

La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire

Mokhtar KADDOURI, Maître de conférences
Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661
Télécopieur: (418) 681-3389
Courriel: info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Les finalités de l'éducation

Rédactrice invitée :

Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

1 **Liminaire**

Les finalités de l'éducation

Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

7 **L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu**

Éduquer à la compréhension et à la relation

Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

26 **Peut-on encore parler de mission éducative de l'école?**

Georges A. LEGAULT, Faculté des Lettres et Sciences humaines, Secteur Éthique appliquée, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada
France JUTRAS, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada
Marie-Paule DESAULNIERS, Département des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec), Canada

45 **Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine**

Michel FABRE, Université de Nantes, Sciences de l'éducation, Nantes, France

66 **« Éduquer au mieux »**

Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique

Étiennette VELLAS, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse

90 **Le pouvoir de la question**

Savoir, rapport au savoir et mission de l'école

Olivier MAULINI, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse

112 **La dimension éthique de la fonction d'éducateur**

Guy DE VILLERS GRAND-CHAMPS, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique

132 **Crise de l'autorité et enseignement**

Denis JEFFREY, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

144 **À l'université révolutionnée, le *Newspeak* de la performance**

Aline GIROUX, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, (Ontario), Canada

158 **La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire**

Mokhtar KADDOURI, Maître de conférences, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

172 **Les centres de vacances : la fin des finalités**

Jean HOUSSAYE, Sciences de l'Éducation - CIVIIC, Université de Rouen, France

187 **Et s'il fallait faire le deuil des finalités...**

Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation

Guy BOURGÉAULT, Département d'études en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada

La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire

Mokhtar KADDOURI, Maître de conférences
Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

RÉSUMÉ

L'article fait l'hypothèse que la formation professionnelle continue joue une double fonction. La première (et traditionnelle) fonction vise la satisfaction des exigences de fonctionnement de l'entreprise en matière de compétences individuelles et collectives. La deuxième, renforcée par l'évolution des conditions de la compétitivité, vise la conformation des salariés à un modèle identitaire privilégié par les responsables des entreprises. Cette fonction est analysée à partir d'un détour historique mettant en rapport les modèles organisationnels et les modes d'assignation de l'identité aux salariés. Il aboutit à une mise en garde contre les risques d'exclusion qui se font au nom du profit, sans impunité et sans éthique de la part des tenants de l'économie libérale.

ABSTRACT

**Adult Education in Business :
Between Abilities and Identity Assignment**

Mokhtar Kaddouri
Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

This article makes the hypothesis that vocational training has a double role. The first (and traditional) role targets the satisfaction of business operating requirements in terms of individual and collective abilities. The second, reinforced by the evolution of the conditions of competitiveness, targets the compliance of workers to an identity model promoted by those in charge of the companies. This function is analysed from a historical perspective, relating the organizational models to methods of assigning an identity to the workers, and leading to a warning against the risks of exclusion made in the name of profit, with impunity and without ethics, on the part of supporters of the liberal economy.

RESUMEN

**La formación de los adultos en la empresa :
Entre competencias y atribución identitaria**

Mokhtar Kaddouri
Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, París, Francia

Este artículo sostiene la hipótesis que la formación profesional continua tiene una función doble. La primera (y tradicional) función consiste en satisfacer las exigencias del funcionamiento de la empresa en lo que concierne la adquisición de competencias individuales y colectivas. La segunda, reforzada por la evolución de las condiciones de competitividad, tiene como objetivo la conformación de los asalariados al modelo identitario seleccionado por los responsables de las empresas. Esta función se analiza a partir de un recorrido histórico que permite establecer las relaciones entre los modelos organizacionales y los modos de atribución de la identidad a los asalariados. Esto nos conduce a notificar los riesgos de exclusión que se practica impunemente y sin ética en nombre del beneficio, de la parte de los paladines de la economía liberal.

Introduction

En regard aux profondes mutations que connaît le monde industriel, les acteurs économiques sont conduits à mettre en place différents dispositifs d'accompagnement du changement pour préserver la pérennité et la survie de leurs entreprises. Certains d'entre eux anticipent les transformations technico-organisationnels qui touchent les processus de production de biens et de services. Ils cherchent à faciliter leur avènement et à prémunir l'organisation contre leurs effets négatifs voire dévastateurs. D'autres au contraire sont destinés aux salariés afin de les préparer à affronter les mutations en question.

La formation professionnelle continue, considérée comme composante privilégiée de ces dispositifs, est appelée à jouer une double fonction. La première consiste à dispenser aux personnes concernées les compétences individuelles et collectives requises pour l'exercice de leurs activités. La seconde vise à construire de nouveaux rapports en les conformant aux identités professionnelles institutionnellement attendues, ce qui implique de remanier leur identité (Broda (1990)).

Ces deux fonctions dont le rapport dynamique et tensionnel a évolué avec le temps, seront abordées ici avant de traiter, à l'aide d'un bref détour historique, les rapports entre modèles organisationnels et offre identitaire. Nous réservons la conclusion à quelques questions de sens et de légitimité.

La formation des adultes, composante de l'éducation permanente

En France, la formation professionnelle continue est institutionnellement située dans le cadre de l'éducation permanente qui l'englobe et la dépasse. En effet, l'article 1^{er} de la loi d'orientation pour l'enseignement technologique assigne comme objectif à la dite éducation « d'assurer à toutes les époques de la vie la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social ».

Cette éducation concerne toutes les personnes quels que soient leur sexe et leur âge et se