salariés.

Cependant, si d'une manière générale, un consensus s'est instauré entre les syndicats de salariés et les directions patronales « pour faire de ce diplôme un moyen de revalorisation des filières ouvrières »,⁶¹⁹ le consensus établi sur le caractère professionnel du diplôme conduit, de fait, à dissocier ce dernier de la qualification formelle de technicien. C'est ainsi que la revalorisation de la fonction ouvrière empêche la promotion hors de la catégorie.

La revalorisation de la formation professionnelle par l'accès au niveau IV et à une nouvelle catégorie professionnelle de technicien d'atelier, sa constitution en filière longue ouvrant sur les études supérieures en BTS et DUT, sont perçues effectivement par les élèves et leur famille, comme autant de facteurs permettant d'échapper à « la médiocrité du statut social ouvriers. »⁶²⁰

Rendu accessible aux élèves qui ont terminé la première de lycée, le diplôme de niveau IV par l'ouverture sur les études supérieures qu'il permet, apparaît comme une solution de seconde chance aux élèves de la filière générale qui s'y trouvent en difficulté.

Il est donc aussi un dispositif qui permet à l'Etat de limiter la poursuite d'études générales longues.

⁶¹⁸ P. Lechaux « Alternances et jeux des acteurs » in Formation Emploi n°49 op cit p 51

⁶¹⁹ M. Campinos-Dubernet « Baccalauréat professionnel : une innovation ? » op cit p 16

⁶²⁰ M. Campinos-Dubernet Ibid p 20

Le baccalauréat professionnel semble, au moment de sa création, satisfaire les intérêts des principaux agents sociaux.

Les modalités de formation, le niveau et la qualification formelle d'ouvrier hautement qualifié qu'il représente constituent une réponse aux attentes du patronat tout en revalorisant le statut d'ouvrier.

L'Etat élève le niveau de formation de la population et se donne les moyens d'atteindre son objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. En confiant la formation au LP, il revalorise l'enseignement professionnel et ses personnels tout en poursuivant son projet d'homogénéisation du système éducatif.

La diversification des filières de formation qui participent de sa mission de démocratisation de l'enseignement lui permet, toutefois, de limiter la poursuite d'études générales longues.

1 - 3 - Le baccalauréat professionnel : un diplôme de niveau IV.

Cherchant à connaître les caractéristiques scolaires du baccalauréat professionnel, en particulier, en quoi il se distingue du BEP et correspond alors à une formation plus élevée, G. Solaux examine le curricula formel des deux diplômes.

Plus précisément, l'auteur compare les champs d'intervention du BEP opérateur-régleur en système d'usinage et du baccalauréat productique-mécanique pour lesquels la modernisation implique de « nouveaux modes d'organisation, de décloisonnement des fonctions...une responsabilisation plus grande des équipes »; deux formations « adaptées aux évolutions récentes des technologies et de l'organisation du travail. »

Les différences entre les deux diplômes apparaissent dans l'analyse des référentiels de formation où « seules les compétences terminales permettent de penser à partir de quelques mots différemment utilisés que le baccalauréat productique-mécanique est « une » qualification ouvrière supérieure au BEP de la même spécialité. »⁶²¹

Les compétences terminales du BEP restent centrées sur des opérations plus limitées dans leur définition théoriques que celles du baccalauréat professionnel qui intègrent une dimension sociale.

« Le BEP décode et analyse le dessin de définition tandis que le baccalauréat professionnel décode et analyse les données de définition ; ... le BEP décide et établit le processus d'usinage d'une phase tandis que le baccalauréat professionnel établit celui d'un processus de production... »⁶²²

⁶²¹ G. Solaux op cit p 37

⁶²² Ibid p 37

L'enseignement général en BEP doit donner aux élèves « la possibilité d'enrichir leur culture », c'est-à-dire, « d'avoir acquis des compétences en enseignement général comparables à celles exigées à la fin de la 2nde générale et technologique » et « les doter de connaissances et de méthodes facilitant l'acquisition de compétences professionnelles ».

L'enseignement du français a pour objectif de permettre aux élèves « de s'insérer dans des situations de communication variées. »

Dans « les activités de réception », les compétences à acquérir, « communes à l'écrit et à l'oral » sont : « mobiliser son attention, identifier et analyser une situation de communication..., identifier un texte..., saisir le sens global d'un texte... »

Dans « les activités de production » : « prendre en compte une situation de communication donnée..., se construire une représentation du récepteur..., préparer son discours... »⁶²³

Les compétences que l'enseignement du français doit faire acquérir ont pour objectif de permettre la communication, dans le sens d'informer autrui, de rendre compte.

La langue, orale, écrite, est pensée de façon restrictive comme vecteur de communication et, comme le remarque J.P. Le Goff, « le contenu d'un texte se trouve réduit au statut d'un support écrit ou d'un « message » pauvre en signification. La compréhension du sens passe ainsi au second plan, au profit de l'utilité et de l'efficacité. »⁶²⁴

Les mathématiques dont les instructions rappellent que leur perspective est celle d'une formation permettant aussi bien l'entrée dans la vie professionnelle que la poursuite d'études, sont considérées d'un même point de vue de la communication.

« L'enseignement des mathématiques doit contribuer au développement des capacités d'argumentation, d'organisation et de communication. » Il doit « développer les capacités de communication : qualité d'écoute et d'expression orale, de lecture et d'expression écrite. »⁶²⁵

Cela suppose que les mathématiques aient du sens, que les élèves participent à la construction des connaissances mathématiques, les discutent, en contrôlent le fonctionnement et l'usage et ne soient pas strictement tenus à l'exécution de tâches, à l'application voire à l'imitation d'exemples qui privilégient « l'ancrage dans le vécu », à mémoriser, à réciter.

⁶²³ BOEN n°31 du 30.07.92 pp 2115-2117

⁶²⁴ J.P. Le Goff op cit p 165

⁶²⁵ BOEN n° 31 du 30.07.92 p 2134

Les objectifs des mathématiques, en BEP comme en baccalauréat professionnel, sont formulés, strictement dans les mêmes termes qui, s'ils traduisent une évidente continuité, ne permettent pas de penser qu'il y a progrès dans les connaissances.

Cependant, la formation du baccalauréat professionnel complète celle du BEP par un apport de 208 heures d'enseignement dans le domaine des mathématiques et de la physique, de 675 heures dans celui des disciplines technologiques et de près de 500 heures dans celui des lettres et arts.

Le caractère plus scientifique de la formation des bacheliers professionnels et l'apport important d'heures de formation au cours des deux années post BEP, montrent que le baccalauréat professionnel ou « la qualification ouvrière formelle qu'il représente se différencie nettement de celle du niveau V », ⁶²⁶ correspondant, sans aucun doute, à une élévation du niveau de formation.

La nouvelle offre correspond donc bien à un niveau IV de formation et comme l'indique le ministre de l'Education nationale, au moment de sa création, le baccalauréat professionnel donne la possibilité de poursuivre la formation vers un niveau plus élevé. De fait, dès 1990, 15% à 20% des titulaires poursuivaient en sections de techniciens supérieurs. En 1995, environ 30% des inscrits au diplôme poursuivent des études vers le niveau III, en BTS et DUT, alors que pour l'accès à ce niveau, ils sont en concurrence défavorable avec les élèves issus des sections technologiques et générales.

1 - 4 - La filière professionnelle longue et l'évolution du niveau V de formation.

En 1994, le BEP préparé en LP conduit près de 56% des élèves au baccalauréat professionnel alors qu'ils n'étaient que 30% à y poursuivre leur formation en 1991-1992. ⁶²⁷ Le BEP était, en 1980, « un diplôme professionnel et ses titulaires entraient sur le marché du travail, remarque A. Prost, il est en train de devenir un diplôme purement scolaire qui marque seulement une étape dans les études. » ⁶²⁸

La création du baccalauréat professionnel est suivie d'une redéfinition des objectifs pédagogiques du BEP qui prévoit que les titulaires du diplôme accèdent au second cycle long de formation professionnelle : « la part des élèves de BEP poursuivant leurs études vers un diplôme de niveau IV et au-delà doit nécessairement augmenter. » ⁶²⁹

⁶²⁶ G. Solaux op cit p 38

⁶²⁷ Ibid p 38

⁶²⁸ A. Prost « Education, société ... » op cit pp 199-200

⁶²⁹ BOEN n°31 du 30.07.92 Arrêté du 10.07.92 Annexe 1 p 2114

C'est ainsi que le BEP perd son caractère de diplôme d'insertion et devient une propédeutique du baccalauréat professionnel, comme le perçoivent désormais les élèves et leur famille. 74% des élèves de BEP, toutes options confondues, se sont inscrits en baccalauréat professionnel au LP de Condé-sur-Escaut, en 1995-1996.

L'orientation des enseignements vers la poursuite d'études se traduit, de fait, par une « déprofessionnalisation » de la formation BEP, conformément aux attentes des représentants patronaux pour qui le BEP doit constituer « progressivement « une plate-forme de redistribution » : un élève de BEP n'est pas enfermé dans un métier, il doit pouvoir se réorienter dans des directions variées. »⁶³⁰

La formation est alors définie sur la base de la polytechnicité par référence aux domaines de connaissances techniques. L'Annexe de l'Arrêté qui crée le « BEP usinage » est significative à ce sujet. La culture technique de l'élève titulaire « doit lui permettre d'accéder à la compréhension globale des processus de fabrication automatisés, d'avoir accès au programme, de mettre en oeuvre des moyens performants, et de comprendre les contraintes économiques ainsi que les contraintes de qualité et de productivité de l'entreprise... »⁶³¹

Pourtant, il est encore présenté comme un diplôme d'insertion professionnelle, comme semble l'indiquer la formule alambiquée de l'Annexe 1 de l'Arrêté du 10.07.92 relatif aux programmes d'enseignement : « la capacité des élèves à s'insérer professionnellement avec le BEP doit demeurer un objectif poursuivi... »⁶³²

La volonté d'élever le niveau de formation n'échappe pas à la nécessité de diversifier-hiérarchiser les jeunes et donc aussi à les inciter à abandonner leurs études au premier niveau de formation de la main d'oeuvre ouvrière qualifiée.

La création d'un diplôme de niveau IV pour sanctionner la formation professionnelle établit la norme de formation au niveau du baccalauréat. Elle instaure une filière longue professionnelle qui fait évoluer le niveau V de formation. La formation au BEP se déprofessionnalise et le diplôme devient une étape dans la formation professionnelle des élèves bien que l'Etat réaffirme son caractère de diplôme d'insertion. La déprofessionnalisation du BEP conduit à affaiblir le caractère professionnel du baccalauréat professionnel, à le rapprocher des autres baccalauréats, et à favoriser, contradictoirement, la poursuite d'études plutôt que la sortie sur le marché du travail.

⁶³⁰ B. Bouix « Bulletin des CPC » n°15 1992 in C. Raux « La formation professionnelle initiale » La Documentation Française Paris 1989 p 25

⁶³¹ L. Tanguy « L'enseignement professionnel... » op cit Annexe p 218

⁶³² BOEN n° 31 du 30.07.92 p 2114

2 - Le baccalauréat professionnel : une qualification formelle ouvrière.

2 - 1 - Une demande de formation contrôlée.

Associée à l'objectif des 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, l'offre a provoqué une demande très forte de poursuite de formation à l'issue du BEP.

« Le flux devait dépasser 100 000 par an et correspondre à 17% des bacheliers », ⁶³³ à condition de généraliser le diplôme à toutes les activités professionnelles.

Le diplôme à vocation d'insertion connaît un essor rapide. Cinq ans après la création, en 1991-1992, 114 000 élèves sont scolarisés dans la filière qui représentent alors 10% des jeunes qui se présentent au baccalauréat contre 8,5%, en 1991.

Les effectifs scolarisés dans l'ensemble des baccalauréats professionnels sont multipliés par quatre entre 1988 et 1990 et doublent entre 1990 et 1994.

De 1986 à 1993, trente cinq spécialités de baccalauréat professionnel sont créées, quarante huit, en comptant les options.

L'adhésion des proviseurs et des enseignants de LP au projet de création du diplôme conduit au développement rapide et contrasté des sections : les sections tertiaires rassemblant 63% des effectifs, les sections industrielles 37%, en 1992.

Dans la mesure où ils ne nécessitaient pas d'équipements coûteux, le baccalauréat professionnel bureautique s'est développé très rapidement. C'est ainsi que « la moitié des élèves inscrits en bac pro le sont dans le bac bureautique. »

Les différentes sections industrielles de baccalauréat professionnel, pour des raisons inverses et « du fait d'un contrôle plus strict de leur développement », ⁶³⁴ ont des effectifs plus réduits.

En limitant les dépenses d'équipement, l'Etat parvient à contrôler et à limiter la demande, à éviter l'envahissement de la filière professionnelle industrielle. Le patronat qui finance, par la taxe d'apprentissage, par l'intermédiaire de l'alternance, la formation et qui souhaitait l'élévation du niveau de formation mais pas l'extension du diplôme ni du nombre de diplômés, participe au contrôle du développement des effectifs.

⁶³³ M. Campinos-Dubernet op cit p 11

⁶³⁴ C. Agulhon op cit p 38

2 - 2 - Les limites institutionnelles et pédagogiques.

2 - 2 - 1 - Le curriculum formel.

La création d'un diplôme professionnel était nécessairement associée à la définition d'un nouveau type de formation.

La réflexion sur les contenus conduit à la production de référentiels de formation, en rapport avec les référentiels d'emplois conçus par le CEREQ, dans le répertoire français des emplois, qui tentent d'inventorier les compétences et les capacités à atteindre « pour maîtriser les fonctions et les tâches contenues dans les emplois. »⁶³⁵

Le terme de référentiel comme ensemble d'éléments constituant un système de référence est d'usage récent dans le monde éducatif, les premiers référentiels de formation sont nés, dans la formation continue, au début des années soixante-dix, « de la nécessité de découper les diplômes en séquences homogènes pour la construction de formations en contrôle continu. »⁶³⁶

Les référentiels de formation tendent ainsi à se substituer aux programmes traditionnels, transformant la conception même des corpus de savoirs tels qu'ils existent dans l'enseignement général. Ils sont élaborés « en fonction des compétences à mettre en oeuvre pour répondre aux opérations ou tâches contenues dans les emplois »,⁶³⁷ établissant ainsi une liaison directe entre les savoirs théoriques et les savoirs professionnels. Le référentiel fixe l'ensemble des compétences minimales requises pour obtenir un domaine et énumère les capacités regroupées en domaines.

L'élaboration des contenus en s'inspirant de la formation professionnelle continue confirme l'objectif de faire du baccalauréat professionnel un diplôme d'insertion.

Les disciplines d'enseignement sont rassemblées en quatre domaines qui traduisent le décloisonnement des enseignements.

Le domaine de « formation professionnel technologique et scientifique » comprend la technologie, les mathématiques, les sciences physiques et la gestion.

Compte tenu de la hiérarchie des savoirs qui établit que « les savoirs les plus académiques, c'est-à-dire, les plus abstraits, les plus éloignés de la vie quotidienne, les plus dépendants de la codification écrite et qui se prêtent le mieux à des procédures d'évaluation formelle, occupent une position dominante »,⁶³⁸ intégrer les

⁶³⁵ C. Agulhon op cit p 31

⁶³⁶ Ibid p 107

⁶³⁷ Ibid p 108

⁶³⁸ J.C. Forquin in G. Solaux « Le baccalauréat professionnel et son curriculum » in Formation Emploi n° 49 op cit p 36

mathématiques et la physique dans ce domaine tend à minimiser la dimension professionnelle au profit de la dimension scientifique et permet de parler de « technicisation » de la formation.

Ce premier domaine rassemble la moitié du temps de formation et plus de la moitié des coefficients de l'examen.

Le domaine « expression et ouverture sur le monde » regroupe le français, l'histoire et la géographie qui se substituent à la connaissance du monde contemporain, à la rentrée 1996, et la langue vivante.

Un domaine est réservé aux enseignements artistiques et un à l'éducation physique et sportive.

Le programme de français répond à une double finalité : « concourir à la formation de la personne et du citoyen » par la connaissance des oeuvres et des discours d'auteurs, sans que soit proposée de liste d'auteurs ni fait allusion à une époque ou à des oeuvres. Il vise surtout à développer des compétences à la communication. Le programme, présenté comme « important », ne prévoit que « de consolider les compétences développées au cours du cycle professionnel du BEP. »

Ce qui est demandé à l'élève bachelier, c'est de maîtriser le discours. A l'oral, il doit être capable de « s'insérer dans une situation de communication directe. » A l'écrit, « d'écrire un texte libre en réponse à une situation de communication donnée. »

Jusqu'en 1993, le programme de connaissance du monde contemporain couvrait la même période que celui des classes de 3ème de collège et celui de BEP. Le nouveau programme d'histoire et géographie a pour finalité « d'ouvrir l'esprit des élèves à ...une compréhension du monde contemporain. » Il marque alors une évolution en adoptant la terminologie des programmes de l'enseignement général sur le modèle duquel l'enseignement professionnel se conforme.

En histoire, il s'agit « de réfléchir à un certain nombre de thèmes fondamentaux du milieu du XIX^e siècle à nos jours » qui concernent « la place et le rôle et les effets de la technique et de diffusion, le développement de la communication, l'importance du fait religieux dans les sociétés(sic)... »⁶³⁹

Certes, la dimension historique du développement des techniques participe à la formation générale et à la « compréhension du monde contemporain », pour peu que l'on ne délaisse pas les dimensions scientifique, économique et sociale, la compréhension du monde contemporain suppose aussi la formation de l'homme et du citoyen, l'apprentissage de l'existence politique.

En géographie, le point de vue retenu par le programme est celui des Etats et des grands ensembles économiques et repose sur les notions d'espaces et de territoires.

⁶³⁹ Arrêté du 09.05.95 BOEN spé 11.06.95 pp 4-10

Le programme est défini par une quarantaine de notions, pour l'ensemble des deux disciplines, sur les deux années de formation, qui sont précisées, imposées, et qui structurent donc l'enseignement tout en encadrant l'action des enseignants.

L'approche conceptuelle ou notionnelle, en histoire et en géographie, peut tout à fait se concevoir dans une logique d'études poursuivies où les notions seront constamment enrichies pour constituer l'ensemble des représentations des individus. La difficulté, « alors que les notions sur lesquelles travaillent les élèves sont toujours des objets singuliers »,⁶⁴⁰ est de parvenir à construire des compétences ayant une certaine généralité, dans le temps imparti d'une heure hebdomadaire.

Le risque de l'hyperspécialisation des savoirs est de mettre les élèves dans l'incapacité de les articuler les uns aux autres. Ceux-ci apprennent l'histoire et la géographie « au sein de catégories isolantes ». Or un des problèmes que doit résoudre la formation professionnelle, à partir des connaissances et par une pédagogie appropriée, est de faire accéder à « la conception du global et de l'essentiel. »⁶⁴¹

L'organisation des contenus de formation en référentiels constitués de notions déterminées limite l'accès à la connaissance et l'encadrement de l'enseignement s'oppose ainsi à « la conquête progressive de l'autonomie intellectuelle et culturelle. »⁶⁴²

Les programmes des terminales de la voie générale, en regard, cherchent « à donner aux élèves les connaissances et les outils intellectuels qui leur permettent de comprendre le monde contemporain et les rendent capables d'agir en citoyens responsables »⁶⁴³ et leur accorde davantage de temps libre, hors formation, pour s'exercer aux pratiques culturelles, en autonomie.

Les instructions laissent davantage de marges de manoeuvre aux enseignants et ne font aucunement référence aux notions à aborder.

La prescription des curricula apparaît nettement plus forte dans l'enseignement professionnel. Certes, « toute norme autorise des marges d'interprétation »⁶⁴⁴ que les enseignants utilisent selon leurs dispositions mais le temps prescrit vient ici ajouter à la contrainte et empêcher une exploration de la notion et de celle-ci dans ses rapports aux autres.

Les programmes de mathématiques, définis par spécialité, s'inscrivent dans la perspective d'une formation terminale, « permettant principalement l'entrée dans la vie professionnelle ... sans exclure l'éventualité d'une reprise d'études

⁶⁴⁰ G. Baillat « Quelques propositions relatives à la didactique de l'histoire » Recherche en Education n° 114 spé INRP nov. 1996 p 24

⁶⁴¹ E. Morin « Notes éparées pour un Emile contemporain » Recherche en Education n° 114 spé p 75

⁶⁴² G. Solaux Formation Emploi n°49 op cit p 38

⁶⁴³ BOEN n°12 du 29.06.95

⁶⁴⁴ L. Tanguy « L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens » PUF 1991 p 137

ultérieures. »⁶⁴⁵ Il s'agit alors d'approfondir les connaissances du BEP et de développer les capacités et compétences déjà mises en oeuvre dans les classes antérieures - ce qui n'ouvre pas particulièrement à la poursuite d'études - qui doivent contribuer au développement de l'argumentation et de la communication.

Les « blocages », pour reprendre le terme de B. Charlot, institués pour contenir l'élévation du niveau de formation, sont ici dans les contenus qui viennent consolider les acquis du niveau V.

Les limites des programmes sont clairement définies : il est indiqué « pour certains sujets qu'ils sont hors programme », que « toute virtuosité technique est exclue » ou encore « qu'il faut se limiter à des exemples simples. »

Les objectifs des mathématiques en terminales S sont « d'entraîner à une démarche scientifique, en développant les capacités d'expérimentation, de raisonnement, d'imagination et d'analyse critique. »⁶⁴⁶

Sur l'ensemble du parcours du second cycle, le temps de formation d'un bachelier professionnel, y compris le temps de formation en entreprise, sur la base de 18 semaines à 30 heures, comme le montre G. Solaux, est de 4 239 heures, supérieur de plus d'un tiers au temps de formation d'un bachelier scientifique.

L'organisation du temps scolaire restreint la liberté des bacheliers professionnels plus que pour les autres bacheliers. La formation qui dure quatre années au lieu de trois, pour des élèves qui l'entreprennent avec, pour la plupart, une année de retard, au moins, se termine dans leur vingtième année.

Le critère de précocité « comme mesure d'efficacité scolaire » qui agit comme critère de sélection leur barre l'accès à l'enseignement technique supérieur. Les bacheliers professionnels sont fortement concurrencés par les élèves des enseignements généraux qui y accèdent, de plus en plus nombreux et beaucoup plus jeunes.

Dans l'enseignement général, le temps scolaire hebdomadaire est de 26 heures⁶⁴⁷ permettant ainsi « un report hors de l'école des apprentissages »,⁶⁴⁸ c'est-à-dire, une pratique culturelle, « identifiable... par son caractère de « gratuité » et de complémentarité à l'enseignement général »,⁶⁴⁹ qui permet, elle, un rapport actif et critique au savoir qui conduit à l'autonomie.

⁶⁴⁵ BOEN n°12 du 29.06.95 p 19

⁶⁴⁶ BOEN n°7 du 07.07.94

⁶⁴⁷ BOEN n°4 spé « Rénovation pédagogique des lycées » du 23.09.93

⁶⁴⁸ L. Tanguy L'enseignement professionnel...op cit p 169

⁶⁴⁹ G. Solaux op cit p 39

Le temps scolaire hebdomadaire des bacheliers professionnels est de 36 heures et ne permet pas la personnalisation de la formation, c'est-à-dire, la conquête de l'autonomie intellectuelle et culturelle.

La formation se distingue donc par un enfermement dans l'établissement, d'autant plus marqué que les études durent une année de plus, et par un renforcement de l'encadrement produit par la prescription des curricula. Elle conduit à une moindre autonomie culturelle, compromettant la reprise ultérieure de formation.

Cet enfermement, comme le montre L. Tanguy, est dû, en partie, à l'enseignement professionnel proprement dit, « tributaire d'un matériel concentré dans les ateliers; "le temps des apprentissages professionnels n'étant pas réductible à celui de l'appropriation des savoirs théoriques. »⁶⁵⁰

Cependant, la formation « n'est pas que transmission et acquisition de savoirs et savoir-faire. Elle est simultanément transmission et acquisition d'un ensemble d'attitudes... de valeurs qui sont plus ou moins attachées aux groupes sociaux vers lesquels la formation oriente les individus. »⁶⁵¹

En l'occurrence, l'encadrement de la formation des bacheliers professionnels les prépare, notamment par rapport à l'usage du temps, aux attitudes et aux valeurs du « groupe ouvrier » qui, dans l'activité de production, ne dispose ni de temps autre que celui consacré à produire ni d'autonomie dans la gestion de ce temps d'activité.

2 - 2 - 2 - La pédagogie : limite à l'autonomie culturelle.

L'enseignement général est abordé sous l'angle de la communication : notion clé du management. Il doit conduire à « une plus grande autonomie en rendant capable de s'informer, d'émettre des hypothèses... de s'exprimer, tant à l'oral qu'à l'écrit », tout en développant « des capacités d'écoute. »⁶⁵² L'autonomie, dans ce contexte, étant étroitement associée à la prise de parole.

Il est dispensé par la pédagogie par objectifs qui ne vise l'acquisition de compétences que pour autant qu'elles puissent se déployer dans une pratique de travail, largement représentée dans la dogmatique du management comme une activité de communication.

Il ne s'exprime plus autrement que par la formule : « être capable de », suivie d'un verbe d'action renvoyant à un comportement observable de l'élève et d'une liste d'indicateurs qui permettent de juger de la qualité de sa performance, d'évaluer sa production.

⁶⁵⁰ L. Tanguy « L'enseignement professionnel... » op cit p 169

⁶⁵¹ L. Tanguy Ibid 155

⁶⁵² BOEN n°31 du 30.07.92 p 2117

Le sens de l'enseignement se perd alors dans l'émiettement d'objectifs parcellaires d'une programmation toute faite qui correspond à un modelage du comportement de l'élève.

Sous son apparence anodine, de recherche d'efficacité ou d'objectivité dans l'acte d'évaluer, comme la justifient les instructions officielles, la pédagogie par objectifs aboutit « à faire passer au second plan les connaissances proprement dites, qui ne sont plus qu'un support à l'acquisition et au développement de capacités. La notion de programme à assimiler laisse la place à celle d'objectifs à atteindre, ces objectifs étant formulés en termes d'aptitude. »⁶⁵³ Les comportements de l'élève faisant partie des aptitudes à évaluer.

L'enseignement général apparaît comme un conditionnement qui permet de faire acquérir, le plus rapidement possible, « les compétences socialement et professionnellement utiles. »⁶⁵⁴ Les intérêts du patronat et de sa logique utilitaire à court terme deviennent finalités de la formation.

Les propos tenus par F. Ceyrac, dans la revue « Patronat », confirment que les attentes du grand patronat, également en matière de pédagogie, sur le long terme, aboutissent qui proposait en formation initiale de promouvoir des « méthodes dans lesquelles les verbes faire et être l'emportent sur le verbe savoir et peut-être même dans certains cas sur le verbe comprendre. »⁶⁵⁵

L'intention avouée dans cette idée de substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre, « n'est pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire », ce qui ne réussit bien que lorsqu'« il s'agit d'apprendre à conduire une voiture, à taper à la machine, ou... à bien se comporter... »⁶⁵⁶

Alors la pédagogie par objectifs « qui se borne à vouloir des individus efficaces », qui traite l'individu comme un moyen et qui ne se soucie pas des autres dimensions de la personnalité, qui « laisse échapper tout ce qui dans l'éducation est qualitatif, global, ouvert, autrement dit, « tout l'essentiel », qui ne peut pas prendre en charge, comme le montre O. Reboul, « les formes supérieures de la pensée » ni « l'affectif »,⁶⁵⁷ convient tout à fait pour produire l'homme conforme.

Elle constitue alors « une véritable entreprise de déculturation et de déshumanisation. »⁶⁵⁸

Cette instrumentalisation de la formation a probablement sa légitimité dans le champ de l'entreprise « mais elle n'en est pas moins terriblement réductrice et ne peut servir de modèle à l'enseignement sauf à considérer que celui-ci n'a d'autres finalités que de répondre aux besoins des entreprises. »

⁶⁵³ B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » op cit p 177

⁶⁵⁴ J.P. Le Goff « Le mythe de l'entreprise » La Découverte Paris 1993 p 164

⁶⁵⁵ F. Ceyrac « Patronat » n°311 1970 in B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » op. cit. note infra p 93

⁶⁵⁶ H. Arendt « La crise de la culture » Folio Essais 1989 p 235

⁶⁵⁷ O. Reboul « Le langage de l'Education » PUF 1984 pp 144-145

⁶⁵⁸ B. Charlot et M. Figeat « L'école aux enchères » op cit p 177

Or le but de la formation technique et professionnelle n'est pas tant « de former des menuisiers ou des jardiniers mais des hommes »⁶⁵⁹ alors ce qui relève des intérêts du patronat « ne peut être élevé au rang de finalité de l'enseignement professionnel. »⁶⁶⁰

En s'efforçant d'adapter les enseignements à une réalité sociale et professionnelle, dans le souci de rendre l'école « plus performante », en termes d'insertion, le système, comme le souligne J.P. Le Goff, « tend à s'aligner sur la formation continue,... en étroite relation avec les entreprises et le management. »⁶⁶¹

Les exigences fixées par le « référentiel des capacités » des métiers de la qualité de l'organisme de formation de la CCI de Valenciennes, pour les opérateurs d'intervention, en maintenance ou en fabrication, met en évidence l'importance accordée aux capacités communicationnelles dans les actions de formation continue en entreprises et viennent confirmer le propos de J.P. Le Goff. Il s'agit de :

- « savoir être à l'écoute de l'opérateur de production...,
- être capable de lire et de comprendre les indicateurs qualité de l'entreprise...,
- être capable de comprendre et de repérer les informations qualité...,
- être capable de faire des suggestions concernant l'évolution des performances de la machine... »,⁶⁶² entre autres.

La formation initiale en se rapprochant de la formation continue, en adoptant une pédagogie adaptative, des modalités de certification propres à cette dernière, cherche, en fait, à intégrer dans sa finalité des objectifs d'insertion professionnelle.

Ce faisant, elle contribue « à accréditer, aussi bien chez les élèves et leurs parents que chez les formateurs, la conviction qu'elle doit assumer une fonction d'insertion professionnelle directe... »⁶⁶³

Or, si la formation « a bien pour but principal de satisfaire les besoins liés à la qualification professionnelle et à la qualification sociale, elle n'a pas pour fonction d'insérer les gens que ce soit professionnellement ou socialement. Elle peut y contribuer mais elle n'y contribue que dans la mesure où elle accroît la qualification et dans la mesure où cette dernière est un facteur positif favorisant l'insertion. »⁶⁶⁴

Le sens de cette récente position de l'administration scolaire qui confond les missions de l'école et celles des dispositifs d'insertion s'inscrit, nous semble-t-il, dans la production idéologique du patronat qui réussit, « avec un succès dans l'ensemble remarquable », comme le montre M. Pagès, à investir l'école.

⁶⁵⁹ O. Reboul op cit p 158

⁶⁶⁰ Ibid 166

⁶⁶¹ J.P. Le Goff op cit p 179

⁶⁶² Etudes Métiers CCI Valenciennes 1990

⁶⁶³ A. Boutin in J.P. Le Goff op cit p 178

⁶⁶⁴ P. Demunter Rapport du Trigone USTL LILLE 1 CUEEP

« L'entreprise hypermoderne... investit les appareils idéologiques de la société globale, notamment par l'intermédiaire de l'Etat, elle cherche à influencer leur orientation, à intégrer les écoles, (...) et elle devient elle-même un des hauts lieux de la production idéologique conformiste. »⁶⁶⁵

L'école devient l'instance en charge de l'insertion professionnelle, potentiellement responsable de l'échec de cette insertion.

L'idéologie dominante avait réussi, au cours de la décennie soixante-dix, par rendre l'élève seul responsable de son échec scolaire, comme le montre B. Charlot dans « L'école en mutation ». De même, la difficile insertion professionnelle des jeunes n'incombe plus qu'à eux-mêmes, plus précisément, leur insertion ne dépend plus que de leur propre capacité à s'insérer, comme le laissent entendre les objectifs des programmes d'enseignement des BEP.⁶⁶⁶

L'école, en charge de cet "apprentissage", devient ainsi seule responsable de leurs difficultés d'insertion.

En créant le baccalauréat professionnel, l'Etat élève le niveau de formation générale de la population. Cependant l'allongement de la formation professionnelle ne doit pas permettre aux jeunes de se détourner de la condition ouvrière, d'autant que le baccalauréat ouvre, de droit, à la poursuite d'études supérieures. Le curriculum formel, l'ensemble des savoirs scolaires définis réglementairement, et l'organisation temporelle de la formation ont pour fonction de limiter la conquête de l'autonomie culturelle et à la possibilité de poursuivre la formation.

La pédagogie par objectifs qui s'est d'abord développée dans la formation continue s'inscrit dans une logique d'efficacité issue elle-même de la perspective tayloriste. Les référentiels définissent les capacités requises pour le diplôme. L'enseignement s'apparente alors à une entreprise de production et de contrôle-évaluation de comportements. La formation au baccalauréat professionnel est une formation adaptative qui a pour objectif l'insertion professionnelle.

2 - 2 - 3 - « Etre capable de », ... du savoir-faire à la compétence.

L'intensification des pratiques de polyvalence, les recompositions des postes de travail par l'élargissement des tâches de fabrication et d'entretien rappellent que les pratiques cognitives des travailleurs existent et suggèrent que des connaissances plus qualitatives sont nécessaires.

Schématiquement, l'autonomie relative des opérateurs qu'exigent les systèmes automatisés pose les problèmes des rapport de celle-ci à la compétence individuelle

⁶⁶⁵ M. Pagès, M. Bonetti, V. De Gaulejac, D. Descendre « L'Emprise de l'organisation » PUF Paris 1979
p 36

⁶⁶⁶ BOEN n°31 du 30.07.92 Arrêté du 10.07.92 Annexe 1

et collective et donc aux savoirs ouvriers ; des rapports de celle-ci à la mobilisation, à l'identification, c'est-à-dire, aux savoir-être comme ensemble de « qualités sociales », attitudes ou comportements qui dépassent la simple coopération.

Un intérêt nouveau pour les savoirs ouvriers se développe alors, au début de la décennie quatre-vingt. Ces savoirs semblent s'étendre à des compétences qui dépassent l'acte technique et, sinon qu'ils sont décrits comme plus riches, plus globaux, plus complexes, il n'y a pas unanimité sur leur nature ou leur portée, affirme M. Stroobants,⁶⁶⁷ ni sur leur contenus.

Dans le même temps, l'école est interpellée, non plus « en tant qu'instrument de reproduction des inégalités ou classes sociales », comme elle l'était dans les années soixante-dix, affirme L. Tanguy, mais dans sa fonction de formation des compétences. « Les changements en cours dans l'organisation du procès de travail interpellent les modes de formation au niveau des contenus enseignés, des valeurs et représentations véhiculées. »⁶⁶⁸

L'école se trouve donc investie d'une nouvelle mission : celle de doter les travailleurs des nouveaux savoirs qui se traduit par une rationalisation du système éducatif et de la formation professionnelle, en particulier.

Celle-ci n'éprouve pas la nécessité de définir le savoir, note L. Tanguy, « par définition, est savoir tout ce que l'école a sélectionné dans ses programmes. »⁶⁶⁹

Or, dans les programmes de l'école, les nouveaux savoirs deviennent des compétences.

C'est ainsi que la « Charte des programmes »⁶⁷⁰ qui énonce les principes directeurs des programmes d'enseignement dans tous les cycles et dans toutes les filières, peut être considérée comme « l'expression d'un passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques. »⁶⁷¹

Le glissement de savoirs à compétences est associé à la notion de vérification que ces dernières sont supposées permettre. Il s'agit bien de vérifier les savoirs, d'évaluer, « de procéder à partir de critères objectifs et de mesurer la capacité à effectuer une opération ou une tâche déterminée dans une situation donnée. »⁶⁷²

⁶⁶⁷ M. Stroobants « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail » Formation Emploi n°33 La Documentation Française Paris 1991pp 31-42

⁶⁶⁸ L. Tanguy « L'introuvable relation formation-emploi » La Documentation française Paris 1986 p 113

⁶⁶⁹ Ibid p 165

⁶⁷⁰ J.O. du 06.02.92

⁶⁷¹ L. Tanguy « Rationalisation pédagogique et légitimité politique » in F. Ropé et L. Tanguy (sous la direction de) « Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise » L'Harmattan Paris 1994 p 33

⁶⁷² L. Tanguy « Les usages sociaux de la notion de compétence » in Sciences Humaines Hors série n°12 1996 p 64

L'obsession de l'évaluation qui accompagne la restructuration du système éducatif témoigne aussi de la volonté de l'Administration de l'Éducation nationale de se dédouaner des critiques du patronat sur son incapacité à former professionnellement et ne se nourrit pas seulement du besoin d'une meilleure rentabilité, en termes d'économie, de l'institution.

Au sein de l'institution scolaire, l'ensemble se modélise dans les objectifs de référentiels pour l'enseignement général et dans les référentiels pour l'enseignement professionnel et par la mise en oeuvre de la pédagogie par objectifs qui nous semble devoir servir plus l'évaluation de l'activité des enseignants et, secondairement, celle des élèves que leur formation humaine.

Ceci étant, en ne faisant plus qu'évaluer, voire s'autoévaluer, le système éducatif, certainement, renforce-t-il l'idée, chez ceux qui le critiquent, qu'il ne forme pas.

Ainsi donc, les termes compétence, savoir, savoir-faire, savoir-être, connaissent-ils une fortune grandissante dans le discours pédagogique, depuis leur apparition, en 1979, quand sont créés les CAP et BEP par unités capitalisables et que la mise en place du système s'accompagne de la redéfinition des contenus de formation, « découpés en un ensemble d'unités ... précédées de la mention « être capable de. »⁶⁷³

S'agit-il de nouveaux concepts, d'une nouvelle approche, ou « d'une simple innovation terminologique » ? pour reprendre une formule de M. Stroobants qui examine leur usage extensif dans les recherches consacrées au thème « technologie-emploi-travail. »

- Le savoir-faire.

Par définition, plus attaché au faire qu'au savoir, le savoir-faire est « l'habileté à faire réussir ce qu'on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques. »⁶⁷⁴ Il s'agit bien de faire en réussissant, soit de bien faire. Et bien faire ne signifie pas nécessairement faire en conformité à un modèle. Bien conduire, bien jouer aux échecs, c'est la possibilité, dans toute situation, d'adapter et d'innover.

Dans un second sens, issu de l'anglais « know how », littéralement : savoir comment, le savoir-faire est « l'ensemble des connaissances, expériences et techniques accumulées par une personne ou une société que l'on peut mettre à la disposition d'autrui, à titre onéreux ou gratuit. »⁶⁷⁵

Savoir comment, c'est savoir mettre en oeuvre un ensemble de règles d'organisation, de procédures. Le savoir-faire devient savoir procédural et apparaît,

⁶⁷³ B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères ... » op cit p 177

⁶⁷⁴ Le Petit Robert p 1772

⁶⁷⁵ Ibid p 1772

dans ce second sens, l'idée d'utilité. Cette utilité est au service des autres plus qu'au détenteur du savoir-faire, affirme O. Reboul, « car ce qu'on apprend dans l'armée ou dans une usine n'est pas nécessairement utile à l'apprenti lui-même. »⁶⁷⁶

Le savoir-faire est « un pouvoir direct du sujet sur son propre corps », maîtrise de soi qui permet de « ne faire que ce qu'on veut ». Pour autant, il ne s'oppose pas au savoir pur comme « le manuel à l'intellectuel, le physique au moral, le corps à l'esprit » car il n'existe pas d'activité purement physique et tout savoir-faire « depuis savoir nager jusqu'à raisonner intéresse l'homme tout entier. »⁶⁷⁷

C'est ainsi que le savoir-faire n'est pas réductible à la mise en oeuvre de ce qu'on a appris, il consiste à innover, à adapter, à faire autre chose que ce qu'on sait, à dépasser ce qu'on a appris. Savoir nager, jouer aux échecs sont des structures acquises qui ne sont pas réductibles à la somme des savoirs partiels qui les constituent. Le savoir-faire est un pouvoir de structurer ses actions, de les adapter. Il relève de la mise en oeuvre de savoirs théoriques, techniques, professionnels.

La pédagogie par objectifs qui s'exprime en « savoir-faire » et qui tend à considérer « l'exercice d'une activité technique comme résultant de la juxtaposition d'un ensemble de sous-activités élémentaires »⁶⁷⁸ ne permet pas « de comprendre, d'innover, de faire preuve d'invention et de goût. »⁶⁷⁹ Elle isole les objets du savoir en objets clos alors qu'ils ne font sens qu'en relation avec leur environnement et ainsi empêche-t-elle d'accéder au global et à l'essentiel, au sens critique, à la culture, dans sa dimension dynamique d'accès à l'universel, garantie de cohésion sociale.

Ce qui distingue le savoir du savoir-faire est le besoin de comprendre, de chercher les causes. Le savoir pur est le fait de comprendre. Il n'est pas au service d'un but qui lui est extérieur. C'est par l'étude qu'on acquiert le savoir ; étude par opposition à apprentissage.

Dans le langage courant, le savoir évoque le corps de connaissances formalisées, ou connaissances déclaratives et, en cela, est généralement opposé à la pratique, au savoir-faire.

On tente alors de définir le savoir par opposition à la pratique tant la notion est elle-même ambiguë. Qu'est-ce que le savoir ? La notion reste le plus souvent indéterminée et/ou souvent associée à d'autres auxquelles elle est donnée pour équivalente : connaissance, représentation, culture, qui sont elles-mêmes chargées d'ambiguïté.

Pour O. Reboul, savoir et savoir-faire sont intriqués, sans doute pour cela sont-ils si souvent associés. Quand c'est le savoir-faire qui importe ou qui domine, il utilise

⁶⁷⁶ O. Reboul « Qu'est-ce-qu'apprendre ? » PUF 1980 3ème éd mise à jour 1984 p 41

⁶⁷⁷ Ibid p 68

⁶⁷⁸ G. Malglaive « Enseigner à des adultes » PUF Paris 1990 p125

⁶⁷⁹ O. Reboul op cit p 193

« les savoirs, informations ou concepts dans la mesure où ils servent à l'action. »
Quand c'est le savoir qui importe, « ce sont les savoir-faire comme calculer ou écrire
qui lui servent d'auxiliaires. »⁶⁸⁰

Dans les objectifs de formation de l'enseignement professionnel court, apparaissent récemment de nouvelles compétences qui ont trait aux comportements ou aux attitudes et qui s'expriment en « savoir-être ».

La formation professionnelle a pour mission de faire acquérir un ensemble de « savoirs, savoir-faire, savoir-être ». Craint-on de passer à côté d'une dimension essentielle de la formation de l'individu ?

L'école est une instance de socialisation ; la formation en est une, également. La formation professionnelle a toujours rempli une fonction première d'inculcation de valeurs, comme l'ont montré B. Charlot et M. Figeat qui se sont penchés sur l'histoire de la formation ouvrière.

Que signifie cet intérêt « nouveau » pour le « savoir-être » ? Quelles nouvelles qualités morales, après celles de « l'honnête-citoyen-travailleur », l'école doit-elle inculquer ; les directions d'entreprise attendent-elles de leur future main d'oeuvre ?

Le « savoir-être » tend à devenir une ou un ensemble de qualités de plus en plus recherchées par les directions d'entreprise. « En plus et au-delà d'un savoir-faire ou de connaissances techniques, le contenu du travail suppose de plus en plus de mise en oeuvre d'un savoir-être et d'un faire-savoir qui inclut des qualités inhérentes à la personnalité. »

Le savoir-être est donc un trait de la personnalité qui fait appel « à des capacités relationnelles déterminées par les facilités d'expression, de conviction, donc par la culture. »⁶⁸¹

La notion de culture est tellement chargée de sens. Pour notre part, puisque l'acquisition de savoir-être devient un objectif de la formation professionnelle initiale, comme de la formation continue en entreprise, nous comprenons bien que les futurs ouvriers n'ont pas cette culture, entendue en l'occurrence, dans sa dimension intégrative, comme un ensemble de normes, d'attitudes et de comportements témoignant d'« une implication », d'un engagement aux valeurs de l'entreprise. Sous-jacente à la notion d'implication, celle de responsabilité. La formation a donc aussi pour objectif de rendre responsables les futurs ouvriers, c'est-à-dire, de leur faire comprendre et défendre les intérêts de l'entreprise. En fait, de former encore « l'honnête-citoyen-travailleur. »

L'apprentissage du « savoir-être » cache, en fait, une vieille pratique de la formation professionnelle ouvrière qui consiste à « moraliser » la future main

⁶⁸⁰ Ibid p 72

⁶⁸¹ A. Lebaube « Les exigences de professionnalisation » in Le Monde Initiative du 15.03.95 p 1

d'oeuvre. La « moralisation » s'actualisant dans la défense des valeurs et des intérêts de l'entreprise.

- La compétence.

Le terme compétence est d'origine juridique. La compétence est « l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel acte, dans des conditions déterminées. »

On parle alors de la compétence d'un magistrat, spécialement, de l'aptitude d'une juridiction à connaître d'une cause, à instruire et à juger d'un procès.

Le second sens, par corrélation, donne à compétence la valeur de « connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de juger en certaines matières. »

La compétence est ici directement associée à la connaissance approfondie, dans un champ particulier. Elle est aptitude à juger, à dire le juste, l'équitable.

Dans un troisième sens, traduit de l'anglais, vers 1965, de la linguistique de N. Chomski, compétence signifie « pouvoir de former et comprendre un nombre indéfini de phrases nouvelles, jamais entendues, correctement construites. » La compétence, dans ce contexte est « une virtualité dont l'actualisation, par la parole et par l'écrit, constitue la performance. »⁶⁸²

En conséquence, on ne constate pas de compétence, et alors elle échappe à l'évaluation, on ne constate jamais que des performances qui témoignent ou non d'une compétence.

Analysant, le concept de compétence, O. Reboul retient qu'elle s'appuie sur un code « explicite ou implicite. » Les performances : les phrases entendues peuvent être incorrectes ou ambiguës, « la compétence est la possibilité d'en juger, de décider si telle performance est acceptable ou non. »

Ce jugement n'est possible qu'en référence au système syntaxique de la langue : le code qui « ne définit pas la compétence mais seulement les limites dans lesquelles elle s'exerce. »

La performance témoigne ou relève d'une compétence quand « elle est conforme à un code, imprévisible, libre, cohérente avec les autres et adaptée à la situation. » La compétence étant l'aptitude à produire un nombre indéfini de performances ainsi définies.

L'intérêt de la notion de compétence, précise O. Reboul, est « qu'on peut l'appliquer à d'autres domaines que le langage. »⁶⁸³

⁶⁸² Le Petit Robert p 349

⁶⁸³ O. Reboul op cit pp184-187

En sociologie du travail, la compétence est définie par G. De Terssac comme un ensemble ou une combinaison de connaissances complexes, finalisées, au sens où elles sont tournées vers l'action qui sont acquises en formation instituée et dans la pratique.

Elle correspond alors à « tout ce avec quoi l'opérateur réalise sa tâche : « les savoirs et les savoir-faire, les conduites types, les procédures standards, les raisonnements, bref, tout ce qui est acquis par la formation et qui est indispensable pour la réalisation du travail. »⁶⁸⁴

Dans les contextes automatisés, la compétence combine alors trois types de connaissances.

- Les connaissances générales acquises le plus souvent au cours de formations structurées.
- Les connaissances opératives ou finalisées, au sens où elles sont tournées vers la réalisation d'un but et qui sont acquises au cours de la pratique.
- Les connaissances routinières acquises au cours de la pratique et mises en service sans contrôle du sujet, les habitudes, les opérations machinales.

Telle qu'elle est couramment présentée, dans la sphère du travail, la compétence correspond à une définition de la qualification par ses contenus. Elle est « une combinaison de connaissances, capacités et comportements qui seront mis en oeuvre dans un contexte professionnel. » La notion de combinaison rend compte de la réalité complexe où « s'agent de façon parfois fort subtile ces divers éléments. »⁶⁸⁵

Nous retrouvons alors, dans cette conception, la triade « savoir, savoir-faire, savoir-être » qui sert aussi à définir la qualification dans les approches substantialistes.

La situation de travail est bien son champ d'application et c'est dans l'activité qu'elle s'exerce.

La substituer à la qualification, en ne prenant en compte que cette composante de la qualification, est une entreprise de mystification qui cherche à nier celle-ci en tant que rapport social, enjeu de stratégies entre agents sociaux aux intérêts contradictoires.

De nouveaux discours tentent, en effet, de définir la qualification par rapport aux notions de savoirs et savoir-faire et de lui substituer la notion de compétence. Dans ces conceptions, la notion de qualification est « trop connotée et il faudrait sans doute lui substituer celle de professionnalisation mieux adaptée aux contours de ce que P. Caspar, lui, nomme compétence. »

⁶⁸⁴ G. De Terssac « Autonomie dans le travail » PUF Paris 1992 p 154

⁶⁸⁵ G. Le Boterf, S. Bazuchetti, P. Vincent « Comment manager la qualité de la formation » Ed d'Organisation Paris 1993 p 33

En fait, pour P. Caspar, on est déjà passé de la notion de qualification à celle de compétence. La compétence, explique-t-il, est un ensemble de capacités « utiles, utilisables et utilisées » qui garantissent la qualité du travail, au rang desquelles, le savoir-être, alors que la qualification renvoie plutôt « au statut et aux classifications. » Dans la compétence, poursuit-il, « on trouve un noyau de savoirs et de savoir-faire nécessaires à la réalisation et à la conduite de l'activité qui caractérisent la réussite de cette activité en termes de performances et de qualité. Tandis que l'idée de qualification insiste sur une liste de choses à savoir ou à savoir faire. »⁶⁸⁶

Un discours simplificateur et réifiant : d'un côté, la compétence, le savoir et le savoir-faire, au service de la réussite, de la performance, de la qualité, la synthèse du beau et du bien, en quelque sorte ; de l'autre, la qualification comme liste de choses, vieille notion d'une « vieille idéologie », complètement dépassée en ce début des années quatre-vingt-dix.

L'objectif de ces discours, en cherchant à faire reconnaître et employer la notion de compétence, nouvelle, riche de savoirs et de réussite, à la place de la qualification, désormais dépassée, est de remettre en cause l'école ou le système scolaire dans sa fonction de formation professionnelle.

« Si on accorde vraiment une importance au savoir-être, il faut que la réforme des programmes soit accompagnée d'une réforme de la vie scolaire »,⁶⁸⁷ prescrit P. Caspar, qui se garde bien, toutefois, d'apporter la moindre précision sur ce qu'il entend par « l'importance » à accorder au savoir-être, sur « la réforme de la vie scolaire », sur « la vie scolaire ».

Quant à A. Lebaube, il affirme : « en se positionnant par rapport à la professionnalisation, au contraire (de la qualification) le système éducatif renouerait avec sa vocation première de former l'honnête homme et le citoyen et aurait une chance de retrouver son efficacité par rapport aux emplois nouveaux. »⁶⁸⁸

L'efficacité originelle, par rapport à l'insertion, se réfère à une formation par l'apprentissage, parée des vertus de la professionnalisation qui s'inscrit, et se perd, dans l'utopie de l'adéquation formation-emploi pour laquelle l'école est toujours inadaptée.

Ces discours prescriptifs qui prétendent contribuer à la réforme du système scolaire pour améliorer la relation formation-emploi, voire l'insertion professionnelle des jeunes, n'ont d'autre objectif que de faire valoir l'apprentissage qui nie la notion même de qualification.

Ainsi, l'école est-elle remise en cause dans sa fonction de formation des compétences et, en quelque sorte, rendue seule responsable, dans sa forme actuelle,

⁶⁸⁶ P. Caspar CNAM in C. Leroy « La maîtrise et l'intelligence » Le Monde Initiative du 15.03.95 p 2

⁶⁸⁷ Ibid p 2

⁶⁸⁸ A. Lebaube op cit p 1

des tensions et des dysfonctionnements qui se manifestent dans la relation formation-emploi, c'est-à-dire, de la difficile insertion professionnelle des jeunes.

Mais aussi bien dans la sphère productive que dans l'institution scolaire, la notion de compétence qui « est donnée comme allant de soi »⁶⁸⁹ se caractérise par « son incertitude conceptuelle », comme le montre V. Isambert-Jamati⁶⁹⁰ qui examine son usage dans les sciences sociales où la notion donne lieu à diverses acceptions. Dans l'institution scolaire, employée au pluriel, elle prend le sens de savoirs et connaissances ; dans le monde du travail, elle est équivalente à aptitudes, capacités, habiletés, en rapport avec les savoirs d'expérience.

La polysémie de la notion, en particulier, le fait qu'on n'éprouve pas le besoin de la définir : « on fait appel à ce terme sous le seul effet de sa cote actuelle : il est à la disposition de celui qui traite des questions de capacités à réaliser telles ou telles tâches sans qu'il ait besoin de la définir »,⁶⁹¹ son caractère de scientificité, en rapport avec l'évaluation, l'usage de procédures et de techniques de mesure pour l'identification et la mesure des « aptitudes », sa prééminence voire son hégémonie : « les compétences sont supposées plus réelles que les capacités officiellement reconnues, plus efficaces que les savoirs formels »,⁶⁹² sa naturalisation dans des livrets, nous indiquent qu'elle est au service d'une idéologie, en fait, il nous semble qu'elle actualise l'idéologie « des aptitudes » des années soixante qui a pour visée de faire disparaître le lien diplôme/qualification et donc de fragiliser les travailleurs dans la négociation de leurs capacités.

Dans l'entreprise où « la révélation des compétences insoupçonnées ne pèsent pas en faveur des capacités acquises par les travailleurs », l'usage de la notion « tente d'individualiser les modalités de la qualification. »⁶⁹³

Les compétences individuelles, liées aux savoirs d'expérience et donc acquis en dehors des instances scolaires, remettent en cause la qualification-classification référée, sans rigidité, aux diplômes scolaires.

De même, le caractère collectif de la classification est-il remis en cause. Les compétences rationnellement mesurées et, par là difficilement contestables, font de l'individu un acteur isolé dans la négociation. Ainsi, la notion contribue-t-elle à infléchir les conditions de la négociation, à faire accepter les emplois « déqualifiés » par rapport au niveau de diplôme des jeunes qui se présentent sur le marché du travail et la modestie des salaires.

⁶⁸⁹ F. Ropé, L. Tanguy Introduction « Savoirs et compétences » op cit p16

⁶⁹⁰ V. Isambert-Jamati « L'appel à la notion de compétence dans la revue « L'orientation scolaire et professionnelle » à sa naissance et aujourd'hui » in « Savoirs et compétences » op cit pp 119-145

⁶⁹¹ Ibid p 144

⁶⁹² M. Stroobants « La visibilité des compétences » in « Savoirs et compétences » op cit p 180

⁶⁹³ Ibid p 198

Dans l'enseignement, la loi d'orientation de 1989 qui place l'élève « au centre du système éducatif » instaure une pédagogie fondée sur les objectifs et visant à produire des compétences vérifiables, comme le précise la Charte des programmes, et établit le principe de l'individualisation de la formation.

L'évaluation et la révélation des compétences font de celles-ci des caractéristiques individuelles or leur identification, leur mesure et leur naturalisation dans un livret ou « portefeuille de compétences » a aussi pour effet de révéler les « incompétences » et de faire prendre conscience de ce qu'on ne sait pas faire, ceci bien avant l'insertion professionnelle.

3 - La reconnaissance sociale du baccalauréat professionnel.

Qu'en est-il de la reconnaissance sociale du baccalauréat professionnel, alors que « la dignité de bachelier est conférée à l'ouvrier » ?⁶⁹⁴

Le baccalauréat professionnel apparaît, dans un premier temps, comme une réponse qui satisfait les intérêts du patronat : « l'essor national des bacheliers était censé assurer une amélioration de la performance économique. »⁶⁹⁵

Au début des années quatre-vingt-dix, 8% des conventions collectives mentionnent le baccalauréat professionnel, elles sont 12%, en mars 1995.

L'accroissement rapide des effectifs des baccalauréats professionnels s'accompagne d'une reconnaissance sociale de la formation sur le marché du travail et jusqu'en 1991, « ses titulaires s'insèrent relativement bien dans l'emploi. »⁶⁹⁶

L'affirmation officielle, lors de sa création, d'un niveau de qualification ouvrière supérieure, bien que niveau IV de formation, entretient l'ambiguïté et fait que le diplôme est inégalement reconnu, dans les branches et les secteurs et qu'il est déclassé par rapport au baccalauréat technologique, conformément à l'organisation hiérarchique des savoirs.

M. Campinos-Dubernet constate que dans les équipements thermiques les titulaires du baccalauréat professionnel sont classés en dessous de ceux qui détiennent le baccalauréat technologique. Et c'est dans le BTP qu'il permet une progression de carrière vers le statut de technicien, après une période probatoire qui peut durer une année ; le BTP étant un secteur où le niveau moyen de formation des ouvriers est le moins élevé.

Sa différenciation par rapport au BEP, diplôme de niveau V immédiatement inférieur, « est loin d'être évidente », constate l'auteur. Dans la maintenance, en

⁶⁹⁴ G. Solaux op cit p 38

⁶⁹⁵ M. Campinos-Dubernet op cit p 5

⁶⁹⁶ L. Tanguy « Quelle formation ... » op cit p 18

usinage mécanique, « les activités attribuées aux bacheliers professionnels sont nettement différenciées de celles des techniciens. Aucun des bacheliers employés en usinage mécanique n'est classé dans cette catégorie. »⁶⁹⁷

Au niveau IV de formation, le baccalauréat professionnel est, sur le plan social, considéré comme une qualification ouvrière.

Sa création avait pour objectif de former des techniciens d'atelier et, parallèlement, de revaloriser l'enseignement professionnel, or il n'existe « aucun technicien d'atelier parmi les bacheliers professionnels ! »⁶⁹⁸

Par cette formule lapidaire, P. Veneau et P. Mouy rendent compte d'une étude collective réalisée, en 1993, dans 36 entreprises ou établissements et portant sur les emplois occupés par les bacheliers professionnels.

Ces derniers sont, dans la fabrication, employés « comme ouvriers qualifiés » ou intégrés dans les divers services techniques « sans toujours avoir le statut de technicien. » Ils « occupent toutes les positions, exercent toutes les activités, sauf celles qui étaient initialement escomptées. »⁶⁹⁹

Les auteurs constatent que les changements dans l'organisation du travail et la qualification ouvrière qui sous-tendaient l'hypothèse de l'émergence d'une nouvelle catégorie professionnelle de technicien d'atelier à l'origine de la création du baccalauréat professionnel, n'ont ni l'ampleur ni l'allure escomptées et que l'insertion se fait le plus souvent sur des emplois ouvriers.

Ils sont conduits à réexaminer l'hypothèse considérée, en particulier, à travers les notions de décloisonnement et de complexité sur lesquelles reposait l'interprétation du changement ; la faible institutionnalisation des relations entre diplôme et emploi ne pouvant pas être la seule explication du décalage entre le statut visé : technicien d'atelier et celui sur lequel se fait l'insertion : ouvrier qualifié.

Dans les entreprises d'usinage mécanique observées, l'introduction de la commande numérique ne provoque pas une rupture des modalités d'exercice du métier. Il n'y a pas de différences fondamentales « entre une activité d'usinage qui s'appuie sur le dessin technique et celle qui mobilise des langages de commande numérique », affirme M. Campinos-Dubernet. Dans les deux cas, « il s'agit de représentations abstraites constituées de procédures : normes du dessin technique d'un côté, instructions de programmation de l'autre » ; des connaissances abstraites de procédures qui peuvent être acquises par la pratique.

Les difficultés que les ouvriers peuvent rencontrer ne proviennent pas « tant d'une différence de nature entre l'abstrait et le concret que de la complexité des procédures. »

⁶⁹⁷ M. Campinos-Dubernet op cit p 17

⁶⁹⁸ P. Veneau, P. Mouy « Des objectifs à la réalité » in Formation Emploi n°49 op cit p 91

⁶⁹⁹ Ibid p 91

C'est en ce sens qu'il y a changement : « rupture entre une nouvelle forme d'abstraction et un mode antérieur de représentation de la réalité sur la base duquel avait été construit un système de repères pour l'action. »⁷⁰⁰

Lorsque des réorganisations s'opèrent, elles ne remettent pas en question la division du travail : étude, préparation / réalisation, intervention et, dans les grandes entreprises, par exemple, les processus de réorganisation en oeuvre dans les ateliers "ne s'accompagnent pas d'une redéfinition du rôle des opérateurs"⁷⁰¹ mais plutôt d'un renforcement du rôle des techniciens des méthodes où ont été implantés les ordinateurs pour le chargement à distance des programmes de MOCN, contrairement à ce qui s'est produit en Allemagne où la programmation est réalisée par les opérateurs en pied de machine.

Pour les auteurs, « l'intégration fonctionnelle » ou le décloisonnement, c'est-à-dire, le « mouvement de dépassement des clivages fonctionnels entre services... susceptible d'entraîner un transfert en fabrication d'un certain nombre de tâches relatives au contrôle, à la gestion, à la maintenance », ce décloisonnement n'a pas la forme ni l'ampleur escomptées, surtout « sa traduction sur les contenus d'activité n'a pas les effets attendus. »

Quant à l'automatisation, elle affecte un ensemble d'activités confiées aux bacheliers professionnels : réglage, lancement/approvisionnement, contrôle dimensionnel, à l'aide d'instruments simples, en cours de fabrication, et se traduit essentiellement par « un déplacement du travail vers la conduite proprement dite » qui associe la surveillance et la maintenance exigées par « le taux d'engagement élevé des installations tout en veillant à une conformité des produits réalisés. »

Les opérations de maintenance confiées aux bacheliers professionnels se limitent le plus souvent à « de petites interventions de dépannage portant essentiellement sur les parties opératives » et non sur les parties commandes.

Les interventions de dépannage plus complexes étant, elles, confiées aux techniciens des méthodes.

En conséquence, le transfert en fabrication, d'activités de maintenance est circonscrit et « n'autorise pas à parler d'une fusion entre maintenance et fabrication. »

En fait, les auteurs constatent que « le mouvement de rationalisation tend à banaliser un nombre de plus en plus important d'interventions » et la complexité accrue des équipements n'entraîne pas nécessairement une « complexité proportionnelle des interventions. »

⁷⁰⁰ M. Campinos-Dubernet op cit p 6

⁷⁰¹ P. Veneau, P. Mouy op cit p 94

L'étude révèle que les transformations qui devaient accompagner la création des techniciens d'atelier n'ont pas abouti.

La polyvalence, entendue comme élargissement horizontal du champ d'intervention des opérateurs, intégrant en particulier le dépannage, « objectif privilégié par les entreprises », est la forme vers laquelle évolue, le plus souvent, le travail d'ouvrier qualifié, « plus que dans l'approfondissement d'une professionnalité qui intégrerait une plus forte composante amélioration. »

C'est ainsi que l'activité des bacheliers professionnels employés en fabrication ou en maintenance consiste essentiellement en un travail de fabrication/intervention de petit dépannage.

Dans les petites et moyennes entreprises enquêtées, les auteurs constatent que l'atelier flexible qui était présenté dans les années quatre-vingt comme « la figure du nouvel univers de production dans l'usinage mécanique... n'est pas d'actualité. »⁷⁰²

L'effort d'investissement du patronat des PME porte essentiellement sur les MOCN et les bacheliers professionnels « sont loin d'opérer dans des univers de production suggérés dans les référentiels » qui ont été élaborés à partir de cette interprétation des évolutions techniques.

Comme le fait remarquer B. Pabot : « pour le bac pro « matières plastiques », le référentiel stipule : « l'entreprise doit disposer pour accueillir les stagiaires d'un système de production intégrée. » Combien y a-t-il d'entreprises qui disposent de ce système ? Cinq ans après la création du référentiel, on n'a pas trouvé de terrain de stage conforme au référentiel. On est donc incapable de trouver un terrain de stage parce qu'on a fait cette projection sur des slogans. »⁷⁰³

L'insertion des bacheliers professionnels ne se distingue pas fondamentalement de celle des titulaires de BEP « qui se voient confier le même type de tâche et dont la trajectoire professionnelle s'inscrit dans le cadre des filières de mobilité existantes. »⁷⁰⁴

C'est donc bien dans une logique de déclassement que s'inscrit l'embauche des bacheliers professionnels.

L'UIMM qui envisage de former, à partir du baccalauréat professionnel, dans la perspective d'un CAP, en apprentissage de pré-embauche, confirme que, pour le grand patronat de l'industrie, le baccalauréat professionnel « n'est qu'un niveau V de formation. »⁷⁰⁵

⁷⁰² Ibid pp 95-102

⁷⁰³ B. Pabot SNETAA in IRETEP n° spé janv. 93 p 21

⁷⁰⁴ P. Veneau, P. Mouy op cit p 102

⁷⁰⁵ D. De Calan UIMM in IRETEP n° spé janv 93 p 3

En fait, cette logique considère le baccalauréat professionnel comme un diplôme de formation générale, jouant sur l'ambiguïté originelle de sa définition.

L'UIMM éclaire, ce faisant, sa position initiale ; il s'agissait bien d'obtenir et de faire prendre en charge par le financement public l'élévation du niveau de formation générale des ouvriers. Elle révèle également sa conception de la formation professionnelle scolaire trop théorique et abstraite.

En fixant comme niveau minimum requis, le baccalauréat professionnel, à partir duquel elle souhaite entreprendre une formation professionnelle correspondant au premier niveau de qualification ouvrière : le CAP, la représentation patronale organise, de fait, sa dévalorisation qui s'exprime alors dans les pratiques d'embauche, quand les directions qui imposent une formation-adaptation préalable, mettent en concurrence les titulaires des trois diplômes professionnels.

Notre enquête révèle que les quelques baccalauréats professionnels recrutés, essentiellement par une direction de grande entreprise, après une période d'adaptation-socialisation de deux années en apprentissage sont mis en concurrence avec les titulaires de CAP et de BEP, ce qui laisse à penser que, pour les responsables, ces trois niveaux sont confondus quant à leur valeur professionnelle, d'autant que les trois niveaux sont représentés dans le groupe des apprentis.

Après leur formation, ils sont classés OP2 ou OP3, classification que peuvent atteindre aussi bien les diplômés de chacun des niveaux et qui correspond bien à une classification ouvrière. « Leur qualification n'est réelle qu'après avoir réussi cette formation », ⁷⁰⁶c'est-à-dire, après avoir obtenu le Certificat de Qualification Professionnelle de la Métallurgie, seule certification reconnue.

La qualification professionnelle d'OP2 et OP3 ainsi obtenue par les bacheliers incorpore une plus grande part de formation générale améliorant l'adaptabilité ou l'interchangeabilité des opérateurs au service de la mobilité interne ou de la polyvalence : la préoccupation essentielle des directions d'entreprise dans la gestion de la main d'oeuvre d'exécution.

Leur carrière peut évoluer vers le statut de technicien d'atelier, après une nouvelle période de formation qui ne peut être envisagée qu'après une période d'emploi et une nouvelle sélection. En 1995, aucun des bacheliers recrutés sur ce principe n'a, dans l'entreprise, atteint ce statut.

Le déclassement à l'embauche permet aussi la promotion de rattrapage, c'est-à-dire, une certaine mobilité, impossible par le recrutement au niveau du diplôme. Il évite ainsi la démobilisation et les revendications, sinon les conflits.

⁷⁰⁶ Directeur Tuberie

La pratique de recrutement des bacheliers professionnels évolue, au début de la décennie quatre-vingt-dix, favorisant les jeunes ayant suivi entièrement la formation et qui n'ont pas obtenu le diplôme.

L'enquête EVA de 1993, portant sur les élèves sortis en cours ou en fin d'année 91-92, dans le Nord-Pas de Calais, montre que les non-diplômés du baccalauréat professionnel ayant suivi toute la formation sont davantage recrutés que les diplômés. Les directions d'entreprise reconnaissent, par là, la qualité de leur formation mais les emploient au niveau de qualification des BEP. « Après un baccalauréat professionnel, les chances de trouver un emploi sont plus importantes sans le diplôme. »⁷⁰⁷

Les salaires étant « tout à fait équivalents pour les niveaux BEP et baccalauréats professionnels. »⁷⁰⁸

L'enquête EVA de février 1995 de l'Observatoire régional des emplois et des formations du Nord-Pas de Calais confirme ce constat, les bacheliers occupent un emploi « au prix d'une déqualification accrue. »

Comme nous le constatons dans l'industrie ferroviaire et de la mécanique automobile, fortement automatisée, les directions leur préfèrent, pour la conduite et la maintenance des MOCN, des titulaires de BEP.

« Nous ne voulons pas recommencer la même erreur qu'à Belfort »,⁷⁰⁹ nous dit le responsable de formation de l'entreprise de construction de rames de métro, pour justifier le choix des titulaires de BEP, en évoquant la grève de 1994, des opérateurs très qualifiés, recrutés au niveau du baccalauréat professionnel.

Le mouvement de grève qui a duré cinq semaines, en octobre et novembre, a touché 7600 salariés du site de Belfort. Le déclenchement de la grève par les ouvriers n'a pas été provoqué par les « sans grades » mais par les jeunes ouvriers hautement qualifiés qui « s'étaient investis dans leur métier et qui ont subi un contre-coup entre le gros effort consenti et le peu de récompense en retour. »⁷¹⁰

La nouvelle génération d'opérateurs, plus formés, « conscients de leur potentiel professionnel, des enjeux de leurs activités pour la performance de l'entreprise posent en fait derrière ces mouvements, le problème de leur statut social et de l'écart entre leur position et celle des autres salariés avec lesquels ils collaborent. »⁷¹¹

Les effets néfastes du conflit, notamment son extension dans la durée qui a fini par porter au prestige du groupe, ont été imputés aux jeunes ouvriers diplômés et ont

⁷⁰⁷ Enquête EVA Académie de Lille 1993 p 35

⁷⁰⁸ Ibid p 35

⁷⁰⁹ Responsable de la formation entreprise ferroviaire

⁷¹⁰ A. Beuve-Méry in Le Monde Initiative 11.01.95 p 2

⁷¹¹ M. Campinos-Dubernet op cit p 27

fait, des bacheliers professionnels, « une population à risques » pour les directions d'entreprise. Elles leur préfèrent, alors, pour renouveler leur élite professionnelle, les titulaires de BEP. « Le bac pro est trop qualifié professionnellement pour effectuer des tâches simples mais n'a pas un niveau général suffisant pour prétendre à un poste à responsabilité ou à un poste évolutif. »⁷¹²

Dans une organisation du travail inchangée, l'activité des opérateurs est constituée de tâches de fabrication/intervention de petit dépannage, conduite et optimisation des MOCN, dont la complexité ne nécessite pas une qualification formelle de niveau IV. Les directions recrutent alors des titulaires de BEP formés à l'adaptabilité et à la polyvalence et socialisés à la condition ouvrière.

La création du baccalauréat professionnel et l'effet de filière longue conduisent sur le marché du travail un nombre croissant de jeunes plus diplômés.

Le baccalauréat professionnel devait préparer à une nouvelle catégorie professionnelle de technicien d'atelier. Jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, les bacheliers professionnels s'insèrent relativement bien dans l'emploi mais n'accèdent pas au statut de technicien.

Les directions, dans la stratégie patronale qui consiste à obtenir une main d'oeuvre toujours mieux formée sans devoir reconnaître les compétences acquises, font évoluer l'organisation du travail sans remettre en cause la division sociale du travail. Elles déclassent, de fait, les bacheliers professionnels qui sont contraints d'accepter les emplois d'ouvriers qualifiés de fabrication et les salaires correspondant à ceux des titulaires de BEP quand elles ne leur préfèrent pas les jeunes qui, ayant suivi entièrement la formation et acquis les compétences, n'ont pas obtenu le diplôme.

4 - L'alternance sous statut scolaire.

La formation au baccalauréat professionnel qui comprend des périodes en milieu professionnel, de seize à vingt semaines sur l'ensemble du cycle, parties intégrantes de la formation, instaure ainsi l'enseignement alterné obligatoire en formation professionnelle initiale.

L'idée d'alternance apparaît progressivement, dans la formation professionnelle, lorsque le système scolaire, enseignement technique et professionnel compris, s'organise distinctement des activités économiques.⁷¹³ Elle s'enracine dans la

⁷¹² Responsable de la formation entreprise ferroviaire

⁷¹³ M. Alaluf « Le temps du labeur. Travail, emploi et qualification en sociologie du travail » Editions de l'Université de Bruxelles Bruxelles 1986 p 90

conception de l'irremplaçable valeur formatrice des lieux de production qui est sous-jacente à l'apprentissage.

Lorsqu'elle émerge dans la formation professionnelle initiale, l'alternance a déjà été expérimentée comme « un moyen d'action pour améliorer l'insertion des jeunes, pour venir en aide à des publics scolaires en difficulté, pour réaliser une meilleure adaptation des formations professionnelles aux emplois... », ⁷¹⁴ ce qui lui confère un caractère vague, d'autant que, jusqu'alors, elle a plutôt été « un terrain propice de questionnement qu'un véritable objet de recherche. » ⁷¹⁵

L'enseignement alterné, comme modalité de formation, est affirmé dans l'article 6 de la loi du 16.07.71, relative à l'apprentissage. Les adolescents peuvent accomplir « pendant la dernière année de scolarité, des stages de formation pratique dans les entreprises. »

Au cours de la décennie soixante-dix, c'est pour les élèves en difficulté que sont proposées des formes spécifiques d'alternance, « comme si l'alternance était un mode de socialisation réservé aux jeunes en échec scolaire. » ⁷¹⁶

La montée du chômage des jeunes, au cours de cette décennie, soulève le problème du passage de l'école à la vie active. Les difficultés particulières d'insertion professionnelle que rencontrent les jeunes sortant de l'école, sans formation professionnelle, alimentent les critiques contre le système scolaire inadapté « aux réalités économiques » et qui lui opposent la réussite du système allemand de l'alternance. « J'ai été frappé de voir que dans les pays qui actuellement ont peu de demandeurs d'emploi non satisfaits, la proportion de jeunes qui ont une formation alternée combinant l'école et la formation professionnelle est très supérieure à la proportion que nous avons en France. Il faut donc que nous développiions cette forme de formation nous aussi. » ⁷¹⁷

250 000 jeunes, à cette époque, quittent l'école sans formation professionnelle ; ces difficultés alertent même les instances internationales qui en appellent à un dispositif spécifique combinant formation et insertion dans la production.

Au journées d'études Emploi Formation du CNPF, tenues à Deauville en 1978, les organisations patronales préconisent l'institutionnalisation de séquences éducatives en entreprises, pour les jeunes scolarisés et une formation en alternance, pour ceux sortis du système scolaire sans formation.

Le discours du président du patronat met en avant « le chômage des jeunes... sans formation professionnelle suffisante, souligne l'échec du système scolaire et affirme

⁷¹⁴ M.C. Combes « Entre modèle scolaire et ancrage économique » in « Les formations en alternance » op cit p 75

⁷¹⁵ J. Rose « Des enjeux théoriques de l'alternance » in « Les formations en alternance » op cit p 42

⁷¹⁶ C. Agulhon op cit p 134

⁷¹⁷ V. Giscard d'Estaing Conférence de presse du 21.11.78 in B. Charlot, M. Figeat op cit p

que la formation en entreprise peut et doit compenser cet échec », que « la participation à la production permettra de former et de qualifier les jeunes. »⁷¹⁸

Les représentants du patronat revendiquent un droit d'intervention dans le système scolaire et voient, dans l'alternance, entre autres avantages, la possibilité de reprendre en main la partie professionnelle de la formation, comme l'affirme Y. Chotard, « la profession peut, soit assumer en totalité la formation des jeunes, soit collaborer aux formations dispensées en milieu scolaire. »⁷¹⁹

La réponse du Ministère de l'Education nationale prend forme dans la circulaire du 16.07.79 qui crée les séquences en entreprise, considérées comme éléments du processus de formation pour les élèves de CAP/BEP. Elle repose sur l'hypothèse que « l'implication des entreprises dans différentes formes d'alternance pourrait faciliter la transition professionnelle des jeunes. »⁷²⁰

A partir de 1979, l'alternance devient la formule magique qui doit « résoudre le problème du chômage et de l'insertion professionnelle des jeunes. »⁷²¹

La loi sur la formation professionnelle du 24.02.84 met en place le dispositif de formation en alternance et, en 1985, avec la création du baccalauréat professionnel, les périodes en entreprises sont assorties d'un contenu pédagogique et validées comme éléments de formation.

La loi d'orientation du 10.07.89 institue le principe de l'alternance pour l'ensemble des formations scolaires et le rend obligatoire « dans les enseignements conduisant à un diplôme technique et professionnel » ; une note de service ministérielle, du 09.11.91, fixe alors les périodes en entreprise à douze semaines pour les CAP et à huit pour les BEP.

Tout un ensemble de mesures est donc mis en oeuvre, en une vingtaine d'années, qui se concrétise, avec la nouvelle politique de formation professionnelle, dans l'alternance sous statut scolaire, « généralement présentée comme une sorte d'évidence pratique liée à la nécessité de rapprocher l'école de l'entreprise. »⁷²²

Elle apparaît, aujourd'hui, comme une pratique obligée de la formation professionnelle. En 1993, 700 000 jeunes fréquentent une formation professionnelle par alternance « sans compter les séquences éducatives en entreprise, l'enseignement supérieur et les contrats d'orientation. »⁷²³

Les séquences éducatives s'apparentant plutôt à des moments de découverte du milieu professionnel. Dans l'alternance sous statut scolaire, telle qu'elle est initiée

⁷¹⁸ B. Charlot, M. Figeat « Histoire... » op cit p 488

⁷¹⁹ Y. Chotard in B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » Ibid p 489

⁷²⁰ C. Agulhon op cit p 134

⁷²¹ B. Charlot, M. Figeat « Histoire... » op cit p 483

⁷²² J. Rose « Des enjeux théoriques de l'alternance » in « Les formations en alternance » op cit p 35

⁷²³ P. Lechaux « Alternances et jeux des acteurs » in Formation Emploi n°49 p 47

dans les baccalauréats professionnels, puis généralisée à l'ensemble du niveau V, les périodes en entreprise sont constitutives de la formation.

L'alternance sous statut scolaire introduit l'idée d'un secteur scolaire devenu « demandeur d'une collaboration voire d'un partage de responsabilité avec les entreprises dans le domaine de la formation. »⁷²⁴

Cette demande, s'agissant du baccalauréat professionnel, se justifiait, par le coût des nouveaux équipements indispensables à une formation de niveau IV.

Elle était aussi facilitée par les représentations existantes dans les années quatre-vingt, de l'entreprise devenue « citoyenne », représentations qui accordaient à celles-ci un rôle de formation complémentaire de celui de l'école, « centré sur la transmission de savoirs théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice d'un métier. »⁷²⁵

L'alternance, au sens littéral du terme, signifie, dans le cadre des dispositifs de formation, le passage d'un lieu à un autre ; de l'école à l'entreprise.

En structurant le temps de formation, l'alternance sous statut scolaire reconnaît, de fait, le temps et le lieu de la séparation entre l'école et l'entreprise. Elle exprime aussi la volonté de les relier. « On met en place en quelque sorte une passerelle permettant de relier le « dedans » au « dehors » de l'école. »⁷²⁶

En ce sens, l'institutionnalisation de l'alternance tente de faire de la formation « une fonction partagée entre l'école et l'entreprise. »⁷²⁷

Le terme partenariat est alors rapidement employé pour, sans doute aussi, convaincre du rapprochement des deux instances dans l'acte commun et complémentaire de former.

Peut-il s'agir, pour autant, d'un partenariat, comme d'aucuns le prétendent ?

L'idée de partenariat suppose des alliances, des échanges, dans un consensus. Or, si la relation d'échange est principalement égalitaire, celle qui préside à la mise en oeuvre de l'alternance consacre intinsèquement la supériorité d'une des parties.

« Alors que la relation d'échange ne défavorise structurellement aucun des participants dans son calcul utilitaire et que le processus d'échange a lieu dans l'intérêt des deux parties, comme nous le disons, celui qui est contraint par une injonction est structurellement inférieur par rapport à celui qui a le pouvoir. »⁷²⁸

⁷²⁴ P. Pelpel, V. Troger in M. Campinos-Dubernet « Baccalauréat professionnel : une innovation ? » in Formation Emploi n°49 p 13

⁷²⁵ C. Agulhon op cit p 135

⁷²⁶ M. Alaluf op cit p 91

⁷²⁷ P. Lechaux op cit p 50

⁷²⁸ J. Habermas « Théorie de l'agir communicationnel » t. 2 « Pour une critique de la raison

En effet, si, dans la mise en application, les responsables de formation sont demandeurs, les chefs d'entreprise, en fait, ont « tout pouvoir de décision quant à la volonté d'accueillir des stagiaires, quant au choix, quant aux contenus des tâches qu'ils décident de confier aux jeunes pendant le stage, en fonction de leurs contraintes et impératifs. »⁷²⁹

La loi n'impose pas l'alternance aux chefs d'entreprise comme elle le fait pour les responsables d'établissement scolaire et ne traite donc pas également les deux parties. On ne peut donc pas parler de partenariat pour définir ce type de relation.

P. Lechaux parle, à ce propos, d'un « effet de mode » qui paraît « symptomatique de l'approche normative de l'alternance selon laquelle les acteurs de celle-ci ne peuvent être que partenaires. »⁷³⁰

Plus qu'un effet de mode, une mystification, au service de la thèse de l'adéquation formation-emploi.

Parler de partenaires dans le cadre de l'alternance n'est pas neutre. L'expression renvoie directement à la vision d'un modèle d'alternance axé sur la négociation, le contrat, qui s'inscrit dans la thèse « normative et dominante » qui privilégie une approche de l'alternance « en termes d'adéquation formation-emploi et de dysfonctionnement. » Elle fait « dériver l'émergence et les formes d'alternance du seul rapport école/entreprise. »⁷³¹

Dans la théorie de l'adéquation formation-emploi, l'école est pensée comme inadaptée au monde de l'entreprise. L'alternance est alors considérée comme le moyen de rétablir l'adéquation, de pallier les dysfonctionnements, qui cherche à répondre aux exigences des directions d'entreprise en personnels qualifiés et adaptables en permanence aux changements rapides qui accompagnent les nouvelles technologies, en « professionnalisant » les formations scolaires jugées ou trop générales ou obsolètes.

Cette thèse adopte le point de vue du déterminisme technologique qui est fondé sur l'idée que le niveau ou le type de technologie détermine le niveau de qualification des ouvriers et où la technologie est affirmée comme le seul principe d'interprétation des changements affectant le travail et les travailleurs.

Dans ce contexte, adapter le niveau de qualification des travailleurs passe par des actions de formation qui ne peuvent être mises en oeuvre que dans l'entreprise qui devient ainsi une instance de formation.

fonctionnaliste » Fayard Paris 1987 p 299

⁷²⁹ M. Figeat « Les formations alternées : nouveaux lieux, nouvelles pratiques de formation » in « Les formations en alternance » op cit p 104

⁷³⁰ P. Lechaux op cit note infra p 49

⁷³¹ A. Monaco « L'alternance du côté des entreprises » in « Les formations en alternance » op cit p 244

Or ce qui se passe dans l'alternance « n'est pas seulement d'ordre cognitif mais d'abord et, avant tout, d'ordre social autour de l'intégration professionnelle et sociale des jeunes. »⁷³²

Si les directions d'entreprise souhaitent établir une articulation avec le monde scolaire, comme le préconisent leurs représentants aux journées de Deauville, elles veulent s'intéresser à l'évolution des contenus de formation, influencer sur ceux-ci pour adapter leur main d'oeuvre future aux technologies nouvelles ainsi qu'aux modes d'organisation du travail qui en résultent. L'enjeu pour les représentants du patronat est la recherche de « la maîtrise de la production de la qualification et, pour une part, de la certification et de la reconnaissance salariale des compétences. »⁷³³

La problématique ne se limite plus « aux seuls rapports système éducatif/système productif », conçus comme des entités homogènes, « où offre et demande de formation seraient déterminées de façon indépendante »,⁷³⁴ participant à la formation professionnelle des jeunes, dans une relation de partenariat.

L'alternance est un moment de la construction de la qualification de la main d'oeuvre juvénile et comme rapport social, elle « met en relation, d'une part, les composantes individuelles de la force de travail et, d'autre part, les exigences des propriétaires des moyens de production. »⁷³⁵

« Analysée à la lumière de la division du travail, de la formation et de la mobilisation différentielle de la main d'oeuvre », l'alternance correspond alors à « la construction de nouvelles voies d'entrée dans le salariat. »⁷³⁶

Ainsi donc, on ne peut plus parler de partenariat pour définir la relation formation-emploi, l'alternance est bien un rapport social de coopération conflictuelle entre agents sociaux : l'Etat, le patronat et, sur le terrain, les jeunes en formation, futurs ouvriers, les responsables d'entreprise.

Les solutions ou « actions souhaitables » préconisées alors,

- « pour faciliter l'incitation à l'institutionnalisation de ces formes de partenariat »,⁷³⁷

- pour faire face aux différentes modalités de recours à l'alternance : « ne pourrait-on diversifier les modèles d'alternance à promouvoir en fonction des interactions entre systèmes institutionnel, productif et pédagogique »,⁷³⁸

- pour faire face à la grande hétérogénéité des publics,

⁷³² P. Lechaux op cit p 49

⁷³³ Ibid p 49

⁷³⁴ A. Monaco op cit p 244

⁷³⁵ J.C. Troussier « Réflexion sur la qualification » IREP doc ronéoté 1978 p 17

⁷³⁶ A. Monaco op cit p246

⁷³⁷ L. Tanguy « Quelle formation... » op cit p 134

⁷³⁸ F. Berton « Alternance : condition d'usage et pratiques d'entreprises » Education Permanente n°115 1993 p51

- « pour favoriser une appréhension concrète des réalités professionnelles ... afin d'agir sur les représentations négatives que les jeunes et les enseignants ont de la production ... », ⁷³⁹

s'inscrivent, nous semble-t-il, dans la conception de l'alternance comme remède à l'inadaptation de la formation qui fait de l'école et des élèves, le pôle défaillant d'une adéquation souhaitable et possible.

Or, dans une société où règne la division hiérarchique du travail, hiérarchie entre les travailleurs qui participent à la production, hiérarchie entre le monde de la conception et celui de la production, hiérarchie entre les savoirs, « tous les discours sur la revalorisation du travail manuel, la valeur de la culture technique, la noblesse du travail productif, qu'ils soient tenus par des esprits généreux mais angéliques, ou jetés comme poudre aux yeux par des exploiters cyniques, ne sont que mystification idéologique. »⁷⁴⁰

Quant à l'exemplarité germanique, qui trouve son fondement dans la même logique, elle pourrait interroger les tenants de la thèse. Le débat, en Allemagne, sur le système de formation en alternance se cristallise, aujourd'hui, sur l'attractivité qu'il exerce sur les jeunes.

De moins en moins de jeunes choisissent la formation en alternance. « il s'en suit que les entreprises manquent d'ouvriers qualifiés issus habituellement de la formation en alternance. »

Ces derniers la boudent « parce qu'ils la considèrent comme voie de garage qui ne leur permettra pas d'accéder plus tard à une formation plus qualifiante et de ce fait mieux reconnue. »

C'est ainsi que « de plus en plus de postes au niveau de la hiérarchie moyenne dans les entreprises, naguère occupés par des jeunes formés en alternance, sont maintenant attribués à des jeunes issus d'une formation universitaire courte. »⁷⁴¹

En Allemagne comme en France, au-delà des arguments pédagogiques de la professionnalisation des formations, au-delà des mesures conjoncturelles qui fournissent une main d'oeuvre juvénile, fragile et bon marché, au patronat, la question au coeur de l'alternance est celle de la qualification de la main d'oeuvre ouvrière et de son usage.

Quelle place fera-t-on à la main d'oeuvre juvénile ? interrogent B. Charlot et M. Figeat. « L'obligera-t-on, au nom de l'alternance, à passer par une période intermédiaire entre la formation et l'emploi qui, après l'enfance et l'adolescence, définirait une troisième étape d'immaturité juvénile ? »⁷⁴²

⁷³⁹ L. Tanguy « Quelle formation... » p 132

⁷⁴⁰ B. Charlot, M. Figeat « Histoire... » op cit p 380

⁷⁴¹ Actes du colloque « La formation professionnelle en alternance en Allemagne et en France La réalité du système allemand pour l'insertion professionnelle » Goethe Institut Lille 12 et 13.05.95

⁷⁴² B. Charlot, M. Figeat « Histoire... » op cit p 555

Le jeune sera-t-il tenu de parcourir une carrière professionnelle qui débute par des stages et se poursuit par des emplois instables et peu qualifiés, entrecoupée de nouveaux stages, une carrière en alternance ?

Le modèle que tente d'imposer l'Administration de l'Education nationale⁷⁴³ est invoqué comme si le principe de l'alternance comportait des vertus universelles. Pourtant, il est illusoire de considérer que cette pratique résoud ou va résoudre les problèmes de la professionnalisation de la formation.

Comme le précise M. Campinos-Dubernet, cela suppose que soit réglé le problème de « l'organisation adoptée par l'entreprise plus ou moins favorable à une activité éducative. »⁷⁴⁴

Or les observations faites à l'occasion de consultations et d'enquêtes, « démontrent que les entreprises ne sont pas prêtes à accueillir la masse des jeunes en formation. »⁷⁴⁵ Comme nous le constatons, les directions ne sont pas prêtes, en effet, à accueillir pour former.

Cette masse, en elle-même, pose des difficultés aux directions d'entreprise « qui se trouvent confrontées à des demandes multiples dont elles perçoivent parfois difficilement les différences »,⁷⁴⁶ comme elle en pose aux responsables des établissements scolaires « qui ne disposent que d'une faible marge de négociation et se trouvent en concurrence avec leurs homologues géographiquement proches et arbitrent difficilement entre les besoins des différentes sections dont ils ont la charge. »⁷⁴⁷

L'élargissement de l'alternance à l'ensemble des formations conduisant à un diplôme professionnel conduit ainsi à la concurrence des élèves dans la recherche des entreprises d'accueil : concurrence à laquelle s'ajoute celle des apprentis et des stagiaires des différents dispositifs d'insertion et qui se traduit par la marginalisation des plus démunis scolairement, ceux qui préparent les diplômes de niveaux V, le CAP, en particulier.

En effet, dans le but de les « responsabiliser », les élèves sont contraints d'effectuer les démarches de recherche de stages auprès des directions et de négocier « leur formation en entreprise ». Or « leurs capacités stratégiques de négociation »⁷⁴⁸ dépendent largement de leur autonomie sociale, c'est-à-dire, aussi de leur niveau de formation.

⁷⁴³ BOEN n°2/94 « Les proviseurs en veulent » p 101

⁷⁴⁴ M. Campinos-Dubernet Formation Emploi n°49 op cit p 15

⁷⁴⁵ L. Tanguy « Quelle formation... » p 131

⁷⁴⁶ B. Hillau « Quelques réflexions sur l'avenir du niveau V » in « L'avenir du niveau V » CEREQ Collections des Etudes n°56 oct 1990 p 141

⁷⁴⁷ Ibid p 141

⁷⁴⁸ P. Lechaux op cit p 62

Les responsables d'entreprise ou de la formation opèrent alors des différenciations entre les jeunes « en fonction d'abord du niveau d'expérience professionnelle de ceux-ci », de leur niveau de formation, de leurs capacités à « obtenir des situations de travail qui leur permettent de développer un potentiel de qualification. »⁷⁴⁹

La généralisation de l'alternance et la fonction propédeutique du baccalauréat professionnel du BEP permet aux directions d'entreprise de sélectionner les stagiaires. Les bacheliers professionnels ont effectué, au cours de leur deuxième année de formation en BEP, même dans les conditions restrictives imposées par l'UIMM, des séquences en entreprise. Ils sont titulaires d'un diplôme qui atteste de la maîtrise d'une qualification, « d'une aptitude à être opérationnels dans l'entreprise »⁷⁵⁰ qui permet aux directions de les sélectionner sur des critères de productivité.

Elle permet aux directions d'expérimenter la logique des compétences contre celle de la qualification. En effet, les stagiaires bacheliers professionnels sont titulaires du BEP, ils possèdent, de fait, une qualification. Or, malgré le titre possédé et la qualification qui lui est attachée, ils sont contraints de se former professionnellement dans l'entreprise. C'est ainsi faire accepter l'idée que l'école ne forme pas professionnellement, que le diplôme n'atteste pas d'une qualification.

La participation des directions d'entreprise à la construction des compétences et de l'identité professionnelles, dans un projet de formation cohérent, progressif, voudrait que les jeunes soient suivis d'une année sur l'autre. Or les stages sont négociés chaque année et, en fait dépendent strictement du bon vouloir des directions.

Elles opèrent aussi des différenciations à partir de critères sociaux qui pénalisent les jeunes de nationalité ou d'origine étrangère qui ne trouvant pas de stage sont contraints d'abandonner leur formation.

Dans le même temps où l'alternance se généralise, où elle touche un nombre de plus en plus important de jeunes, les directions réduisent leurs capacités et potentialités humaines à produire, leurs disponibilités en tuteurs et en temps, hors de l'obligation de production. Car l'alternance, c'est, schématiquement, un temps dans l'école et un temps dans l'entreprise, c'est-à-dire, du temps. Elle exige des moyens, certes, mais d'abord, du temps, pour les enseignants, aussi pour les tuteurs, et pour les uns et les autres, des moments de concertation, des moments pour l'évaluation.

A ce propos, lorsque se réunissent, dans les établissements scolaires, les « Comméva », commissions d'évaluation, auxquelles participent de droit les tuteurs : agents de la petite maîtrise, chefs d'équipe, chefs d'atelier, les directions

⁷⁴⁹ Ibid p 62

⁷⁵⁰ Ibid p 51

d'entreprise font supporter la charge financière que représente le temps non-productif du tuteur au LP concerné, en la défalquant de la taxe d'apprentissage. « La participation des tuteurs aux Comméva n'est pas un cadeau », affirme le proviseur d'un lycée professionnel. Autrement dit, elles font supporter le coût de la formation au service public, ou plutôt, considérant l'alternance comme un dispositif de formation initiale, elles ne conçoivent pas qui leur coûte.

Cependant, en dehors de ces commissions et de celles qui rassemblent les représentants des LP et des entreprises pour organiser le planning des stages à l'échelon du bassin, sous la responsabilité de l'UIMV, seule à pouvoir mobiliser les directions d'entreprise, et qui sont nécessaires au fonctionnement minimal du dispositif ; dans la pratique de suivi de la formation des « stagiaires », « par manque de temps des uns et des autres », les rencontres ne se font pas, l'information ne passe pas et « les tuteurs ne peuvent pas prendre connaissance du contenu de la période en entreprise et sont difficiles à joindre et à mobiliser. »⁷⁵¹

Si les tuteurs des entreprises et les enseignants sont appelés à travailler comme des co-formateurs, en particulier, pour les baccalauréats professionnels où les acquis professionnels en entreprise doivent être pris en compte dans la procédure de validation finale, s'il y a recherche de « co-responsabilité » dans l'acte de formation, « on assiste, affirme C. Agulhon, à la juxtaposition de deux types d'activité, de deux mondes qui poursuivent des objectifs différents. »⁷⁵²

Chacun des deux mondes poursuivant sa logique propre : « les enseignants n'intègrent pas la logique du monde productif dont la valeur et les normes leur sont étrangères, les tuteurs ne se sentent pas investis d'une mission de formation. »⁷⁵³

Les tuteurs n'ont d'ailleurs pas reçu de formation pédagogique ; pourtant, un bon ouvrier n'est pas forcément un bon formateur et, dans l'entreprise, le tutorat n'est pas une fonction institutionnalisée. Il n'y a pas « de professionnalisation de cette fonction qui est vécue sur le mode du bénévolat et du volontariat. » « Aucune norme ne fixe la qualité du tuteur, aucune prescription, plus encore que pour l'apprentissage, ne précise le rôle qu'il doit jouer auprès du jeune »,⁷⁵⁴ alors que le tutorat est présenté par F. Dalle comme le « fondement de l'entreprise formatrice. »⁷⁵⁵

⁷⁵¹ C. Agulhon op cit p 140

⁷⁵² Ibid p 140

⁷⁵³ Ibid p 156

⁷⁵⁴ Ibid 150

⁷⁵⁵ F. Dalle, J. Bounine « L'éducation en entreprise » Ed Odile Jacob 1993 p 60

Ainsi donc, la figure du tuteur, dans les entreprises françaises, est bien éloignée de celle du Meister, « détenteur d'un titre l'habilitant à former dans un métier donné qui lui est décerné par l'organisation de branche. »⁷⁵⁶

Quant aux enseignants, ils ne sont pas plus préparés à travailler avec « l'autre monde », avec les tuteurs, et « leurs implications, leurs actions sont plus ou moins formelles. »⁷⁵⁷

A partir d'une enquête qualitative auprès de 43 formateurs de LP : responsables de formation et enseignants, P. Lechaux constate que l'entreprise « comme lieu d'expérience nouvelle, milieu différent qui déstabilise et contraint à confronter ses savoirs et à les restructurer, ce qui pourrait être sa valeur heuristique au regard d'un modèle cognitif des apprentissages », ⁷⁵⁸est absente de leur système de représentation.

Pour ces derniers, « l'entreprise formatrice est celle qui reproduit le contexte de l'école où il s'agit de faire sous contrôle afin d'acquérir les savoirs utiles... Elle prolonge l'école en offrant des situations d'atelier complémentaires de celles du LP, en termes de renforcement. »⁷⁵⁹

Mais surtout, pour ces enseignants, l'expérience n'est pas reconnue « comme une composante à part entière de la construction de la qualification, son intérêt étant de faciliter l'insertion. »⁷⁶⁰

Le mode de validation des périodes de formation, pour les baccalauréats professionnels, et la part qui est faite à celles-ci dans le contrôle final vient ici renforcer leurs représentations. En effet, « le stage est fondamentalement noté sur la base du rapport écrit, sur l'appréciation de l'écrit (rapport) et de l'oral (soutenance). On note davantage ce que l'élève dit de son stage et la manière dont il le dit que le stage proprement dit. »⁷⁶¹ Le coefficient de cette note ne renforce pas la valeur des acquis en entreprise ; il est de 2 sur les 23 de l'examen.

Dans son application scolaire, l'alternance qui doit permettre à « des « enseignants » d'agir sur des « élèves » de manière à transformer ou développer des capacités, des compétences et des caractéristiques personnelles », ⁷⁶² en prenant en compte des éléments nouveaux liés à la pratique en entreprise, atteint-elle l'objectif, recherché par l'Education nationale, de professionnalisation de la formation, de construction de compétences et de l'identité professionnelle et sociale des jeunes ?

⁷⁵⁶ C. Rault « La formation professionnelle initiale » La Documentation Française Paris 1994 p 93

⁷⁵⁷ Ibid 93

⁷⁵⁸ P. Lechaux op cit p 56

⁷⁵⁹ Ibid p 56

⁷⁶⁰ Ibid p 56

⁷⁶¹ G. Solaux op cit p 43

⁷⁶² M. Alaluf op cit p 91

Il convient de s'interroger sur « les savoirs et les rapports aux savoirs qui s'exercent dans les lieux d'acquisition et dans les lieux d'utilisation-adaptation de ces savoirs. »⁷⁶³

Prenant en compte la diversité des situations d'alternance dans les formations aux baccalauréats professionnels, « une alternance plurielle », dans les représentations et les pratiques des agents concernés, P. Lechaux s'intéresse aux stratégies des bacheliers professionnels dans la construction des compétences par l'alternance.

L'auteur cherche, également, à savoir si l'alternance peut fonctionner de « façon homogène » selon que « le diplôme est structurant ou non de la professionnalité du groupe professionnel concerné et de la reconnaissance institutionnelle de la qualification. »⁷⁶⁴ Ou encore, en termes de profils ouvriers, « selon que le profil de compétences du métier relève davantage d'un profil de type professionnel mobilisant largement des savoirs d'expérience ou ... d'un profil de type technique s'appuyant majoritairement sur des savoirs théoriques. »⁷⁶⁵

Son étude qualitative porte sur les baccalauréats professionnels de l'électronique et de la vente : « deux métiers confrontés à une profonde transformation de leurs activités sur la base d'une technicisation croissante. »⁷⁶⁶

Pour l'électrotechnicien, la qualification est caractérisée par l'importance des savoirs scientifiques : « l'outil mathématique et les mécanismes physiques sont les instruments de la maîtrise des processus » qui en font le noyau dur. Les compétences sont fondées sur « la capacité à se mouvoir dans un univers essentiellement symbolique et à manipuler l'abstraction et le raisonnement déductif. »⁷⁶⁷

Pour le vendeur, la qualification qui repose, également, sur des savoirs théoriques mais qui sont ceux « des théories de la communication et des relations sociales... et sur des savoir-faire sociaux », est acquise dans l'action.

Soit, deux types de qualification « assez antagoniques au regard des fondements de la professionnalité du métier ... et du profil des compétences,... à forte dominante théorique et technique dans le premier cas, à dominante relationnelle et savoir-faire pratiques et sociaux, dans le second. »⁷⁶⁸

Alors, la construction des compétences et de l'identité professionnelles et sociales des jeunes par l'alternance peut-elle s'opérer dans les mêmes termes ?

⁷⁶³ M. Figeat « Les formations alternées : nouveaux lieux, nouvelles pratiques de formation ? » in « Les formations en alternance » op cit p 99

⁷⁶⁴ P. Lechaux op cit p49

⁷⁶⁵ Ibid 49

⁷⁶⁶ Ibid 53

⁷⁶⁷ Ibid p 54

⁷⁶⁸ Ibid p 54

L'analyse de P. Lechaux met en évidence l'effet particulièrement discriminant des savoirs théoriques constitutifs de la compétence, pour rendre compte des formes d'alternance mises en oeuvre, c'est-à-dire, de la façon dont les jeunes se représentent l'alternance et en usent.

Plus les savoirs théoriques représentent le noyau dur de la qualification et « plus leur acquisition échappe au champ de l'entreprise et induit chez les formateurs et les formés une assez nette dévalorisation des savoirs d'expérience compte tenu de leur faible poids dans le système des compétences en question. »⁷⁶⁹

P. Lechaux parle, dans ce cas, « d'alternance juxtapositive » ; fondée sur la juxtaposition des temps de formation en LP et des temps d'activité productive ou d'observation en entreprise:

La distinction des deux moments et de leurs « contenus », formation d'un côté, « activité productive » de l'autre, confirme, s'il le fallait, qu'ils ne sont pas complémentaires dans l'acte de formation.

A l'opposé, plus les savoirs d'expérience dominant et plus les jeunes et leurs formateurs reconnaissent l'entreprise comme une instance légitime de construction de la qualification.

Deux formules, proposées par l'auteur, résument, de façon abrupte, son analyse :
« l'électrotechnique ou l'alternance impossible »,
« la vente-représentation ou le terrain par excellence de l'alternance ».⁷⁷⁰

Alors, dans le cas d'une formation mettant en oeuvre des apprentissages et des démarches, liées à l'expérience, « la collaboration école/entreprise est relativement aisée et s'impose comme une nécessité, offrant aux étudiants un système cohérent entre deux types éducatifs. »⁷⁷¹

La valeur formative des périodes en entreprise est reconnue dans sa complémentarité avec celle des LP.

Dans le cas d'une formation qui s'appuie sur des savoirs théoriques, scientifiques, faisant appel à une démarche déductive, les périodes en entreprise ne prennent pas le sens de moments de formation.

L'alternance ne paraît pas possible pour un domaine de compétences dont l'essentiel repose sur de tels savoirs qui ne peuvent pas s'apprendre par l'action.

En conséquence, si l'ouverture de l'école à l'entreprise et l'intégration de stages dans la construction des diplômes représentent une évolution favorable à la professionnalisation de l'enseignement, l'alternance ne peut pas être envisagée systématiquement comme principe constitutif de la formation, en particulier, pour

⁷⁶⁹ Ibid p 55

⁷⁷⁰ Ibid p 54

⁷⁷¹ M. Campinos-Dubernet op cit p 15

les formations à des « métiers » où l'activité de travail « devient mentale, de moins en moins fondée sur des savoirs pratiques construits dans l'action. »⁷⁷²

Et les jeunes, autrement dit, quelle incidence, en termes de formation sur leur qualification professionnelle et sociale, sur leur identité de futur travailleur, peut avoir l'alternance ?

Dans bien des cas, comme nous le révèle notre enquête, la formation qu'ils reçoivent dans l'entreprise est une formation d'adaptation sur le tas qui n'est pourtant pas nécessairement préjudiciable. Les périodes en entreprise permettent à de nombreux jeunes d'acquérir et de développer leurs premières expériences professionnelles. Ils découvrent les normes propres à l'univers de la production, y acquièrent certaines valeurs, sont socialisés au monde du travail.

L'entreprise est une instance de socialisation, comme le rappelle M. Lesne, dans laquelle « l'individu entre en rapport avec ce qu'on appelle parfois « culture d'entreprise » ou « esprit maison » (en tant qu'ensemble de traditions, de dispositions organisationnelles, de valeurs, de normes, d'habitudes, de rites...) et qui n'est pas sans influence sur sa personnalité. »⁷⁷³

Un simple stage en entreprise, même sans lien avec les contenus de la formation scolaire, est une socialisation, « naturelle », au cours de laquelle « l'individu s'approprie des éléments de cette culture d'entreprise et se situe par rapport à elle. » Autrement dit, les périodes en entreprise sont « de toutes façons suivies d'effets sur l'auto-construction continue de l'individu. »⁷⁷⁴

La formation qui vise l'appropriation des éléments culturels d'une société est une socialisation : « les processus de formation sont des processus de socialisation voulus, organisés, finalisés, construits dans des espaces-temps spécifiques en vue de compléter, d'accélérer, d'infléchir, dans un certain sens, le processus global de socialisation. »⁷⁷⁵

Alors l'alternance, en structurant le temps de formation entre l'école et l'entreprise, permet que deux instances de socialisation interagissent sur l'individu et participent à la construction de son identité sociale et professionnelle. Elle contribue, ainsi, à la qualification de l'individu qui agit favorablement sur son insertion sociale et professionnelle.

⁷⁷² P. Lechaux op cit p 54

⁷⁷³ M. Lesne Préface « Les formations en alternance » op cit p 15

⁷⁷⁴ Ibid p 15

⁷⁷⁵ Ibid p 15

La généralisation de l'alternance sous statut scolaire à toutes les formations conduisant à un diplôme professionnel répond à une demande patronale de participation à la professionnalisation de la formation. L'alternance permet au patronat d'opérer la sélection de sa future main d'oeuvre à partir du niveau d'expérience professionnelle des stagiaires et non par rapport à des objectifs de formation censés être complémentaires de ceux de l'école. Elle apparaît comme une nouvelle voie d'accès au salariat par la formation en entreprise.

Elle permet aussi au patronat d'expérimenter sa logique des compétences contre celle de la qualification qui rompt le lien diplôme/qualification tout en inculquant à sa future main d'oeuvre les principes d'un nouveau rythme de travail qui alterne périodes de formation et périodes d'activité productive, notamment quand elle s'applique à des élèves qui ont déjà acquis une formation et un diplôme attestant d'une qualification formelle.

L'efficacité pédagogique de l'alternance sous statut scolaire est relative et elle ne peut pas être envisagée systématiquement comme principe constitutif de la formation des jeunes, comme le montre P. Lechaux, en particulier dans le cas de formations prenant appui sur des savoirs scientifiques et théoriques et faisant appel à une démarche déductive. Cependant en permettant une première expérience ouvrière et une socialisation à la « culture d'entreprise », le dispositif participe à la construction de compétences et à l'identité professionnelle et sociale des jeunes.

5 - La disparition du CAP.

5 - 1 - La disparition du CAP et les intérêts de l'Education nationale.

La forte poussée de la demande sociale de formation conjuguée à la politique d'élévation du niveau global de formation se traduit par des modifications des flux d'orientation et des flux de sortie du système éducatif et des évolutions dans les structures de formation.

Jusqu'au début des années quatre-vingt, le premier cycle du 2nd degré est marqué par deux paliers d'orientation :

- à l'issue de la classe de 5ème, les élèves peuvent poursuivre le 1er cycle d'enseignement secondaire en 4ème, en 4ème préprofessionnelle de niveau ou en CPA, dans le collège, en 2nd cycle court professionnel en LP, pour préparer un CAP en trois ans,

- à l'issue de la classe de 3ème, l'orientation se fait en 2nd cycle long pour préparer un baccalauréat général ou technologique, en 2nd cycle court professionnel pour préparer un CAP en 2 ans et/ou un BEP.

A partir de 1985, le palier d'orientation de fin de 5ème disparaît progressivement; un nombre croissant d'élèves poursuivent leur formation jusqu'en fin de 3ème, et avec lui, les formations au CAP en 3ans.

Sont alors créées, en 1986, pour offrir une alternative aux élèves de 5ème, dans un premier temps, à titre expérimental, en LP, les classes de 4ème et 3ème technologiques qui seront, par la suite, transférées et développées en collège où elles doivent devenir les classes préparatoires au BEP.

Dans l'enseignement professionnel, une petite minorité des titulaires de BEP peut rejoindre le 2nd cycle long par la 1ère d'adaptation. En 1985, « 8,5% des élèves de BEP accédaient au 2nd cycle général et technologique par la 1ère d'adaptation. »⁷⁷⁶ Et donc, progressivement, par la modification des flux d'orientation, due à la demande sociale de formation ; aucun texte ne met fin officiellement au palier de 5ème, et par la modification des flux de sortie, les sorties du système éducatif sont repoussées en fin de second cycle.

En 1985, deux jeunes sur trois sortaient de l'appareil de formation au niveau de l'enseignement secondaire ; en 1991, ils sont un peu plus de la moitié.

Dans le même temps, « les sorties sans qualification » qui regroupent les sorties du 1er cycle, de l'enseignement spécial, les abandons en cours de formation professionnelle et avant la fin du 2nd cycle long, régressent pour ne plus atteindre que 11% d'une classe d'âge en 1991.⁷⁷⁷

L'institution d'une filière professionnelle longue, à partir de la création du baccalauréat professionnel, a hiérarchisé les diplômes et le CAP dont les épreuves se présentent comme une partie de celles du BEP, est apparu comme un sous-produit de ce dernier.

La hiérarchie scolaire établie par l'inclusion d'un diplôme dans l'autre « s'est traduite dans l'emploi, alors que CAP et BEP avaient des valeurs quasi équivalentes sur le marché du travail » et a contribué « à discréditer les formations de type CAP... et à faire croire qu'elles n'avaient plus de légitimité professionnelle. »⁷⁷⁸

Les élèves poursuivent alors des études, de plus en plus souvent, à l'issue des formations de niveau V. « L'augmentation du taux de poursuite d'études... touche l'ensemble des filières et des spécialités. » Cette augmentation traduit « la convergence entre le projet des élèves et des familles d'une part, et l'évolution des structures d'accueil de formation, d'autre part. »⁷⁷⁹

⁷⁷⁶ A. Violla, F. Lebris, S. Lemaire « Les sorties de formation initiale » Bilan Formation-Emploi n° 277-278 op cit p 26

⁷⁷⁷ Ibid p 25

⁷⁷⁸ Ibid pp 25- 28

⁷⁷⁹ B. Hillau « Quelques réflexions sur l'avenir du niveau V » op cit p 138

L'allongement de la scolarité secondaire, perceptible dès 1984-1985, « s'amplifie à partir de l'année 1989 où le taux d'accès aux classes terminales du 2nd cycle long... équilibre celui des sorties aux niveaux V et inférieurs. »⁷⁸⁰

L'accès au baccalauréat passe de 36,4% d'une classe d'âge, en 1985, à 62,7%, en 1993.

La progression constante du nombre d'élèves de 3ème vers l'enseignement général long, 71,2%, en 1991 contre 63,8%, en 1985, l'accès à la formation professionnelle après la 3ème, l'accès au baccalauréat professionnel après le BEP, se conjuguent pour réduire fortement les effectifs de la filière CAP et plus généralement ceux de l'enseignement professionnel qui perdent 130 000 élèves entre 1985 et 1991.⁷⁸¹

« Les flux d'entrée dans une section de CAP en trois ans sont en effet passés de 141 231 élèves en 1985 à 31 070 en 1990, soit une régression de près de 70%. »⁷⁸²

C'est ainsi que l'allongement de la scolarité qui se traduit par l'accès de plus en plus important aux classes terminales du 2nd cycle s'accompagne d'une défection massive de l'enseignement professionnel. 56% des jeunes ont terminé une formation courte en 1986, ils sont 39% en 1991.

Si en 1993, 63% des jeunes d'une classe d'âge parviennent au niveau baccalauréat, la proportion de ceux qui se trouvent dans la voie technologique ou professionnelle n'est respectivement que de 20% et 5%.

Au moment de la création du baccalauréat professionnel, un débat s'organise autour de la qualification ouvrière, de la question de l'abandon du CAP comme référence de la qualification.

Le ministère de l'Education nationale adopte cette position : « l'ouverture de nouvelles sections de CAP sera poursuivie y compris celles recrutant en fin de 5ème, tant que cela sera nécessaire au regard des besoins des familles et de l'économie. »⁷⁸³

Les classes préparatoires des sections de CAP en trois ans sont pourtant massivement fermées. Leur quasi-suppression s'est faite d'autant plus rapidement que les enseignants y trouvaient une amélioration de leur statut et de leur image et les proviseurs, l'occasion de redorer le blason de leur établissement, en proposant une filière professionnelle cohérente et attractive, « de le revaloriser aux yeux des entreprises et des familles, de rompre avec l'image négative du LP, lieu de relégation des élèves en échec scolaire. »⁷⁸⁴

⁷⁸⁰ Ibid p 137

⁷⁸¹ A. Vialla, F. Lebris, S. Lemaire Bilan Formation-Emploi n° 277-278 op cit pp 22-25

⁷⁸² L. Tanguy « Quelle formation ... » op cit p 26

⁷⁸³ M. Campinos-Dubernet op cit p 8

⁷⁸⁴ C. Agulhon op cit pp 26-27

Ils procèdent alors à la substitution des classes préparatoires par des classes technologiques et la création de sections de baccalauréats professionnels par glissement des personnels.

Instituées entre 1984 et 1986, les classes technologiques ont pour vocation de mener les élèves qui étaient orientés en LP en fin de cinquième jusqu'à la fin du premier cycle pour une orientation en BEP. Les contenus de formation sont « déprofessionnalisés » et s'inscrivent dans la cohérence d'une filière longue. La formation repose sur deux principes : la technologie comme instrument de développement intellectuel, le projet pédagogique comme « facteur de remotivation des élèves. »

Elles expriment la volonté d'élever le niveau de formation des élèves, orientés prématurément en LP, tout en cherchant à prévenir les sorties du système éducatif, avant la fin du premier cycle. Elles se présentent comme des classes de 4^{ème} et 3^{ème} implantées en LP et se substituent alors aux classes de 4^{ème} et 3^{ème} préparatoires au CAP.

Elles sont déplacées, en collège, en 1991-1992, « essentiellement pour des raisons budgétaires et d'équilibre des effectifs dans une période de baisse démographique. »⁷⁸⁵ Leur vocation de classes généralistes se trouve ainsi renforcée. Elles évitent, en collège, le redoublement en 4^{ème} et les sorties vers l'apprentissage.

Elles apparaissent, aux élèves qui les fréquentent, comme des classes de réussite relative dans la mesure où, en fin de 3^{ème}, ceux-ci se trouvent en concurrence, pour l'entrée en BEP, avec les élèves en échec dans la voie générale, et orientés, contre leur gré, en lycée professionnel. Elles seraient supprimées à la rentrée 1998.⁷⁸⁶

La restructuration pédagogique du collège en trois cycles, prévoit que les classes de troisième devenues « cycle d'orientation », soient organisées en 3^{ème} à option langue vivante 2 et 3^{ème} à option technologique, où l'enseignement technologique ne sera plus que de cinq heures hebdomadaires contre les sept à neuf des classes technologiques.

Au sein du collège, les classes à option technologique remplissent une double fonction : celle de réduire les sorties au cours ou en fin de premier cycle, d'une part, et celle de limiter l'orientation en formation générale après la troisième, d'autre part. Elles constituent alors une « filière » d'orientation positive et volontaire, censée correspondre aux aptitudes et aux goûts des élèves qu'elles accueillent.

En mettant sur un même pied d'égalité les disciplines manuelles et les disciplines intellectuelles, en rejetant « toute hiérarchie entre les disciplines », elles font disparaître l'idée de l'échec associée à l'orientation, voire, à faire apparaître comme

⁷⁸⁵ C. Agulhon op cit p 101

⁷⁸⁶ Note de Service ministérielle aux Chefs d'établissement 08.01.97

un choix raisonné, « comme naturelle et positive à l'élève qui aura su apprécier ses aptitudes », ⁷⁸⁷ son orientation en formation technologique.

Elles sont, en effet, mises en place pour favoriser l'orientation en lycée technique, en particulier, dans les sections de Technologies des Systèmes Automatisés (STA)-Productique, « délaissées. »

Les classes technologiques, ou à option technologique, apparaissent comme un outil de « flexibilité » au service de l'Administration de l'Éducation nationale, dans les restructurations incessantes du premier cycle où se joue « la scolarité de base des enfants du peuple. » ⁷⁸⁸

Depuis les classes à option technologique de 4^{ème} et 3^{ème} mises en place par la réforme Haby, sur les décombres des classes préprofessionnelles de niveau, pour diversifier les orientations, c'est-à-dire, favoriser une orientation « positive » dans l'enseignement professionnel court, en passant par les classes préparatoires à options technologiques « lourdes » de neuf heures hebdomadaires, en 1979, qui organisent l'évasion scolaire par une préprofessionnalisation du premier cycle, elles deviennent, dans le courant de la décennie quatre-vingt, des classes ayant pour fonction d'empêcher l'évasion scolaire avant la fin du premier cycle, tout en assurant les fondements technologiques d'une formation professionnelle ultérieure.

Leur création, dans un premier temps, en LP où elles supplantent les classes préparatoires puis leur déplacement en collège, participe à la disparition rapide des sections de CAP en lycée professionnel.

La disparition des CAP en trois ans est donc le produit de la politique d'élévation du niveau de formation générale qui s'exprime en termes de niveau : 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et en termes de diplôme, le baccalauréat, porteur d'une valeur symbolique, et qui produit rapidement « un mouvement de translation vers le haut. » ⁷⁸⁹

La création des baccalauréats professionnels n'était pas liée à la suppression des CAP. Cependant, l'affectation du baccalauréat professionnel aux LP conduit l'Administration de l'Éducation nationale, « sous la pression de contraintes financières », à opérer « d'une manière drastique les fermetures de classes préparatoires, des sections de CAP en trois ans, afin de disposer des postes d'enseignants nécessaires » ⁷⁹⁰ et des locaux libérés.

Ainsi donc, la création de ces sections fut-elle permise par la fermeture de celles de CAP et l'invalidation de ce dernier, est donc due principalement, comme l'affirme L. Tanguy, à « la brutalité avec laquelle a été menée », ⁷⁹¹ à partir de 1985, la

⁷⁸⁷ B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » op cit p 171

⁷⁸⁸ B. Charlot, M. Figeat « Histoire... » op cit p 550

⁷⁸⁹ L. Tanguy « Quelle formation... » p 32

⁷⁹⁰ Ibid p 31

⁷⁹¹ L. Tanguy « Quelle formation ... » op cit p 28

politique de rénovation de l'enseignement professionnel, sans financement, à moyens constants, sur le mode du transfert.

Une des données majeures de l'évolution récente du système éducatif, par conséquent, concerne le recul du CAP. « 139 000 élèves entamaient un CAP en 1985. Ils ne sont plus que 22 100 en 1991. » Ce recul s'effectue au bénéfice du BEP « où l'on dénombre 198 000 premiers inscrits, en 1991, pour 148 300, six ans plus tôt. »⁷⁹²

Une autre caractéristique de cette évolution concerne le BEP qui marque de moins en moins le terme de la scolarité.

Autrement dit, l'allongement de la scolarité a pour effet de réduire les entrées dans l'enseignement professionnel court, de tarir les sorties au niveau V : CAP, BEP. Bref, il conduit à supprimer « la finalité quasi unique et historiquement fondée »⁷⁹³ de préparation au métier de l'enseignement professionnel.

C'est ainsi que le CAP n'est plus destiné qu'à deux publics : les adultes, en formation continue, les jeunes en difficulté scolaire, essentiellement par l'apprentissage et par des dispositifs adaptés de la formation initiale.

L'Etat, poursuivant ses objectifs de démocratisation, d'élévation du niveau de formation et de culture de la population, tente en effet d'infléchir cette tendance en maintenant des filières d'accès au diplôme.

Le CAP devient alors, après la loi d'orientation de juillet 1989, « l'objectif minimum pour tous les élèves qui n'atteindront pas le niveau IV. »⁷⁹⁴

Nous constatons donc que l'évolution de l'offre de formation professionnelle, la constitution d'une filière professionnelle longue, calquée sur le modèle du lycée d'enseignement général, et sanctionnée par un baccalauréat, n'est pas produite par la seule demande du patronat ou des familles mais qu'elle est aussi construite par la politique scolaire de l'Administration centrale de l'Education nationale « au moyen de l'offre qu'elle organise et des normes qu'elle élabore et de son pouvoir de légitimation »⁷⁹⁵ qui, en l'occurrence, fait disparaître les formations au CAP des LP. Des catégories d'enseignants et de chefs d'établissement influencent, à leur niveau, selon leurs intérêts, la politique éducative de l'Etat, participant, pour leur part, à la disparition des sections de CAP.

⁷⁹² P. Poulet « Second degré : allongement de la scolarité et diversité régionale » in Economie et Statistique n°277-278 op cit p 35

⁷⁹³ M.E. Balut « Le recours à une formation homologuée dans un mode de gestion de la main d'oeuvre » in CEREQ Collection Etudes n° 56 oct 1990 p 132

⁷⁹⁴ L. Tanguy « Quelle formation... » op cit p 28

⁷⁹⁵ Ibid p 35

5 - 2 - La disparition du CAP et les besoins du patronat.

L'affectation des baccalauréats professionnels en LP, en cherchant à revaloriser l'enseignement professionnel, avait aussi pour objectif de limiter la baisse continue des effectifs qui menaçait, à terme, le fonctionnement même de l'institution.

L'extension de la scolarisation : le déplacement global des flux vers le second cycle général et technologique, le déplacement de la certification de la qualification ouvrière, du CAP au BEP puis au baccalauréat professionnel, pose à terme, la question de la survie de la filière professionnelle industrielle, en particulier.

En 1980, 39% d'une génération entrent en LP : 22% en BEP et 17% en CAP.

En 1990, 29% entrent en LP : 27% en BEP et 2% en CAP.

Soit, un écart de 10% qui entrent en seconde, dans l'enseignement général.

La diminution des effectifs de lycée professionnel, de près de 150 000 élèves entre 1985 et 1992, affecte essentiellement les filières CAP qui passent de 409 400 élèves à 86 740.

Les effectifs de BEP progressent de 391 000 à 487 000 élèves. Cette progression des BEP n'endigue pas les pertes en effectifs du CAP et ce sont « les sections industrielles qui chutent avec celles des CAP »⁷⁹⁶ menaçant de tarir les flux d'élèves en baccalauréats professionnels industriels ; l'ensemble de la filière de formation ouvrière.

Pour tenter de remédier à cette « hémorragie » qui met en péril le renouvellement des générations ouvrières, l'UIMM organise une vaste opération de promotion : « Les Bravos de l'Industrie », campagne fortement médiatisée dans les établissements scolaires pour « sensibiliser » les jeunes au monde industriel et au travail en entreprise et qui se concrétise dans des réalisations « pédagogiques » associant les collèges et lycées professionnels aux entreprises locales, dans des contrats de partenariat.

Les résultats, décevants pour l'UIMM, en termes d'orientation vers les formations professionnelles, des dernières années, la conduisent à axer sa campagne 1996-1997 sur la sensibilisation des enseignants qui sont invités à encourager les élèves à préférer une orientation dans l'enseignement technique et professionnel.

La plaquette promotionnelle reprend, dans son annexe 2, les propositions au HCEE faites par D. De Calan, concernant la « motivation et l'orientation des élèves de fin de troisième. »

L'objectif principal « est de faciliter la construction d'un projet personnel (professionnel) pour le jeune, en cohérence avec la réalité de l'économie et ses perspectives d'évolution. Cela suppose donc de :

⁷⁹⁶ Ibid p 36

- faire évoluer les mentalités et les représentations de la réalité économique, (...) c'est-à-dire :
 - faire de la voie professionnelle et de la voie technologique des voies valorisantes,
 - faire évoluer les schémas mentaux relatifs aux projets professionnels et scolaires des filles,
 - enrichir et modifier les représentations des métiers et des secteurs professionnels. »⁷⁹⁷

La demande est ici d'agir sur les représentations des jeunes élèves pour tenter de modifier leur pratique de poursuite d'études hors de l'enseignement professionnel.

Si les représentations agissent effectivement sur les pratiques, sur la réalité, elles n'en sont pas moins constituées à partir de la réalité.

Le taux de chômage des jeunes et en particulier des jeunes diplômés de l'enseignement professionnel est une réalité qu'ils n'ignorent pas, la part faite à la condition ouvrière dans notre société en est une autre. La médiocrité du statut des ouvriers associée au caractère dévalorisé des formations qui y conduisent, elles-mêmes associées à l'échec, agissent sur les représentations des élèves et de leurs familles qui les conduisent à rechercher les formations générales les plus longues.

Un changement des représentations des élèves et de leur famille passe par un changement des réalités du travail industriel ; faire des formations professionnelles et technologiques des voies valorisantes passe par une valorisation du statut des ouvriers.

Cependant, alors que la grande organisation patronale tente d'inverser le processus de poursuite d'études générales en cherchant à mobiliser les enseignants et à convaincre les élèves d'opter pour une formation professionnelle scolaire, dans un projet « en cohérence avec la réalité économique » - ce qui signifie aussi que tout autre projet de poursuite d'études longues est irréaliste - contradictoirement, elle organise le discrédit sur les diplômés et le déclassement des diplômés de l'enseignement professionnel.

La nouvelle politique de formation professionnelle, en créant le baccalauréat professionnel, une filière longue qui se traduit par la disparition des CAP, rencontre alors les intérêts du patronat et montre que ce sont ses propres besoins en matière de formation des travailleurs qui sont déterminants, en dernière instance.

La disparition du CAP correspond, en effet, à une attente et une demande anciennes du patronat.

L'assimilation du travail qualifié à la possession du CAP apparaît officiellement en 1954. Jusque-là, c'était l'emploi qui était ou non qualifié ; la distinction s'opérant à partir des compétences mises en oeuvre par les travailleurs dans leur emploi.

⁷⁹⁷ UIMM « Les braves de l'industrie » Annexe 2

La nomenclature officielle utilise, pour la première fois à cette date, la catégorie « travailleur qualifié. »⁷⁹⁸

La notion de travail qualifié a cédé la place à celle de travailleur qualifié. « La qualification n'est plus définie par l'exercice du métier, traduite en termes de temps de formation, mais par le diplôme. »⁷⁹⁹

Le CAP est progressivement reconnu par le patronat, dans les différentes branches industrielles et devient le garant du salaire et de la classification catégorielle des ouvriers. C'est ainsi qu'il devient « un moyen de pression efficace de la classe ouvrière et de ses représentants dans les négociations avec le patronat. »⁸⁰⁰

La nomenclature interministérielle des niveaux de 1967 établit une correspondance étroite entre les niveaux de formation et les catégories socio-professionnelles. « La distinction entre travailleurs qualifiés et travailleurs non-qualifiés est désormais liée au niveau de formation, voire même au diplôme obtenu. »⁸⁰¹ La certification scolaire témoigne pour la qualification.

Aussi, dès le début de la décennie soixante, le patronat entreprend-il la dévalorisation sociale des diplômes.

En 1969, le patronat réclame la suppression du CAP qu'il n'accepte de maintenir dans le système scolaire qu'à la condition qu'il se prépare en deux ans, comme le BEP, après la troisième, et ne corresponde plus à une spécialisation étroite. Le CAP n'est maintenu, dans sa forme, que pour répondre aux intérêts du patronat des PME et PMI dont le mode d'organisation est encore celui de la mécanisation. Le grand patronat tire profit, de son côté, de la formation des jeunes diplômés de CAP qu'il déclasse.

En fait, le patronat va bien au-delà et remet en cause les diplômes professionnels. « La possession ou la non-possession d'un diplôme n'a pas le caractère prédictif et discriminatoire qu'elle peut revêtir dans la fonction publique. En tout état de cause, la corrélation entre possession ou non-possession de diplôme et réussite ou échec professionnel reste faible et peu significative. »⁸⁰²

Aux Assises du patronat, en 1970, le CNPF propose une procédure d'orientation à l'entrée des cycles d'enseignement qui permettrait la suppression des examens de sortie. « Chaque établissement (délivrerait) à ses élèves un certificat de scolarité avec appréciation sur le résultat atteint par rapport à l'objectif suivi. »⁸⁰³ Il règle

⁷⁹⁸ B. Charlot, M. Figeat « L'École aux enchères » Payot Paris 1979 p 121

⁷⁹⁹ Ibid p 121

⁸⁰⁰ Ibid p 121

⁸⁰¹ Ibid 121

⁸⁰² CNPF « L'appréciation des résultats dans l'éducation professionnelle » in B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » op cit p 89

⁸⁰³ Livre blanc sur la formation in B. Charlot, M. Figeat Ibid p 90

ainsi le problème de la reconnaissance des diplômes et, en particulier, celle du CAP, dans les conventions collectives.

Le grand patronat trouve avantage à la suppression des diplômes, à celle du CAP parce qu'il est au fondement de la qualification ouvrière ce qui lui permet de « déqualifier » cette dernière. Il peut alors payer « à des prix dérisoires » des jeunes qu'il peut utiliser « pour n'importe quel type d'emploi. »⁸⁰⁴

Le diplôme n'existant plus, les travailleurs et leurs représentants perdent leur moyen de pression, notamment dans les revendications de salaire : la fixation du salaire ayant « toujours été étroitement liée aux rapports de forces établis par les travailleurs. »⁸⁰⁵ La suppression du lien diplôme/qualification affaiblit, de fait, les actifs diplômés, de plus en plus nombreux, contraints d'accepter des emplois non qualifiés, la polyvalence, les actions de formation-adaptation et contraints de rester dans l'entreprise. Elle réduit ainsi la mobilité externe ; les actifs diplômés étant les plus mobiles perdent la possibilité de négocier leur qualification à un meilleur prix, maintenant ainsi au plus bas les coûts salariaux.

La suppression des diplômes est toujours une question d'actualité pour le grand patronat, comme le confirme ce propos de D. De Calan où s'exprime la contradiction du patronat qui dénonce le déficit de qualification tout en déplorant l'excès de « diplômés » et qui revendique la suppression du lien diplôme-qualification. « Il ne faut pas mélanger les besoins qualitatifs et les besoins quantitatifs. Le déficit de qualification subsiste même si, parallèlement, nous dénonçons le danger d'un excès de diplômes. Or il est clair que nous n'avons pas besoin de tous ces diplômés, tant que la société continue de garder le même lien entre diplôme et qualification. Il faut, en effet, rappeler que la majorité des emplois disponibles seront des emplois d'opérateurs... »⁸⁰⁶

La volonté de rompre le lien diplôme/qualification apparaît dans les pratiques patronales de formation et dans les discours, tant au niveau des branches qui, comme celle de la métallurgie, met en place un Certificat de Qualification Professionnelle, qu'au niveau des entreprises, comme l'exprime ce responsable de la formation : « on trompe les gens en voulant 80% de bac pro et 20% de non-diplômés ce serait mieux l'inverse l'entreprise n'a pas besoin de techniciens d'atelier ni même de bac+2 si on devait les employer ils seraient déclassés sur des postes d'ouvriers. »⁸⁰⁷

Le diplôme professionnel est une norme reconnue attestant qu'une personne a atteint un niveau de savoir et des compétences clairement identifiés. A ce titre, il est

⁸⁰⁴ Ibid p 91

⁸⁰⁵ Ibid p 122

⁸⁰⁶ D. De Calan in Liaisons Sociales n°75 janv 93 pp 14-16

⁸⁰⁷ Responsable de la formation entreprise ferroviaire

négociable, sur le marché du travail. Il a, en effet, une valeur propre au-delà des connaissances qu'il certifie.

Les connaissances non-certifiées, sinon par les homologations ou le CQP de la métallurgie, qui sont en passe de supplanter les diplômes d'Etat dans les grandes entreprises comme nous le constatons, ne sont pas reconnus professionnellement, dans les autres branches. Ces certifications assujettissent leurs titulaires à l'entreprise, les connaissances pour lesquelles elles témoignent devront toujours être renégociées.

Le discrédit sur le diplôme s'accompagne d'une remise en cause de l'école comme instance de certification.

Le patronat multiplie les instances de formation diplômante : organismes de formation privés, de CCI, CFA de branche, qu'il finance et dont il contrôle les actions, en termes de contenus, de niveaux et diplômes et de flux. Il parvient, de la sorte, à faire diminuer la valeur d'échange des titres scolaires qui ne sanctionnent, dans ses propos, qu'une formation « inadaptée », insuffisamment professionnalisée. C'est ainsi que les actions de formation-intégration, préalables à l'embauche, sont appelées actions de « formation corrective. »⁸⁰⁸

La légitimation des apprentissages effectués en dehors de l'espace scolaire par les diplômes professionnels nationaux, conteste le monopole de certification de l'école et remet en cause sa capacité à promouvoir et à définir les savoirs, c'est-à-dire aussi, son autonomie relative. Elle permet, en effet, au patronat, d'apparaître comme un concurrent qui fait aussi bien qu'elle en matière de délivrance de diplômes professionnels, et mieux en matière d'insertion. Elle lui permet alors de faire pression sur l'école pour tenter de mieux contrôler les savoirs et les attitudes à transmettre et de lier, plus étroitement, la formation à son usage productif.

Le grand patronat a pourtant besoin des formations scolaires qui conduisent aux diplômes d'Etat, des compétences qu'elles transmettent, plus précisément, à partir desquelles il peut adapter rapidement sa main d'oeuvre mais il n'a pas besoin des diplômes, des titres liés à la qualification professionnelle.

S'il les prépare, dans ses propres instances de formation continue, à partir de contenus qu'il définit, adaptés à des demandes conjoncturelles, et qui ne sont pas ceux de l'école, c'est dans une stratégie de discrédit de l'école et de sa capacité à assurer la formation professionnelle, dans une tentative de restreindre son autonomie relative dans l'organisation de la formation, dans l'intention de reprendre le contrôle de la formation professionnelle ouvrière.

⁸⁰⁸ Directeur ressources humaines CCI

L'extension de la scolarisation et le déplacement global des flux vers le second cycle général qui conduisent à la diminution des effectifs en LP, mettent en péril le renouvellement des générations ouvrières. L'instauration de la filière professionnelle longue qui n'empêche pas la baisse des effectifs des sections industrielles conduit à la disparition du CAP. La disparition du CAP rencontre les intérêts du grand patronat qui souhaitait la suppression de ce diplôme, garant de la qualification ouvrière. Dès que la qualification est définie par le diplôme, le patronat tente de rompre le lien diplôme/qualification, en déclassant le CAP qui fonde la qualification ouvrière, puis en réclamant sa suppression et au-delà celle de tous les diplômes pour rétablir en sa faveur le rapport de forces.

Sa demande de suppression des diplômes s'accompagne, contrairement, d'une politique de développement d'instances privées de formation, aidées partiellement par le financement public, qui délivrent les diplômes d'Etat contestant ainsi le monopole de certification de l'école et sa capacité à définir et promouvoir les savoirs et qui a pour visée le contrôle des connaissances sinon de la formation professionnelle ouvrière.

5 - 3 - Le CAP et l'apprentissage.

L'accroissement continu du chômage des jeunes, au cours de la dernière décennie, accrédite l'idée que la professionnalisation de la formation, par l'alternance sous statut scolaire ou sous contrat de travail, constitue un remède efficace à la situation de l'emploi.

L'apprentissage est alors réhabilité comme un dispositif qui permet, à la fois, de former professionnellement les jeunes et de les insérer ; ce que, semble-t-il, ne parvient pas, ou plus, à faire le système scolaire, « coupé des réalités économiques. »

La loi relative à l'apprentissage de juillet 1971, instaure celui-ci à l'issue du premier cycle. « Nul ne peut être engagé en qualité d'apprenti s'il n'est âgé de 16 ans au moins et de 20 ans au plus au début de l'apprentissage. Toutefois, les jeunes âgés d'au moins 15 ans peuvent souscrire un contrat d'apprentissage, s'ils justifient avoir effectué la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire. »

L'apprentissage dure deux années et l'employeur est tenu d'inscrire son apprenti dans un centre de formation d'apprentis.

De nouvelles classes sont créées, les 4^{ème} et 3^{ème} préprofessionnelles de niveau et les classes préparatoires à l'apprentissage qui fonctionnent comme des classes de relégation, classes d'initiation technologique rudimentaire des futurs OS et

apprentis, qui s'articulent sur un niveau de formation générale de 5ème ; niveau de formation « pour presque trois quarts des apprentis. »⁸⁰⁹

Avec la loi de 1987, l'apprentissage ne se limite plus à la préparation du CAP mais permet d'accéder à de nouveaux diplômes : le BEP, le BP, le baccalauréat professionnel et le BTS et devient ainsi une filière de formation professionnelle.

La durée minimale de formation en CFA, pour le niveau V, passe de 360 à 400 heures par an.

Ces dispositions sont complétées par une loi de 1992, relative à l'apprentissage et à la formation professionnelle qui élargit ce mode de formation à la préparation des diplômes d'ingénieur.

Un cadre législatif est ainsi mis en place qui permet la préparation de tous les diplômes professionnels par l'apprentissage, instaurant une filière longue de formation continue, en concomitance avec la nouvelle politique de formation initiale, diversifiant ainsi les modes de formation professionnelle.

Cependant, ce sont les jeunes les moins scolarisés qui constituent majoritairement les apprentis. En 1992, 34% des entrants avaient le niveau V et 55%, le niveau VI. En 1994, plus de 80% des entrées dans cette filière concernent encore les niveaux VI, Vbis et V non-diplômés.⁸¹⁰

Pour ces élèves en échec scolaire qui possèdent des connaissances générales rudimentaires, les possibilités d'acquérir des compétences professionnelles ou une qualification professionnelle formelle sont alors infimes. L'échec au diplôme est important : « un tiers des jeunes sortant d'apprentissage n'obtiennent aucune certification scolaire. »⁸¹¹

L'apprentissage reste donc massivement une filière de formation pour les jeunes qui ont connu des difficultés scolaires et qui tentent de préparer un CAP. « Les jeunes sortant au niveau CAP représentent 92% de l'ensemble des sortants d'apprentissage. »⁸¹²

Il est devenu, depuis 1989-1990, la principale voie pour la préparation du CAP, compte tenu de la chute des effectifs des CAP dans les lycées professionnels.

L'objectif fixé par le Conseil des Ministres du 26.02.92 est de faire passer le nombre d'apprentis de 205 000 à 400 000 en cinq ans.

⁸⁰⁹ B. Charlot, M. Figeat « Histoire ... » p 443

⁸¹⁰ C. Minni, J.F. Vergnies « La diversité des facteurs de l'insertion professionnelle » in Economie et Statistique Bilan Formation-Emploi n° 277-278 INSEE 1994 p 47

⁸¹¹ L. et S. Ramé « La formation professionnelle par apprentissage » L'Harmattan Paris 1995 p 12

⁸¹² C. Minni, J.F. Vergnies op cit p 60

« On constate alors qu'après être resté stable, pendant dix ans, autour de 215 000, le nombre d'apprentis est passé en 1994 à 260 000 et à 277 000 à la rentrée 1995. »⁸¹³

Cette augmentation marque cependant un ralentissement sensible pour les niveaux V, de près de 1%. L'augmentation brute étant due à l'arrivée de jeunes de niveau baccalauréat professionnel et BTS ; ces diplômés ne représentant que 6% de l'ensemble des diplômés préparés en apprentissage.

« Cette évolution programmée concerne essentiellement l'artisanat et le commerce. L'industrie ne compte que 10 000 jeunes sur les 205 000 apprentis de 1995. »⁸¹⁴ Cependant, comme nous le constatons, les directions des grandes entreprises savent tirer profit des lois qui réhabilitent l'apprentissage et ainsi faire prendre en charge une partie de leurs actions de formation-socialisation de pré-recrutement par le financement public, notamment au niveau des CFA de branche professionnelle, comme ceux de la métallurgie.

La loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle de 1993 crée de nouvelles sections d'apprentissage dans tous les types d'établissement de formation professionnelle, LP compris : « soit en créant une section d'apprentissage... soit par une convention spécifique LP/CFA », comme le précise l'article 57.

Elle rend accessibles, dans l'article 55, de nouvelles classes préparatoires à l'apprentissage, « classes d'initiation préprofessionnelles en alternance pour les jeunes de quatorze ans dans les collèges, LP, CFA. »

La loi quinquennale, en ouvrant l'accès aux classes préparatoires à l'apprentissage aux élèves âgés de quatorze ans, rétablit officiellement un palier d'orientation en fin de 5ème. Elle permet ainsi aux élèves en difficulté de quitter le premier cycle avant le terme de la scolarité obligatoire, tout en les maintenant dans un dispositif de socialisation où ils peuvent obtenir un diplôme professionnel.

C'est ainsi que vingt ans après la loi Royer, l'exclusion hors de l'école « pour maintenir à sa place la fraction la plus exploitée du prolétariat »⁸¹⁵ reste d'actualité. Leur très jeune âge, relativement à une formation professionnelle, leur immaturité laissent à penser que d'autres objectifs que leur qualification professionnelle sont en jeu qui sont de maintenir ces jeunes, en voie d'exclusion, dans des structures de socialisation tout en tentant de les réconcilier avec les apprentissages.

Le train de mesures récentes qui tente un « vaste dépoussiérage » de ce mode de formation professionnelle alternée, en contrat de travail, était « quasiment

⁸¹³ La lettre du Monde de l'Education n° 152 du 12.02.96

⁸¹⁴ L. et S. Ramé op cit p 12

⁸¹⁵ G. Snyders « Ecole, classe ... » op cit p 89

inéluçtable », affirment L. et S. Ramé, « devant la mise en accusation de l'école répétée émanant des milieux économiques et politiques » qui la rendent responsable notamment du chômage des jeunes.

« Selon des conceptions normatives, presque hégémoniques de ces acteurs sociaux, le chômage ne cesserait de s'accroître parce que le système scolaire n'a pas su ou pas pu, s'adapter aux exigences de l'économie en matière de formation qualifiée. »⁸¹⁶

L'apprentissage est alors présenté comme possédant de nombreux atouts en matière d'insertion professionnelle de jeunes de faible niveau de formation, voire comme une solution pour les 20% de jeunes qui n'atteindront pas le niveau du baccalauréat, après la quasi-suppression, dans les LP, des formations menant au CAP.

Pourtant, à partir d'une enquête, réalisée en 1989, dans la Région des Pays de la Loire, L. et S. Ramé, montrent qu'il est illusoire, surtout depuis la crise économique et la précarité de l'emploi l'accompagnant, « de croire à une vision progressiste du cheminement historique au point de vue des conditions de travail des apprentis. » (Ibid 154) Au contraire, la « crise économique » renforce la motivation des maîtres de stage à utiliser une main d'oeuvre peu coûteuse. « On ne peut dissimuler qu'un apprenti est très rentable même s'il est extrêmement difficile de mesurer son degré exact de rentabilité. »⁸¹⁷

L'apprentissage qui a toujours confondu « apprendre » et « faire travailler », confirment les auteurs, « n'a pas pour but de former une main d'oeuvre mais d'offrir en tant que telle une main d'oeuvre sous payée donc surexploitée. »

Ce sont alors les jeunes les moins formés scolairement ou les exclus du système scolaire, élèves de SES-SEGPA, en particulier, qui « gardent le plus d'illusions sur le fait de rester au sein de leur entreprise d'accueil » et qui représentent « les apprentis à qui l'on peut le plus facilement et impunément faire croire quelque chose pour s'attacher leur motivation maximale au travail. »⁸¹⁸

La finalité de l'apprentissage est de former un homme de métier qui renvoie, dans sa forme la plus achevée, à une « large dimension abstraite » (...) : « l'amour du métier caractérisée par le goût du travail bien accompli et le souci du perfectionnisme » et qui repose « sur la croyance dans les valeurs de l'accomplissement, du dépassement et du don de soi »⁸¹⁹ qui constitue le mythe de la valeur du travail manuel.

⁸¹⁶ L. et S. Ramé op cit p 12

⁸¹⁷ Ibid p 154

⁸¹⁸ Ibid pp 29-30

⁸¹⁹ Ibid pp 76-77

Alors, l'apprentissage ne peut en aucun cas se résumer à « une simple inculcation de connaissances et de savoirs manuels. Il représente également une accumulation de capital culturel se traduisant sous la forme de dispositions éthiques imposées par l'expérience acquise dans une position dominée au sein de l'entreprise. » C'est dans la mesure où l'intégration de ce capital culturel se réalise que se constitue « une véritable identité professionnelle. » L'esprit de métier et l'esprit « maison » qui reposent sur une valeur de plus en plus mythique « voulant que tout apprenti devienne artisan » étant alors confondus.

Cette formation idéologique « contribue à une négation totale de la lutte des classes et de la revendication individuelle ou collective » car « il est inconcevable de critiquer et de s'opposer à ce à quoi on est censé parvenir. »

En ce sens, « l'apprentissage représente un mode de formation idéologique du producteur plus efficace que l'école », d'autant plus efficace qu'il s'adresse à une population de jeunes adolescents, malléables, peu formés et souvent en rupture avec le milieu scolaire, c'est-à-dire, prêts à se mobiliser dans un autre milieu, fût-il plus rigide et moins scrupuleux. « Il assurerait un véritable modelage de la force de travail par l'inculcation du respect du travail, de la propriété, de la soumission à l'autorité et au commandement. »

Pour L. et S. Ramé, cette dimension de l'amour du métier est présente dans toutes les représentations des hommes de métier quel que soit leur secteur d'activité ou leur profession.

Nous pensons qu'elle inspire la formation-socialisation mise en oeuvre, par les directions des personnels des grandes entreprises industrielles, pour les jeunes prérecrutés en « apprentissage » et qu'elle s'exprime dans la rhétorique du « retour au métier », de la recherche de « la qualité », de « l'adhésion au projet de l'entreprise. »

Il nous semble également que l'idéologie de la compétence qui participe de ce même mouvement d'individulisation a pour visée l'adhésion quasi-totale des agents aux valeurs de l'entreprise, à sa « culture », et nous pensons, en accord avec les auteurs, que « la pierre angulaire de cette culture spécifique est de rejeter la promotion sociale collective (le syndicalisme ouvrier) au profit de la promotion sociale individuelle »⁸²⁰ fondée sur les compétences, comme l'exprime l'UIMM : « les individus seront responsables de la gestion de leurs compétences et de leur carrière professionnelle. »⁸²¹

Quant à l'insertion professionnelle que l'apprentissage est supposé faciliter, une enquête de cheminement qui a concerné 4 686 apprentis de la Région des Pays de Loire, sortis en 1986 et interrogés en 1988, montre que « le chômage a touché, à un

⁸²⁰ Ibid pp 88-91

⁸²¹ UIMM « L'emploi des jeunes. Propositions » Paris sept. 1997 p 27

moment ou à un autre, pendant ces deux années, 39% des jeunes » et qu'« environ 16% n'ont jamais connu d'emploi. »⁸²²

Le Bilan Formation-Emploi de 1994 qui exploite les données de l'enquête d'insertion de février 1992, auprès des sortants de 1991, confirme ces données : le taux de chômage des garçons sortant d'apprentissage n'a cessé de croître depuis 1979, passant de 16% à 24%, en 1991.

L'apprentissage « n'est donc pas un passeport automatique pour l'emploi, »⁸²³ même si la possession du CAP favorise nettement l'insertion professionnelle, remarquent les auteurs.

Tableau n° 2. Variation du taux de chômage des jeunes issus de l'apprentissage de 1979 à 1991, en %.

	1979	1989	1991
Hommes	16	18	24
Femmes	36	31	36

Source : CEREQ Observatoire Eva. "Economie et Statistique"
Bilan Formation-Emploi n°277-278 INSEE 1994 p.60

L'OCDE tempère également les vertus de l'apprentissage contre le chômage. Dans les pays où prédomine l'apprentissage comme mode de formation professionnelle, « le taux de chômage des quinze-vingt-quatre ans qui n'ont pas intégré l'enseignement supérieur ne dépasse pas 11% alors qu'il atteint 30% en France », (...) « on s'interroge sur le coût et la rigidité des systèmes de formation organisés par les entreprises, dans un environnement économique de plus en plus mouvant. » Alors, ces « enseignements » qui ne débouchent pas sur la poursuite d'études « risquent d'être moins prisés par les élèves et leurs parents. »⁸²⁴

L'apprentissage n'apparaît comme un mode de formation professionnelle efficace, c'est-à-dire, qui peut être sanctionné positivement par un diplôme professionnel, le plus souvent le CAP, et par l'insertion dans le monde du travail, que pour les jeunes issus de famille d'artisan. Pour ceux-là, pourtant, enfants d'artisan dont l'insertion

⁸²² Ibid p 212

⁸²³ Ibid p 212

⁸²⁴ S. Blanchard « L'OCDE tempère les vertus de l'apprentissage contre le chômage » in Le Monde du 10.12.96.

paraît assurée, le temps de formation est vécu plutôt comme « une parenthèse incertaine que comme une préparation directe à la vie professionnelle. »⁸²⁵

Pour les plus « défavorisés », les plus démunis scolairement, les « intrus » qui ignorent tout de ce milieu, enfants d'ouvriers, la nécessité de travailler tôt qui les contraint de recourir aux filières patronales de formation se traduit par un nouvel échec, une absence de formation et donc de qualification.

Ces formations privilégiant l'accès à l'emploi provoquent alors chez ces jeunes « un rejet de toute formation théorique et de toutes les aspirations au développement culturel » et participent à leur aliénation, « selon le souhait évident du patronat. »⁸²⁶

Quant aux artisans, ils profitent du financement public pour utiliser une main d'oeuvre juvénile fragile, soumise, pour maintenir sinon accroître leur compétitivité tout en effectuant le tri de cette main d'oeuvre pour contrôler, quantitativement et « qualitativement » - de préférence les jeunes issus du milieu - son insertion dans les emplois.

Ils avaient obtenu le rétablissement des CAP, en trois ans après la 5ème, pour, « sous couvert de formation, exploiter aussi tôt que possible une main d'oeuvre jeune et docile »⁸²⁷ puis, avec la loi Royer, la possibilité de transgresser la loi de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, en recrutant en « pré-apprentissage », dès 14 ans.

Les dernières lois sur l'apprentissage leur proposent une main d'oeuvre immature et docile et gratuite puisqu'ils peuvent « difficilement supporter la charge financière que représente l'adaptation des jeunes à un poste de travail précis. »⁸²⁸

La filière professionnelle longue repousse la sortie sur le marché du travail de jeunes diplômés ayant reçu une formation plus technologique qui ne correspondent pas aux besoins en main d'oeuvre du petit patronat et de l'artisanat.

L'Etat réhabilite l'apprentissage et, par une législation favorable à l'artisanat et des aides financières, met à la disposition de ces employeurs une main d'oeuvre juvénile et peu formée, adaptée à leur mode de production et aux relations de travail fondées sur le paternalisme.

En réactualisant l'apprentissage, il cherche à freiner la tendance au prolongement de la formation, à freiner la demande de formation initiale, qui s'est accentuée, entre autres, avec la suppression des formations de CAP en LP, tout en poursuivant cependant sa mission de démocratisation. Il offre ainsi aux jeunes, en difficulté d'apprentissage et en voie de marginalisation dans le collège, la possibilité de préparer un diplôme professionnel.

⁸²⁵ C. Dubar « Formation Permanente ... » op cit p 210

⁸²⁶ Ibid p 210

⁸²⁷ B. Charlot « L'Ecole en mutation » Payot Paris 1987 p 143

⁸²⁸ Ibid p 142

5 - 4 - Le CAP et les intérêts des jeunes « infrascolarisés ».

En fixant comme norme de qualification ouvrière le baccalauréat professionnel, la nouvelle politique de formation mise en place au milieu de la décennie quatre-vingt, parce qu'elle s'exprime en termes de niveau et de diplôme, a aussi pour effet de stigmatiser une partie de la population, de la marginaliser, sinon de l'exclure.

La croissance de la demande sociale d'éducation conjuguée à la transformation de la structure de la population active par la baisse de la main d'oeuvre d'exécution, se traduit par un renforcement du rôle du diplôme dans l'accès au marché du travail.

Le recrutement de plus en plus fréquent de diplômés de CAP et de BEP, même pour les emplois les moins qualifiés, marginalise cette catégorie de la population, faiblement scolarisée et non-diplômée, en l'excluant de l'emploi ou en la cantonnant sur les emplois les plus précaires.

Or les sorties sans qualification concernent encore quelque 100 000 jeunes par an et l'Etat est tenu par un impératif démocratique « qui implique de repousser toutes les formes d'exclusion. »⁸²⁹

La politique d'extension de la scolarisation, d'élévation du niveau de la formation pose la question du devenir scolaire, social et professionnel des 20% des élèves qui n'ont pas accès au 2nd cycle long.

La loi d'orientation de juillet 1989 fixe, alors, comme objectif à l'Education nationale d'assurer « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue... à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique », de conduire la totalité d'une classe d'âge à un niveau de « qualification reconnue », au moins à l'acquisition d'un niveau V, soit au CAP.

Les dispositions de la loi quinquennale sur le travail, l'emploi et la formation professionnelle du 19.11.93, concernant l'Education nationale, rassemblées dans le titre III : « Formation et Insertion Professionnelle », élargissent son champ d'intervention.

Le système éducatif a vocation à recourir à l'ensemble des formations et des statuts prévus pour la formation professionnelle : statut scolaire, contrat de qualification, statut de stagiaire de la formation professionnelle, contrat d'apprentissage ; à tous les dispositifs de la formation professionnelle initiale et continue, y compris ceux de l'insertion, pour tenter de diplômer les jeunes qui risquent d'être marginalisés.

L'article 54, stipule que « tout jeune doit se voir offrir avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint une formation professionnelle. »

⁸²⁹ Ibid p 111

Une nouvelle mission est ainsi dévolue au système éducatif : celle d'insérer socialement et professionnellement les jeunes « les plus éloignés de la qualification. » En 1992, deux circulaires fixent le cadre de la mise en oeuvre de la mission d'insertion et créent les « classes de formations intégrées » pour « un certain nombre d'élèves particulièrement mal à l'aise dans les activités scolaires qui ont besoin d'un accompagnement spécifique pour mener à bien une démarche de formation qualifiante, fondée notamment sur l'alternance. »⁸³⁰

Donner à tous les jeunes la possibilité d'acquérir au minimum un diplôme de niveau V impose à l'Administration de l'Education nationale d'innover, de mettre en place des dispositifs aménagés.

Un de ces dispositifs concerne plus particulièrement les élèves des Sections d'Education Spécialisées. La transformation des SES en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adaptés, (SEGPA) en 1989, s'accompagne d'une redéfinition de la finalité de la structure qui est alors de « positionner » les connaissances des élèves par rapport aux exigences du CAP.

La restructuration s'est opérée progressivement et, au sein des académies, par bassin.

La Charte académique de Lille prévoit d'orienter en LP 50% des élèves de 3ème de SEGPA, pour y préparer le CAP, préservé pour ces élèves dits « prioritaires ». Les autres sont maintenus dans la structure, dans un dispositif nouveau, post 3ème dit de « formation qualifiante » où ils reçoivent une formation professionnelle alternée.

Pour les BFE 6 et 8 de Valenciennes-Cambrai, sous l'autorité d'une même inspection de l'Education nationale, en 1994, sur 394 élèves orientés en fin de 3ème SEGPA : 208 le sont en LP, soit 57,3% et 155 sont maintenus en formation qualifiante, soit 42,7%.

94 de ces élèves (23,8%) obtiennent le CAP complet dont 81 par le LP et 13 par la SEGPA.

Il n'est guère possible de généraliser à partir d'une expérience aussi délimitée, cependant, des élèves qui étaient marginalisés parviennent à obtenir le CAP, certes, dans les spécialités professionnelles les moins valorisées : maçonnerie, emploi technique de collectivité, industrie de l'habillement, peinture, mais cette certification reconnue restaure leur image de soi et les réintroduit dans la communauté éducative de laquelle ils avaient été exclus.

L'expérience montre que des aménagements, des dispositifs nouveaux « quant à l'accès, aux parcours, aux modalités de validation » qui tiennent compte de l'hétérogénéité des jeunes, et en l'occurrence du temps plus long d'apprentissage

⁸³⁰ Circulaire MEN 92-287 du 01.10.92

dont ont besoin ces élèves, peuvent faire accéder ces derniers à une « qualification reconnue. »

La formation respecte les exigences définies par les référentiels des métiers et la cohérence d'un cycle de formation professionnelle qui s'effectue, en deux ans, en alternance sous statut scolaire, après la classe de 3ème.

Le CAP n'est pas dénaturé et son maintien nous paraît tout à fait justifié, d'autant que le concernant, il existe « un espace de qualification et un besoin de renouvellement de main d'oeuvre à ce niveau »,⁸³¹ comme nous le constatons dans notre enquête, bien que les jeunes de niveau V rencontrent de nombreuses difficultés d'insertion. Le CAP répond encore à ses fonctions d'insertion dans l'emploi, « de fondement des classifications issues de la négociation collective, de première étape dans les filières de mobilité, de promotion à l'intérieur des entreprises et de possibilité de poursuite d'études. »⁸³²

L'Education nationale parvient donc à élever le niveau de formation générale d'élèves considérés parmi les plus démunis scolairement. En les diplômant, elle leur permet d'accéder à l'emploi et les met en position d'évoluer par la formation continue.

Elle joue alors son « rôle primordial dans l'évitement de l'exclusion » qui conduirait à une société duale « où la réussite d'une majorité de jeunes justifierait le rejet d'une fraction d'entre eux hors du développement culturel (dans l'école), du développement économique (par l'emploi) et politique (en tant que citoyen) pour les enfermer dans des conditions précaires. »⁸³³

La transformation des modalités de certification qui accompagne la refonte des contenus, en particulier, la possibilité de préparer les diplômes professionnels par sous-ensembles qui donnent lieu à validation séparée se traduit, au niveau des formations qualifiantes de SEGPA, par la mise en place du contrôle continu des connaissances et du système des unités capitalisables comme mode de validation de la formation qui a pour finalité le « positionnement » des connaissances par rapport à celles exigées au CAP.

Le système du contrôle continu des connaissances et des unités capitalisables a été expérimenté, pour la première fois, en 1964, pour faciliter la réinsertion professionnelle des mineurs de Lorraine. En 1972, le dispositif « est mis en place à titre expérimental dans 12 CET et concerne 50 CAP et 15 BEP. »⁸³⁴

La réforme Haby prévoit de généraliser un système « d'unités de capacités » à l'ensemble des formations professionnelles, à la rentrée 1975-1976, reprenant en

⁸³¹ C. Agulhon « La formation professionnelle ... » op cit p 104

⁸³² L. Tanguy « Quelle formation ... » op cit p 126

⁸³³ Ibid p124

⁸³⁴ B. Charlot, M. Figeat « L'école aux enchères » op cit p 176

cela les suggestions du grand patronat qui voulait supprimer l'examen traditionnel en lui substituant un certificat de scolarité délivré par chaque établissement et présentant « les attestations de capacités » des élèves.

Ce projet, abandonné, est remis à l'ordre du jour en 1979. « La délivrance des diplômes par unités de valeur capitalisables sera généralisée, notamment pour la promotion sociale. La méthode du contrôle continu des connaissances sera ainsi adoptée dès la formation initiale. »⁸³⁵

Le système des unités capitalisables caractérise alors le mode de validation des diplômes de la formation continue.

Le système de validation du CAP par unités capitalisables, tel qu'il est proposé aux élèves de SEGPA en « formation qualifiante », peut apparaître comme un moyen plus efficace et plus juste d'assurer et de sanctionner la formation, voire comme un moyen « d'auto-formation et d'auto-évaluation. »

Il permet effectivement à certains élèves d'être diplômés, cependant, pour ceux qui échouent, les unités acquises ne sont pas reconnues lorsqu'ils intègrent un dispositif d'insertion, a fortiori sur le marché de l'emploi. Ils doivent alors préparer à nouveau le diplôme intégralement. Le capital positif que constituent les unités validées et qui intervient comme un facteur favorable dans la poursuite de la formation, est détruit. Le lien possible avec la formation continue est remis en question.

Pourtant, le décret 92-154 du 19.02.92⁸³⁶ prévoit que des attestations d'unités capitalisables soient accordées aux candidats ayant échoué au CAP en formation initiale, afin d'encourager la poursuite de parcours diplômants.

L'apparente cohérence du modèle d'enseignement inspiré de la formation continue et visant strictement l'insertion professionnelle, fondée sur les référentiels, la pédagogie par objectifs et l'évaluation par unités capitalisables nous paraît ne pas convenir aux élèves en difficulté d'apprentissage que sont les jeunes de l'enseignement professionnel court.

Nous pensons, en accord avec L. Tanguy, qu'un cursus de formation initiale s'inscrit dans une progression pédagogique « qui ne peut être fragmentée en unités autonomes qui s'ajouteraient les unes aux autres au gré des circonstances. »⁸³⁷

La pédagogie par objectifs et le mode d'évaluation qui lui est associé, s'enracinent dans la psychologie comportementaliste, et dans une conception de la connaissance comme capital de savoirs qui se développe par accumulations successives de savoirs nouveaux. Sa propension est d'apprendre par conditionnement mais pas de former. Son risque est l'endoctrinement, risque d'autant plus grand que ces jeunes sont peu formés et donc fragilisés. En l'occurrence, les jeunes n'apprennent, dans une forme de bachotage, que ce qui est utile à l'examen.

⁸³⁵ Ibid p 176

⁸³⁶ BOEN n°12 du 19.03.92 p 849

⁸³⁷ L. Tanguy « Quelle formation... » op cit p 128

Or le but de toute formation doit être l'accès à une culture constitutive de la liberté de jugement.

Ce qui est possible dans un projet professionnel pour des adultes, déjà formés, ayant acquis des structures de pensée, « ne l'est pas pour des les jeunes démunis de repères nécessaires à la conception de parcours éducatifs appropriés. »⁸³⁸

C'est ainsi que la formation professionnelle courte, en instrumentalisant les contenus d'enseignement, en les fragmentant en unités autonomes, ne remplit pas sa fonction « d'hominisation », de formation de citoyens, d'hommes libres, celle de permettre aux individus de se prendre en charge collectivement.

Or « cette exigence est inséparable de la démocratie conçue, à l'inverse de la passivité conformiste, en termes de citoyenneté. »⁸³⁹ La résurgence des doctrines nationalistes pourrait interroger sur cette passivité intellectuelle que produisent, pour leur part, les formations adaptatives.

Ce qui est recherché est bien l'insertion professionnelle des jeunes, l'évitement de leur marginalisation, alors la formation est juste suffisante pour leur faire acquérir le CAP et occuper les emplois peu qualifiés des petites entreprises artisanales ou de service.

La politique d'élévation du niveau de formation générale, même quand elle concerne le premier niveau de la qualification ouvrière, s'accompagne d'un contrôle et de limites délibérées, en termes de spécialités professionnelles, en termes d'effectifs ; alors que les dispositifs sont adaptés pour permettre d'atteindre le diplôme, des jeunes échouent et ne peuvent pas reprendre une formation.

Pour répondre à l'impératif démocratique et repousser toutes les formes d'exclusion, l'Etat impose au système éducatif l'obligation de diplômer la totalité d'une classe d'âge et élargit le champ d'intervention de l'Education nationale en lui confiant une mission d'insertion. Il diversifie ainsi les voies d'accès au premier niveau de la qualification ouvrière.

Pour favoriser la certification des jeunes les plus démunis scolairement et déjà marginalisés, certains dans l'enseignement spécialisé, l'Etat prend des mesures d'ordre institutionnel en aménageant les structures, pour maintenir ces élèves fragilisés dans un « collectif d'appartenance » qui agit positivement sur la motivation, et des mesures d'ordre pédagogique, comme la validation par les unités capitalisables, le contrôle continu des connaissances et l'alternance. Cependant, ces modalités, inspirées de la formation continue, s'agissant de jeunes infrascolarisés, sont aussi des limites à l'élévation du niveau.

La formation est alors juste suffisante pour permettre d'accéder au diplôme. Elle satisfait ainsi les besoins en main d'oeuvre peu qualifiée du petit patronat de l'artisanat.

⁸³⁸ Ibid p 128

⁸³⁹ J.P. Le Goff « Le mythe... » op cit p 186

Conclusion.

Au début de la décennie quatre-vingt, l'Etat tenu par un double impératif, d'ordre économique et d'ordre démocratique, cherche à remédier à la montée du chômage des jeunes en élevant le niveau de formation générale de la population.

Il fixe comme objectif au système éducatif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat puis crée, pour faire aboutir son projet, le baccalauréat professionnel.

L'affectation du nouveau diplôme en LP participe de son projet d'harmonisation du système éducatif, dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement. Elle revalorise ainsi l'enseignement professionnel et ses personnels et vise à contenir le processus de désaffectation et la baisse continue des effectifs qui menaçait à terme l'existence même de l'institution.

Les objectifs des diplômes de niveau V sont redéfinis pour favoriser l'accès au baccalauréat professionnel. Les contenus du BEP sont « déprofessionnalisés » et la formation est définie sur la base d'une polytechnicité. Les classes préparatoires au CAP sont remplacées par des classes technologiques, aux contenus d'enseignement ouverts à un champ professionnel, favorisant la poursuite de la formation en BEP.

La nouvelle offre de formation instaure une filière professionnelle longue, calquée sur celles de l'enseignement général et technologique, qui établit ainsi une norme de formation au niveau du baccalauréat.

Tout en élevant le niveau de formation, l'Etat impose des modalités de formation, de durée notamment, et une pédagogie qui sont autant de dispositifs d'encadrement limitant la conquête de l'autonomie intellectuelle et culturelle des bacheliers professionnels et s'opposant à la poursuite d'études supérieures. La formation soutenue par un discours valorisant la rationalité des compétences, véhicule les valeurs et transmet les qualités sociales de la classe ouvrière, par le fonctionnement institutionnel et pédagogique.

L'Etat qui contraint les bacheliers professionnels à s'insérer professionnellement, à devenir la main d'oeuvre mieux formée souhaitée par le grand patronat, assure ainsi la reproduction élargie des rapports sociaux.

L'offre produit une très forte demande de poursuite d'études, au sein de la filière, accentuant ainsi la désaffectation des formations au CAP. L'élévation de niveau de formation et la qualification formelle d'ouvrier hautement qualifié, voire de « technicien d'atelier », ajoutée à la dimension symbolique du baccalauréat, répondent aux demandes des jeunes et de leur famille qui cherchent à prolonger leurs études et à se diplômer pour se protéger du chômage.

L'Etat rappelle alors, réglementairement, la vocation de diplôme d'insertion du BEP. C'est ainsi que, tout en instituant une filière professionnelle longue et en favorisant l'accès au baccalauréat professionnel, l'Etat, pour contenir l'envahissement de la filière, maintient les possibilités de sortie sur le marché du travail pour une main d'oeuvre juvénile qualifiée qui ne peut pas ou ne souhaite pas poursuivre jusqu'à ce niveau. Il fixe ainsi une partie de la population dans la condition ouvrière, satisfaisant les intérêts de fractions patronales qui ont besoin d'ouvriers de niveau V.

Le niveau de formation et la qualification formelle du diplôme correspondent à une demande du grand patronat qui justifie la difficile insertion professionnelle des jeunes par l'inadaptation des formations de niveau V aux « évolutions économiques et technologiques » et qui exige des travailleurs, l'acquisition de capacités nouvelles pour la maîtrise des installations automatisées et la gestion informatisée de la production dans l'atelier, par une formation pluri-technologique privilégiant les objectifs d'adaptabilité. La demande patronale, adressée à l'Education nationale, lui permet d'éviter de supporter la charge d'une reprofessionnalisation de l'ensemble des catégories ouvrières en activité. C'est qu'il a opté pour une substitution partielle de la main d'oeuvre la moins apte, de son point de vue économique, à être requalifiée.

La technicité de la formation, souhaitée par le patronat, qui conduit à affaiblir le caractère professionnel du baccalauréat et de l'ensemble de la filière, l'autorise alors à revendiquer sa participation dans le processus de formation, en particulier, dans sa « (re)professionnalisation », qu'il obtient par l'institutionnalisation de l'alternance.

L'alternance sous statut scolaire, généralisée à l'ensemble des formations professionnelles, socialise les jeunes aux conditions du salariat, aux méthodes et aux techniques industrielles et leur permet d'acquérir des aptitudes à l'emploi.

C'est ainsi que si l'alternance propose au patronat une main d'oeuvre gratuite et pourtant productive, et déjà qualifiée formellement, elle participe à la constitution d'une identité professionnelle et sociale qui ne se fait plus dans l'institution scolaire, du fait de sa déprofessionnalisation et de la disparition des « ouvriers-enseignants », ni dans la famille, du fait des mutations des emplois qui, en brouillant les repères, entravent les processus de représentation et de projection dans un avenir professionnel.

La nouvelle offre et la filière longue entraînent la disparition des formations menant au CAP. La disparition du CAP répond à une demande du grand patronat. Le diplôme sert, en effet, de référence à la qualification ; il atteste d'un niveau de savoirs et de compétences clairement identifiés qui le rendent négociable sur le marché du travail. La suppression du diplôme fait disparaître le lien diplôme/qualification, remet en cause la permanence de la qualification et sa dimension collective. Elle affaiblit, de fait, les travailleurs dans la négociation de leurs compétences qui ne sont plus reconnues qu'à partir d'« homologations »,

comme le CQP de la métallurgie, et de critères spécifiques à l'entreprise, appliqués à l'individu, et constamment renégociables. La révélation des compétences, leur évaluation, actualisation, « naturalisation », sont sous-tendues par un discours hégémonique qui individualise les travailleurs et qui évacue toute la problématique de la qualification. Ce discours justifie les pratiques de formation continue qui, en légitimant les apprentissages hors de l'école, conteste son monopole de certification. C'est ainsi que la disparition du CAP permet au patronat de discréditer l'école et de revendiquer un contrôle accru de la formation professionnelle.

Cependant, si la disparition du CAP satisfait les intérêts du patronat, elle sert, contradictoirement, les intérêts de classe des travailleurs. Plus le niveau de formation générale et de formation professionnelle est élevé et plus les travailleurs accèdent à une plus grande autonomie culturelle qui permet de mieux comprendre le monde et de juger par soi-même, de lutter plus efficacement contre les conditions du travail. L'autonomie donnent accès aux « loisirs culturels », partie des activités sociales, qui conduisent à l'autoformation et au développement continu de la personnalité.

La disparition du CAP n'est pas produite par la seule demande du patronat, ni par la demande sociale d'allongement de la scolarité. Elle l'est, en partie, par la politique scolaire de l'Administration centrale de l'Education nationale qui, sous la pression de contraintes financières, fait évoluer les structures par substitution de classes et d'enseignants, sur le mode du transfert, « à coût nul ». En partie, par certaines catégories de personnels qui, à leur niveau, agissent sur le processus d'évolution des structures, pour satisfaire leurs intérêts, en termes d'image ou de représentativité. En s'exprimant en termes de normes et de diplômes, la nouvelle offre produit un développement de la demande qui accentue la dévalorisation du diplôme et accélère le processus de désaffection des formations au CAP.

La quasi-disparition, en LP, des formations au CAP conduit à la marginalisation des jeunes qui ne peuvent pas atteindre le niveau du baccalauréat.

L'Etat réhabilite l'apprentissage qui, malgré les dispositions de 1987 et de 1992 qui l'ouvrent à tous les diplômes professionnels, reste massivement un mode de formation au CAP. Il répond ainsi aux attentes du petit patronat du commerce et de l'artisanat qui a toujours souhaité et obtenu le maintien du CAP et celui de la formation de jeunes adolescents, en trois ans, sous contrat de travail. Il satisfait ses intérêts économiques par un financement public : l'exonération de charges sociales et d'une partie des salaires des apprentis.

Le financement public vise aussi à augmenter le nombre d'apprentis, à tous les niveaux de formation. Le développement de l'apprentissage, comme voie d'accès autre que scolaire à la qualification et au marché de l'emploi, s'inscrit alors dans une logique qui cherche à limiter la demande de prolongement de la scolarité, en

particulier, en ouvrant des perspectives de formations rémunérées et diplômantes assurant, contractuellement, une insertion professionnelle.

L'ouverture des classes préparatoires à l'apprentissage aux élèves de quatorze ans en difficulté dans le collège, conformément aux dispositions de la loi quinquennale de 1993, permet qu'une fraction de ceux-ci, échappe au processus d'exclusion, dans l'institution même, et accède à un niveau V de formation, tout en étant socialisée au salariat.

L'Etat poursuit ainsi sa mission de démocratisation en élevant le niveau de formation d'une fraction de la population en voie de marginalisation et en mettant en place des dispositifs d'évitement de l'exclusion sociale.

Le développement de la demande sociale de formation, dans un contexte de crise économique et de chômage des jeunes qui produit une sélection accrue, renforce le rôle du diplôme dans l'accès au marché du travail.

L'Etat impose alors au système scolaire, à partir de la loi d'orientation de 1989, d'assurer une « qualification reconnue » à tous. Pour favoriser la certification du plus grand nombre et donc l'insertion sociale et professionnelle, il diversifie les voies d'accès au CAP et aménage la formation initiale permettant aux élèves les plus fragilisés scolairement d'acquérir certaines compétences et qualités sociales.

C'est ainsi que les formations conduisant au CAP ne sont pas supprimées mais diversifiées, par l'apprentissage, par le LP, par la SEGPA, et rendues accessibles à une fraction de jeunes, parmi les moins scolarisés, qui parviennent ainsi à un niveau de qualification encore recherché sur le marché du travail.

La nouvelle offre de formation, mise en place à partir de la décennie quatre-vingt, exprime donc les compromis et les contradictions entre les besoins des différentes fractions du patronat d'une main d'oeuvre toujours mieux adaptée aux modalités « toujours changeantes du procès de production », ⁸⁴⁰ les besoins de développement culturel, de formation et de qualification de la population et les besoins de l'Etat qui, en élevant le niveau de formation du plus grand nombre et en évitant l'exclusion sociale des fractions de la population infrascolarisées, assure la reproduction élargie des rapports sociaux.

⁸⁴⁰ C. Dubar « Formation permanente ... » op cit p 214

Conclusion générale.

Notre activité professionnelle nous conduit à nous préoccuper du devenir socio-professionnel des élèves de SEGPA, lorsque l'Etat, ayant fixé comme objectif au système éducatif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, entreprend les restructurations de l'enseignement professionnel et crée le baccalauréat professionnel. Ces transformations ont pour effets, entre autres, de faire disparaître rapidement les sections de formation au CAP et de remettre en cause la possibilité pour ces élèves, marginalisés au sein du système éducatif, d'intégrer une filière ordinaire d'enseignement et d'y préparer un diplôme professionnel, les menaçant ainsi d'exclusion sociale et professionnelle.

Nous avons alors cherché à comprendre pourquoi l'Administration centrale de l'Education nationale supprimait le CAP comme référence de qualification professionnelle ouvrière.

Notre hypothèse principale pour répondre à la question de départ était que la disparition du CAP dans l'enseignement professionnel résulte de la construction de la politique d'éducation et de formation qui exprime les compromis et les rapports de forces entre les demandes sociales de formation, hétérogènes et contradictoires, des diverses fractions du patronat et de la population et de l'Etat.

Dans la phase exploratoire, nous avons alors examiné des cadres interprétatifs possibles à notre problématique celle de l'offre de formation, plus explicitement, celle de la satisfaction des besoins sociaux de formation, qui interprètent le système éducatif et la formation en termes de satisfaction des besoins.

La théorie néo-classique dite « du capital humain » qui a sous-tendu les recherches d'adéquation formation-emploi et qui postule le fonctionnement non-contradictoire du mode de production capitaliste, confère au système scolaire la fonction d'adapter les individus au mouvement continu d'évolution des techniques favorisant l'épanouissement de leur personnalité. La formation est un investissement, autant pour le patronat que pour l'individu, agissant tous deux en toute rationalité.

Dans les théories de la reproduction, le système scolaire, segmenté en réseaux étanches reflétant la division sociale « en classes antagonistes », a pour fonction d'assigner à chacun la place qui lui revient. La formation transmet les valeurs et les dispositions des classes sociales et contribue ainsi à reproduire la structure sociale existante, au service de la classe dominante.

Ces théories qui considèrent le système éducatif comme un instrument d'intégration à un ordre social immuable, ne parviennent pas à rendre compte du rôle de production de la structure sociale du système éducatif. Elles ne parviennent

pas à expliquer les changements qui se produisent dans la structure sociale : l'apparition de nouvelles catégories sociales, l'extension, la régression, la disparition d'autres, en rapport avec les transformations du système éducatif, les contradictions qui se développent dans l'accès au marché du travail, comme la montée du chômage des jeunes diplômés, bref, elles ne rendent pas compte, dans une société de classes, du caractère contradictoire des besoins sociaux de formation qui sont ceux de la reproduction élargie de la force de travail.

La théorie matérialiste des besoins suppose l'existence de classes sociales antagoniques en lutte pour la transformation des rapports sociaux de production qui expriment donc, par leurs représentants, des besoins sociaux de formation contradictoires. Le système éducatif satisfait alors les besoins de formation de la classe et fractions de classe dominantes et, contrairement, de façon tronquée et parcellaire, ceux de la classe et fractions de classe populaires.

Pour soumettre notre hypothèse à l'épreuve des faits et comprendre les restructurations du système éducatif, plus particulièrement de la formation professionnelle, nous avons inscrit notre recherche dans le cadre de la théorie matérialiste des besoins.

Elle établit l'existence des besoins sociaux dans la reproduction du mode de production et définit objectivement les besoins de formation comme les exigences de la reproduction élargie de la force de travail. Leur caractère objectif réside dans le fait qu'ils existent indépendamment de la conscience des individus. Les besoins objectifs sont alors identifiables par une analyse de l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux de production.

La conscience des exigences externes ou perception subjective des besoins se manifeste par des demandes déterminées par un ensemble de valeurs et de représentations déterminées elles-mêmes par la place occupée par les agents dans la division sociale du travail et les rapports sociaux de production et influencées, en tant que formes subjectives, par l'idéologie dominante et par des intérêts immédiats d'ordre économique, essentiellement.

Les agents sociaux expriment alors des besoins de classe contradictoires qui sont des besoins immédiats ne coïncidant pas nécessairement avec les besoins objectifs de formation. La contradiction s'exprimant également au sein d'une même classe ; les différentes fractions manifestant des besoins immédiats qui peuvent s'opposer aux intérêts de classe.

L'offre de formation, construite dans la négociation, est alors le produit d'un rapport de forces entre les demandes hétérogènes et contradictoires des agents sociaux, un compromis qui satisfait contrairement les besoins des différentes classes et fractions de classes sociales.

Nous nous sommes appuyés sur les études parues dans la revue « La Pensée » et sur les travaux des chercheurs marxistes pour expliciter la structure conceptuelle et développer les concepts fondamentaux de la théorie matérialiste des besoins qui constitue notre cadre d'analyse.

L'étude des données empiriques recueillies par B. Charlot et M. Figeat qui examinent le développement de la formation ouvrière, à trois étapes distinctes du développement du mode de production capitaliste, nous a permis de mettre en évidence le caractère contradictoire et historiquement déterminé des besoins de formation. Les besoins objectifs de formation s'accroissent et se transforment avec le développement progressif des forces productives et des rapports sociaux. Il existe donc à chaque époque des besoins nouveaux de formation en rapport avec l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux. La contradiction est celle fondamentale du mode de production capitaliste qui oppose les classes sociales. La satisfaction de besoins de formation de plus en plus élevée nécessaire à la reproduction élargie de la force de travail renforce les capacités des travailleurs à lutter contre les conditions de l'exploitation capitaliste.

Dans la logique de la structure conceptuelle de la théorie matérialiste des besoins, nous avons cherché à établir l'existence de besoins objectifs de formation, en nous référant aux travaux des sociologues du travail qui ont examiné l'évolution des forces productives et des rapports sociaux en rapport avec la généralisation des techniques informatisées.

Les nouveaux moyens de production marqués par l'automatisation transforment le travail direct. L'activité des opérateurs se formalise et comprend des tâches collectives d'entretien, de gestion de matières et de produits, de conception remettant en cause la division du travail. Les directions, dans la logique de profit, font évoluer l'organisation du travail et les rapports sociaux en accordant aux opérateurs, dans les limites des obligations de production, une autonomie relative qui suppose polyvalence et gestion collective du procès de travail et qui est la condition de l'expression des capacités à mettre en oeuvre, en équipes élargies, des modes opératoires nouveaux, non prescrits et pertinents, faisant appel à une nécessaire « rationalité communicationnelle. »

Les nouveaux modes de coopération nécessitent alors un élargissement des qualifications ouvrières.

Il existe alors des besoins objectifs de connaissances fondamentales et d'outils intellectuels que procure la formation générale élevée qui développe les aptitudes au jugement, les capacités d'abstraction et de représentation et les fonctions de communication sociale, nécessaires à la coopération et à la gestion collective du procès de travail.

Des besoins de formations professionnelles formalisées de niveau BEP et baccalauréat professionnel aux compétences techniques intégrant des savoirs généraux scientifiques et technologiques liés au fonctionnement des équipements

automatisés, des savoirs liés à la programmation et à la gestion et des savoirs transversaux, qui conditionnent la maîtrise des techniques et des procédés, l'efficacité de l'intervention collective.

Ces formations technicisées s'appuient sur des savoirs professionnels et des savoirs liés à l'expérience, qui restent essentiels, dont dépendent la qualité de la production : savoirs d'usinage, propriétés des matériaux, expérience physique des installations, indispensables à la mise en oeuvre des MOCN, au réglage, à la correction des dérives et qui correspondent à des besoins objectifs de formation de niveau CAP ouverte à un champ professionnel.

La recomposition des qualifications ne peut pas se faire en substituant massivement à la main d'oeuvre en activité une main d'oeuvre plus jeune et mieux formée. Il existe donc des besoins objectifs de formation continue visant l'élargissement de l'ensemble des connaissances théoriques, technologiques et pratiques des catégories ouvrières.

Des besoins objectifs de formation des ouvriers spécialisés. Il s'agit de faire évoluer leurs fonctions vers celles d'opérateurs polyfonctionnels qui exigent des capacités d'expression pour l'interprétation et la transmission des données formalisées, des nouveaux savoirs professionnels pour assurer les tâches d'entretien et de première maintenance.

Des besoins objectifs de formation des ouvriers qualifiés dont les savoirs liés à l'entretien, à l'électricité, à la mécanique doivent être réactualisés pour assurer la conduite des installations automatisées et les nouveaux réglages qui doit faire acquérir les savoirs liés à la programmation et de nouveaux modes opératoires, des connaissances technologiques et scientifiques en rapport avec les principes de fonctionnement des installations automatisées : l'électronique, l'informatique, et des capacités sociales nécessaires au travail en équipes pluridisciplinaires.

Nous nous sommes alors intéressés aux demandes patronales parce que nous pensons que ce sont les besoins patronaux en matière de formation des travailleurs qui sont déterminants, comme l'exprime B. Charlot : « sur le long terme, le patronat moderniste impose toujours son point de vue. Celui des intérêts d'avenir de l'économie capitaliste. »⁸⁴¹

La formation des ouvriers s'inscrit dans la logique patronale de profit ; elle est un investissement. Le patronat recherche, à moindre coût, une main d'oeuvre toujours mieux formée et adaptée aux moyens de travail et à la logique de production capitaliste, socialisée à la condition du salariat, coopérante ; l'accroissement de la productivité exigeant un consensus social.

Nous avons examiné les demandes, recueillies par entretiens non-directifs, des directions et celles des cadres chargés de la formation qui, par leur place occupée

⁸⁴¹ B. Charlot « L'école en mutation » op cit p 143

dans la division du travail, subordonnée à la direction, défendent les intérêts économiques qui sont ceux de leur direction et adoptent des attitudes semblables à l'égard de la formation ouvrière.

Lorsque nous avons cherché à connaître l'expression des besoins patronaux de formation, des actions étaient en cours comme les actions ponctuelles de mise au travail, dans les formes traditionnelles du compagnonnage, et qui font dire au chef de service qu'il n'existait pas de besoin de formation ouvrière. Des déterminations technico-économiques et/ou socio-économiques : informatisation des moyens de travail, contraintes de production liées à la qualité, sous-charge d'activité, possibilité de financement public, ont fait surgir les besoins subjectifs de formation des catégories ouvrières. Les directions ont alors mis en oeuvre des actions diverses pour tenter d'y répondre.

Alors, nous n'obtenons pas des demandes spontanées explicites, les directions s'expriment sur les pratiques et l'évolution des pratiques, révélant leur logique : ensemble de valeurs, de représentations et d'attitudes à l'égard du travail ouvrier et de la formation ouvrière déterminant les pratiques.

Nous analysons alors des discours sur des pratiques, inscrites dans des logiques de formation, à partir desquelles nous interprétons les demandes, en nous référant aux travaux de J. C. Rabier et à ceux de l'équipe du Lastrée qui ont examiné les logiques patronales de formation en rapport avec l'évolution des moyens de travail et par rapport à notre cadre d'analyse.

Les demandes de formation continue du grand patronat, marquées par des déterminations économiques, de rentabilité immédiate, ne correspondent donc pas aux besoins objectifs de formation de l'ensemble des catégories ouvrières et sont contradictoires, exprimant des intérêts de classes.

Formulées auprès des directions d'organisme, elles visent à adapter un nombre restreint d'opérateurs sélectionnés aux nouveaux matériels et aux processus de fabrication. La formation qui s'inscrit dans la logique du moindre coût a pour fonction de segmenter le collectif ouvrier en filières étanches, d'individualiser les carrières et d'instituer une concurrence entre les ouvriers. La sélection des opérateurs et leur formation visent à inculquer au groupe une identité professionnelle, un esprit maison, un ensemble de « dispositions éthiques » à l'égard des directions qui tiennent de la reconnaissance, de la gratitude. Alors qu'elles expriment le besoin d'élever le niveau de formation, de former les opérateurs qualifiés à la polyvalence, les actions de courte durée n'apportent que des compétences suffisantes à une polyvalence horizontale qui ajoute aux tâches de fabrication des tâches d'entretien préventif. Les directions maintiennent inchangé le cadre rigide de la division du travail et la formation ajoutée n'est pas reconnue socialement.

Lorsque les demandes concernent l'ensemble des opérateurs, dans le cadre d'un plan financé par des fonds publics, et expriment les besoins objectifs d'élévation du

niveau général de formation des ouvriers spécialisés et de formation technicisée des ouvriers qualifiés, les actions, à caractère scolaire, hors du temps et des lieux de travail, par des formateurs externes, visent à atteindre strictement des profils de poste préalablement définis. La direction ne fait pas évoluer l'organisation du travail, les opérateurs restent attachés à leur poste, confinés dans des tâches de simple exécution. La formation correspond alors à une adaptation stricte de la main d'oeuvre aux nouveaux moyens de travail et aux nouvelles contraintes de qualité de la production.

L'exigence de jeunes stagiaires diplômés, dans le cadre de l'alternance qui vise à adapter professionnellement les formations scolaires technicisées, est en contradiction avec la pratique de formation-adaptation au poste et le niveau des tâches proposées. Les futurs bacheliers professionnels, formellement qualifiés, titulaires de BEP, sont ainsi adaptés à des emplois qui n'exigent pas la qualification acquise. La demande patronale de participation à la formation de la main d'oeuvre juvénile permet au patronat de réduire le temps d'adaptation aux postes les moins qualifiés qu'il lui réserve traditionnellement en premier emploi, au moindre coût, les séquences étant aussi des temps productifs. En socialisant les jeunes travailleurs et en les adaptant à leur premier emploi, l'alternance sous statut scolaire, souhaitée par le patronat, sert contradictoirement leurs intérêts.

Les demandes patronales de formation servent contradictoirement les intérêts des travailleurs. Les actions de formation continue d'adaptation aux nouveaux moyens de travail procurent aux travailleurs des compétences professionnelles et techniques nouvelles, des outils intellectuels, des capacités d'analyse, développent des capacités sociales à coopérer, à communiquer, qui sont aussi des capacités à s'organiser et à lutter pour la satisfaction de besoins nouveaux.

Les exigences de niveau de formation élevée et technicisée qui caractérisent les recrutements de la main d'oeuvre juvénile et qui contiennent une demande implicite de qualités professionnelles, techniques et sociales acquises en formation initiale correspondent au besoin d'élever le niveau général des travailleurs. Ces exigences sont alors en contradiction avec la pratique de l'apprentissage industriel, formation foncièrement adaptative, qui vise une adaptation professionnelle des compétences scolaires mais principalement une inculcation à la logique industrielle.

Les exigences de diplômes, y compris de CAP, servent les intérêts des jeunes travailleurs, comme le font les formations patronales en contrat de travail qui préparent ces diplômes. Elles servent aussi ceux des travailleurs qualifiés de niveau V qui ne sont pas strictement exclus de l'accès à l'emploi.

Le petit patronat considère la formation comme un instrument d'adaptation des individus aux moyens de travail. Les demandes spécifiques, ponctuelles, liées aux besoins immédiats de la production, s'expriment en termes de savoirs opératoires, ou de spécialité professionnelle et sont donc diverses et instables. Les demandes de compétences professionnelles de niveau CAP ou BEP et des qualités sociales qui y

sont attachées, pour la conduite des MOCN et pour constituer le nouveau savoir-faire de l'entreprise, concernent alors un nombre restreint de travailleurs sélectionnés avant tout à partir de critères comportementaux qui caractérisent le « bon ouvrier » du point de vue patronal.

Une fraction de ce petit patronat n'exprime pas de besoin de formation, les modes opératoires liés à l'expérience étant encore adaptés à leurs moyens de production.

Nous avons alors examiné l'offre nouvelle de formation en analysant les études du CEREQ consacrées au baccalauréat professionnel et au devenir du niveau V, les travaux de L. Tanguy, les instructions officielles qui définissent le nouveau diplôme, les curricula et les modes d'évaluation, et fixent le fonctionnement institutionnel et pédagogique.

Nous avons montré que l'offre de formation qui correspond à un moment de la construction de la qualification n'est pas produite par la seule demande patronale, ni par les décisions rationnelles des individus, ni par le système scolaire autonome imposant ses normes et les savoirs. Elle est le produit d'une négociation qui tient compte des demandes diverses et contradictoires de l'Etat et de l'Administration de l'Education nationale, de fractions patronales et de fractions de classe populaires.

La nouvelle offre de formation et la création du baccalauréat professionnel expriment les « intentions spécifiques » de l'Etat tenu par un impératif économique qui exige d'adapter le niveau de formation des travailleurs aux besoins de la production et par un impératif démocratique qui exige d'éviter la dualisation de la société qui le conduit à démocratiser l'enseignement, tout en assurant la reproduction élargie des rapports sociaux de production, « l'avenir de la société capitaliste ». Alors le baccalauréat professionnel qui élève le niveau de formation général des travailleurs est défini et organisé comme une qualification formelle ouvrière.

L'offre de formation nouvelle satisfait les besoins du patronat. Elle élève le niveau de la main d'oeuvre et technicise les formations en faisant supporter le coût de l'adaptation à la collectivité. Le patronat obtient, par l'alternance, modalité de la formation, de participer à l'adaptation professionnelle des jeunes travailleurs et peut ainsi expérimenter sa logique des compétences et mettre en oeuvre sa stratégie de rupture du lien diplôme/qualification.

Elle satisfait les besoins de l'Administration centrale de l'Education nationale en revalorisant l'enseignement professionnel et le statut de ses enseignants. Elle s'oppose au processus de désaffectation qui conduisait à la disparition de la filière de formation ouvrière, satisfaisant aussi les intérêts du patronat.

Le baccalauréat professionnel qui atteste de capacités à exercer une activité hautement qualifiée de « technicien d'atelier » et qui devient la nouvelle référence de qualification ouvrière satisfait les besoins des travailleurs qui recherchent, pour se protéger du chômage, pour échapper au statut social d'ouvrier, les compétences et les diplômes les plus élevés. La formation générale et professionnelle plus élevée

sert leurs intérêts de classe en leur apportant les moyens de lutter contre les conditions de travail et la situation sociale qui leur est faite.

L'offre de baccalauréat professionnel et les restructurations du système éducatif et de l'enseignement professionnel font disparaître les sections de formation au CAP. La disparition du diplôme, au fondement de la qualification ouvrière, affaiblit les travailleurs dans la négociation de leur salaire et maintient au plus bas les coûts salariaux, satisfaisant les intérêts immédiats du grand patronat.

L'offre repousse les sorties sur le marché du travail de jeunes plus diplômés et menace ainsi les intérêts du petit patronat du commerce et de l'artisanat qui recherche une main d'oeuvre jeune et peu qualifiée. Elle s'oppose aux intérêts des jeunes peu scolarisés qui ne peuvent pas atteindre le niveau du baccalauréat et qui risquent d'être exclus socialement et professionnellement du fait de l'importance que prend le diplôme dans l'accès au travail.

L'Etat réhabilite l'apprentissage, filière de formation et d'accès à l'emploi pour les jeunes de faible niveau scolaire, qui prépare essentiellement au CAP. Il fait évoluer la formation initiale en instaurant des dispositifs adaptés qui tiennent compte de l'hétérogénéité des connaissances et des capacités d'apprentissage des jeunes « infrascolarisés » pour les diplômer du CAP et éviter leur exclusion sociale et professionnelle.

Ainsi donc l'offre, moment de satisfaction du besoin contradictoire de qualification, est un compromis qui satisfait différenciellement les demandes sociales hétérogènes et contradictoires. Elle prend la forme d'une réponse générale et standardisée, en termes de diplômes et de compétences, le baccalauréat professionnel nouvelle référence de qualification ouvrière, qui n'est pourtant pas strictement définie dans la négociation.

Les agents sociaux retraduisent l'offre, à leur niveau et dans leurs intérêts. C'est ainsi qu'elle est infléchie par la politique éducative de l'Administration centrale de l'Education nationale, par les normes qu'elle élabore et par l'affectation des moyens. Des catégories de personnels, au niveau des établissements scolaires, modifient son orientation dans les limites compatibles avec les instructions officielles, selon leurs intérêts, en termes de statut et d'image. L'offre est infléchie sur le marché du travail par le patronat qui impose ses exigences comme celles de niveau qui deviennent des contraintes de l'alternance sous statut scolaire.

Les agents sociaux interagissent sur l'organisation et le fonctionnement institutionnel de l'offre et font évoluer la demande, plus largement, ils agissent sur le système des besoins sociaux d'éducation. Il existe donc un moment de satisfaction des besoins, en dehors de la négociation, qui laisse aux enseignants des marges de manoeuvre, notamment dans la pratique pédagogique qui peuvent servir les intérêts des élèves.

Liste des personnes ayant participé à l'enquête par entretien.

Cadre responsable de la formation d'entreprise de construction ferroviaire
Cadre responsable de la formation d'entreprise de construction de métro
Cadre responsable de la formation d'entreprise équipementier ferroviaire
Cadre responsable de la formation de fonderie industrielle
Chef d'atelier d'entreprise de sous-traitance de mécanique automobile
Chef du personnel d'entreprise de construction ferroviaire
Directeur de tuberie
Gérant de chaudronnerie
Gérant de chaudronnerie
Gérant de construction métallique
Gérant de métallerie
PDG de métallerie

Directeur du CFA de la métallurgie
Directeur des ressources de la CCI
Responsable de la cellule « industrie » de l'ANPE

Liste des personnes consultées à propos de la formation patronale.

Cadre responsable de la formation d'entreprise automobile (entretien de présentation)
Directeur d'organisme patronal de formation
Directeur de centre de formation de la CCI
Proviseur-adjoint de LP
Proviseur-adjoint de LP
Secrétaire de l'UIMV

Index des sigles utilisés.

ACM	Ateliers collectifs de la métallurgie
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
ARL	Atelier de raisonnement logique
BEP	Brevet d'enseignement professionnel
BIPE	Bureau d'information et de prévision économique
BTP	Bâtiment travaux publics
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CCI	Chambre de commerce et d'industrie
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CEP	Certificat d'études professionnelles
CEREQ	Centre d'études et de recherche sur les qualifications
CET	Centre d'enseignement technique
CFA	Centre de formation d'apprentis
CNPF	Conseil national du patronat français
CPA	Classe préparatoire à l'apprentissage
CPC	Commissions professionnelles consultatives
CPPN	Classe préprofessionnelle de niveau
CQP	Certificat de qualification paritaire
DAO	Dessin assisté par ordinateur
DDE	Direction départementale de l'emploi
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective
DEST	Diplôme d'études supérieures en technologie
DUT	Diplôme universitaire de technologie
ENNA	Ecole normale nationale d'apprentissage
EPCI	Ecole pratique du commerce et d'industrie
EPS	Ecole primaire supérieure
EVA	Enquête Entrée dans la vie active des jeunes
FCIL	Formation complémentaire d'initiative locale
FNE	Fonds national pour l'emploi
GET	Groupe des enseignements technologiques
GPAO	Gestion de la production assistée par ordinateur
GPEC	Gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences
IUT	Institut universitaire de technologie
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
LP	Lycée professionnel
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MOCN	Machine-outil à commande numérique
OQ	Ouvrier qualifié

OS	Ouvrier spécialisé
OST	Organisation scientifique du travail
PEPP	Professeur d'enseignement pratique et professionnel
PME	Petites et moyennes entreprises
PSPA	Pilote des systèmes de production automatisés
PTEP	Professeur technique de l'enseignement professionnel
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SES	Section d'éducation spécialisée
SGCPC	Secrétariat général des commissions professionnelles consultatives
SNETAA	Syndicat national de l'enseignement technique et de l'apprentissage autonome
UIMM	Union des Industries métallurgiques et minières
UIMV	Union des industries métallurgiques du valenciennois

Bibliographie citée.

Agulhon C.

L'enseignement professionnel Quel avenir pour les jeunes ? Les Editions de l'Atelier Paris 1994 265 p

Alaluf M.

Le temps du travail Formation, emploi et qualification en sociologie du travail Editions de l'Université de Bruxelles Bruxelles 1986 339 p

Arendt H.

La crise de la culture Gallimard Paris traduction française 1972 380 p

Barbier J.M., Lesne M.

L'analyse des besoins en formation Jauze Paris 1986 2ème édition 1986 228 p

Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A.

Les techniques d'enquête en sciences sociales Dunod Paris 1987 197 p

Bourdieu P. (sous la dir. de)

La misère du monde Seuil Paris 1993 949 p

Bourdieu P., Passeron J. C.

La Reproduction Eléments pour une théorie du système d'enseignement Editions de Minuit Paris 1978 1ère édition 1970 279 p

Charlot B.

L'école en mutation Payot Paris 1987 287 p

Charlot B., Figeat M.

L'école aux enchères Payot Paris 1979

Charlot B., Beillerot J. (sous la dir. de)

La construction des politiques d'éducation et de formation PUF Paris 1995 293 p

Charlot B., Figeat M.

Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984 Minerve Paris 1985 599 p

Coriat B.

L'atelier et le robot Essai sur le fordisme et la production de masse à l'âge de l'électronique Christian Bourgois Editeur Paris 1990 302 p

Dalle F., Bounine J.

L'éducation en entreprise contre le chômage des jeunes Editions Odile Jacob Paris 1993 282 p

Decaillet M., Preteceille E., Terrail J.P.

Besoins et mode de production Du capitalisme en crise au socialisme Editions Sociales Paris 1977 285 p

Deleuze G., Guattari F.

Capitalisme et schizophrénie L'anti-Oedipe Les Editions de Minuit Nouvelle édition augmentée Paris 1972/1973 493 p

De Terssac G.

Autonomie dans le travail PUF Paris 1992 279 p

Dubar C.

Formation permanente et contradictions sociales Ed Sociales Paris 1980 218 p

Dubar C. et alii

Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise LASTREE USTL Flandres Artois Lille 1989 457 p

Durand C. et alii

Le travail et sa sociologie Essais critiques L'Harmattan Paris 1985 304 p

Friedmann G., Naville P.

Traité de sociologie du travail Armand Colin Paris 1970 1ère édition 1962 t 1 467 p

Godelier M.

L'idéal et le matériel Fayard Paris 1984 348 p

Grevet P.

Besoins populaires et financement public Editions Sociales Paris 1976 542 p

Habermas J.

Théorie de l'agir communicationnel Pour une critique de la raison fonctionnaliste Fayard Paris 1987 t 2 3ème édition

Harnecker M.

Les concepts élémentaires du matérialisme historique Contradictions Bruxelles 1974 258 p

Lasfargue Y.

Techno-jolies - Techno-folies ? Comment réussir les changements technologiques Les Editions d'Organisation Paris 1990 222 p

Le Boterf G., Bazuchetti S., Vincent P.

Comment manager la qualité de la formation Les Editions d'Organisation Paris 1992 280 p

Le Goff J.P.

Le mythe de l'entreprise Editions La Découverte Paris 1993 308 p

Legrain E.

Intelligence artificielle et organisation Aporie du fordisme et paradigme communicationnel Coédition Contradictions/L'Harmattan Bruxelles Paris 1993 467 p

Lespessailles C., Maillebouis M., Mathey-Pierre C., Ritzler I.

Les formations en alternance La Documentation Française Paris 1992 402 p

Linhart D.

Le torticolis de l'autruche L'éternelle modernisation des entreprises françaises Seuil Sociologie Paris 1991 250 p

Lucas Y.

Codes et machines Essai de sémiologie industrielle PUF Le Sociologue Paris 1974 184 p

Lucas Y.

Le vol du savoir Techniciens de l'aéronautique et évolution des technologies PUL Lille 1989 252 p

Malglaive G.

Enseigner à des adultes PUF Paris 1990 285 p

- Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J.**
Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne
Essai d'analyse sociétale PUF Sociologies Paris 1982 372 p
- Pagès M., Bonetti M., De Gaulejac V., Descendre D.**
L'emprise de l'organisation PUF Paris 1979 261 p
- Paul J.J.**
La relation formation-emploi Un défi pour l'économie Economica Paris 1989
 201 p
- Pelpel P. Troger V.**
Histoire de l'enseignement technique Hachette Education Paris 1993 319 p
- Prost A**
Histoire de l'enseignement en France 1800-1967 Armand Colin Paris 1968
 524 p
- Prost A.**
Eloge des pédagogues Seuil Points Actuels Paris 1985 220 p
- Prost A.**
Education société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de
1945 à nos jours Seuil Paris 1992 232 p
- Quivy R., Van Campenhoudt L.**
Manuel de recherche en sciences sociales Dunod Paris 1988 271 p
- Rabier J.C.**
L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de
l'habillement du Nord/Pas-de-Calais Etude d'évaluation Les Cahiers du CUEEP
 n°18 avril 91 USTL Flandres Artois 143 p
- Raux Ch.**
La formation professionnelle initiale Contrastes et similitudes en France et en
Europe La Documentation Française Paris 1989 146 p
- Ramé L. et S.**
La formation professionnelle par apprentissage Etats des lieux et enjeux
sociaux L'Harmattan Logiques sociales Paris 1995 293 p
- Ropé F., Tanguy L.**(sous la direction de)
Savoirs et compétences De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise
 L'Harmattan Logiques sociales Paris 1994 243 p
- Reboul O.**
Le langage de l'éducation PUF Paris 1984 168 p
- Reboul O.**
Qu'est-ce que qu'apprendre ? PUF Paris (1ère édition 1980) 3ème édition
 1988 206 p
- Sève L.**
Marxisme et Théorie de la personnalité Les Editions Sociales Paris 1969 511p
- Snyders G.**
Ecole classe et lutte des classes PUF Paris 1976 378 p

- Stankiewicz F.** (sous la direction de)
Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines L'après taylorisme
 Economica Paris 1988 261 p
- Tanguy L.** (sous la direction de)
L'introuvable relation formation/emploi Un état des recherches en France
 La Documentation Française Paris 1986 302 p
- Tanguy L.**
L'enseignement professionnel en France Des ouvriers aux techniciens PUF
 Paris 1991 227 p
- Tanguy L.**
Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? Rapport au
 Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Technique La Documentation Française
 Paris 1991 142 p
- Terrot N.**
Histoire de l'éducation des adultes en France La part de l'éducation des
adultes dans la formation des travailleurs 1789-1971 Edilig Paris 1983 307 p
- Van Meter K.M.** (sous la direction de)
La sociologie Larousse Paris 1992 831 p
- Verniers M.C.**
La "qualification sociale" : un nouveau besoin de formation ? Les Cahiers
 d'études du CUEEP n°3 juin 85 USTL Flandres Artois 106 p

Thèse

- Rabier J.C.**
Changement technique et changement social Le cas de l'industrie textile
 Thèse pour le doctorat ès Lettres et Sciences Humaines USTL Flandres Artois
 avril 1992 t 1 222 p

Articles

- Baillat G.**
Quelques propositions relatives à la didactique de l'histoire Recherche en
 Education n°114 spécial novembre 1996 114 p pp24-25
- Balut M.E.**
Le recours à une formation homologuée dans un mode de gestion de la main
d'oeuvre L'avenir du niveau V CEREQ Collection des Etudes n° 56
 La Documentation Française Paris 1990 184 p pp 127-133
- Bel M.**
La notion de qualification dans l'approche des relations emploi/formation
par la planification française L'introuvable relation formation/emploi

sous la dir. de L. Tanguy La Documentation Française Paris 1986 302 p
pp189-196

Berton F.

Alternance : condition d'usage et pratiques d'entreprises Education
Permanente n°115 Paris 1993

Beuve-Méry A.

*La culture du conflit Les grèves chez Pechiney et GEC-Althom révèlent deux
manières différentes de gérer la crise* Le Monde Initiative 11.01.95

Blanchard S.

L'OCDE tempère les vertus de l'apprentissage contre le chômage Le Monde
du 10.12.96

Blanchet A.

Interviewer Les techniques d'enquêtes en sciences sociales A. Blanchet,
R. Ghiglione, R. Massonnat, A. Trognon Dunod Paris 1987 197 p pp 81-126

Brochier H.

Besoins économiques Encyclopaedia Universalis corpus 3 Paris 1984
pp533a-534a

Burniers M., Tripiet P.

La division du travail Colloque de Dourdan I Le Travail et sa sociologie
Essais critiques sous la dir. de C. Durand L'Harmattan Paris 1985 304 p
pp 167-179

Campinos-Dubernet M.

Baccalauréat professionnel : une innovation ? Formation Emploi n°49
La Documentation Française janvier-mars 1995 141 p pp 3-29

Cavesto W.

Automatisation, organisation et contenu du travail Les stratégies d'entreprises
face aux ressources humaines L'après taylorisme sous la dir. de F. Stankiewicz
Economica Paris 1988 261 p pp 57-65

Chombart de Lauwe P.H.

Les intérêts contre les besoins La double nécessité La Pensée n°180 Paris
mars-avril 1975 pp123-139

Combes M.C.

Entre modèle scolaire et ancrage économique Les formations en alternance
C. Lespessailles, M. Maillebouis, C. Mathey-Pierre, I. Ritzler
La Documentation Française Paris 1992 402 p pp 75-82

Dubar C., Lucas Y.

Technologie - Travail - Formation ASTS LASTREE Université de Lille I
ERMOPRES Université de Toulouse Le Mirail doc. ronéoté 1985 85 p

Erbès-Seguín S.

Les frontières de la sociologie du travail Le travail et sa sociologie
Essais critiques sous la dir. de C. Durand L'Harmattan Paris 1985 304 p
pp 69-89

Figeat M.

Les formations alternées : nouveaux lieux, nouvelles pratiques de formation

Les formations en alternance op. cit. 402 p pp 97-111

Fournié D.

La place des jeunes dans les recrutements Bilan Formation Emploi Economie et Statistiques n°277-278 INSEE 1994 140 p pp 111-125

Freyssinet J.

Paradigme de la flexibilité ou nouveau rapport salarial Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines L'après taylorisme op. cit. 261 p pp 169-176

Grelet Y., Viney X.

L'insertion professionnelle à l'issue des CAP et des BEP (1980-1988)

Formation Emploi n°33 La Documentation Française Paris 1991 99 p pp 64-77

Grevet P.

Le moment objectif et le moment subjectif des besoins La Pensée n°180 mars-avril 1975 pp105-122

Hédoux J.

Les enseignants, la division sociale et les inégalités scolaires doc. ronéo

Université deLille III 1986 87 p

Herbé L.

L'autoformation Sciences Humaines n°12février-mars 1996 89 p 74

Hillau B.

Quelques réflexions sur l'avenir du niveau V CEREQ Collection des Etudes n°56 octobre 1990 184 p pp 137-141

Isambert-Jamati V.

L'appel à la notion de compétence dans la Revue L'Orientation Scolaire et Professionnelle à sa naissance et aujourd'hui Savoirs et compétences

De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise sous la dir. de F. Ropé, L. Tanguy L'Harmattan Paris 1994 243 p pp119-146

Jones B., Wood S.

Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies Sociologie du Travail n°4/84 pp 407-421

Lamotte B.

La maîtrise de la qualité : des cercles à la qualité totale Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines L'après taylorisme sous la dir. de F. Stankiewicz op. cit. 261 p pp 66-75

Lebaube A.

Les exigences de professionnalisation Le Monde Initiatives du 15.03.95

Lechaux P.

Alternance et jeux des acteurs Formation Emploi n°49 La Documentation Française janvier-mars 1995 141 p pp 47-68

Leroy C.

La maîtrise et l'intelligence Le Monde Initiatives du 13.03.95

Lesne M.

Préface à Les formations en alternance op.cit.402 p pp 13-15

Mercier C.

La gestion des métiers Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines L'après taylorisme op. cit. 261 p pp 93-100

Mickler O.

Les interstices technico-économiques de l'intervention sociale dans l'entreprise Sociologie du Travail n° 1/78 pp 30-36

Minni C., Vergnies J.F.

La diversité des facteurs de l'insertion professionnelle Bilan Formation Emploi Economie et Statistiques n°277-278 INSEE 1994 140 p pp 45-61

Monaco A.

L'alternance du côté des entreprises Les Formations en alternance op. cit. 402 p pp 243-256

Morin E.

Notes éparses pour un Emile contemporain n°114 Spécial Recherche en Education novembre 1996 114 p pp 75-77

Moynot J.L.

Déterminations sociales et individuelles des besoins La Pensée n°180 pp 61-88

Poulet P.

Second degré : allongement de la scolarité et diversité régionale Bilan Formation Emploi Economie et Statistique n°277-278 op.cit. 140 p pp 29-44

Preteceille E.

Besoins sociaux et socialisation de la consommation La Pensée n°180 pp 21-60

Rolle C.

Recrutement des CAP-BEP Variété des embauches et des parcours professionnels dans la mécanique L'avenir du niveau V CEREQ Collections des Etudes n°56 octobre 1990 184 p pp 55-61

Rose J.

Des enjeux théoriques de l'alternance Les Formations en alternance op. cit. 402 p pp 35-42

Solaux G.

Le baccalauréat professionnel et son curriculum Formation Emploi n°49 janvier-mars 1995 141 p pp 31-45

Stroobants M.

Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail Formation Emploi n°33 janvier-mars 1991 99 p pp 31-42

Stroobants M.

La visibilité des compétences Savoir et compétences sous la dir. de F. Ropé, L. Tanguy op. cit. 243 p pp 175-203

Stankiewicz F.

Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines : le temps des

- révisions* Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines
L'après taylorisme op. cit. 261 p pp 9-44
- Tanguy L.**
Rationalisation pédagogique et légitimité politique Savoirs et compétences
op. cit. 243 p pp 23-61
- Tanguy L.**
Les usages sociaux de la notion de compétence Sciences Humaines n°12
février-mars 1996 89 p pp 62-65
- Tanguy L.**
Les théories de la reproduction L'introuvable relation formation-emploi
sous la dir. de L. Tanguy op. cit. 302 p pp 104-114
- Terrail J.P.**
Production des besoins et besoins de la production La Pensée n°180 pp 7-21
- Troussier J. F.**
Les analyses du travail : enjeux et formes CEREQ Collections des Etudes n°54
La Documentation Française mars 1990
- Troussier J. F.**
Réflexion sur les qualifications IREP doc. ronéo 1977 21 p
- Veneau P., Mouy P.**
Des objectifs à la réalité Les baccalauréats professionnels industriels
Formation Emploi n°49 op. cit. 141 p pp 91-203
- Vialla A., Lebris F., Lemaire S.**
Les sorties de formation initiale L'essor du baccalauréat professionnel
contribue à l'allongement de la scolarité dans le secondaire Bilan Formation
Emploi Economie et Statistiques n°277-278 140 p pp 19-28
- Zarifian P.**
L'émergence du modèle de la compétence Les stratégies d'entreprises face
aux ressources humaines L'après taylorisme sous la dir. de F. Stankiewicz
op.cit. 261 p pp77-81

Divers

- BOEN n°10 du 11.03.82
BOEN n°16 du 19.04.84
BOEN n°12 du 19.03.92
BOEN n°31 du 30.07.92
BOEN n°4 spé du 23.09.93
BOEN n° 2 du 13.01.94
BOEN n° 7 du 07.07.94
BOEN n° spé du 11.06.95
BOEN n°12 du 29.06.95

CNDP Brochure F 6398 Programme du baccalauréat professionnel Paris 1988
Etudes Métiers CCI de Avesnes, Cambrai, Douai, Valenciennes 1991
EVA Académie de Lille 1993
Formation-Emploi-Jeunes Consultation Propositions UIMM 1997
IRETEP n° Spécial janvier 1993
La Lettre du Monde de l'Education n°152 du 12.02.96
Les Bravos de l'Industrie UIMM 1996
Liaisons Sociales n°75 janvier 1993



Contradictory requirements for blue-collar workers' professional training.

Summary.

The creation of the « baccalauréat professionnel » and the restructuring of professional education make « CAP » classes disappear. To show that the disappearance of the CAP is due to an educational policy - a compromise between contradictory social demands of various sections of the management and the population, of the state as well - our research has been done according to the materialistic theory of the needs which implies social classes struggling to change the social relations of production and expressing opposite concerns. The objective requirements for professional training are the ones for the reproduction of the labour force. They correspond to the demands of the contradictory development of the labour force and the social relations.

The study, from work sociologists' researches, of how the labour force and the social relations are now evolving brings to light the need for a higher level of technical skill in initial training, in the three levels of qualification of professional training and education.

The employers' requirements, collected in unbiassed interviews and determined by business interests, underline the need for a training adapted to the means of working and the industrial logic. These requirements are both pragmatic and heterogeneous but do not coincide with objective needs. The demand for further education and better professional qualification as a standard fulfil the workers' requirements in a contradictory way.

By means of the « Céreq » studies dealing with the « baccalauréat professionnel » and the changes in level V, the contradictorily fulfilled requirements of the management and the workers, of the French educational system and of some categories of personnel who, in their place, slightly modify the educational policy of the country are examined on the one hand and the ones fulfilled by the disappearance of the « CAP » on the other hand, which makes it possible to affirm that the education available is a compromise between various and contradictory social demands.

Résumé

La création du baccalauréat professionnel et les restructurations de l'enseignement professionnel font disparaître les sections de CAP. Pour soutenir que la disparition du CAP est le produit de la politique éducative : compromis entre des demandes sociales contradictoires des diverses fractions du patronat et de la population, et de l'Etat, nous avons inscrit notre recherche dans le cadre de la théorie matérialiste des besoins qui suppose des classes sociales en lutte pour la transformation des rapports sociaux de production et qui expriment donc des besoins contradictoires. Les besoins objectifs de formation sont ceux de la reproduction de la force de travail. Ils correspondent aux exigences du développement contradictoire des forces productives et des rapports sociaux.

L'analyse de l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux, à partir des travaux de sociologues du travail, met en évidence des besoins de formation initiale plus élevée et technicisée, aux trois niveaux de diplôme de l'enseignement professionnel, et de formation continue pour les catégories ouvrières.

Les demandes patronales, recueillies par entretien non-directif, déterminées par des intérêts économiques, expriment des besoins de formation adaptée aux moyens de travail et à la logique industrielle. Ce sont des demandes de formation pragmatiques, hétérogènes, et qui ne coïncident pas avec les besoins objectifs. L'exigence de formation plus élevée et de diplôme professionnel comme norme d'accueil satisfait contradictoirement les intérêts des travailleurs.

Au travers des études du Céreq consacrées au baccalauréat professionnel et aux évolutions du niveau V, nous examinons les intérêts satisfaits contradictoirement, ceux des fractions patronales et ouvrières, ceux de l'Education nationale et de catégories d'agents qui infléchissent, à leur niveau, la politique éducative de l'Etat, puis ceux satisfaits par la disparition du CAP, ce qui nous permet d'affirmer que l'offre de formation est un compromis entre des demandes sociales diverses et contradictoires.

Discipline : Sciences de l'Education

Mots-clés : besoins contradictoires de formation ouvrière, besoins objectifs de formation, demandes sociales de formation, offre de formation, baccalauréat professionnel, CAP, disparition du CAP

Université LILLE I Flandres-Artois CUEEP Sciences de l'Education
11, rue Auguste Angellier 59000 LILLE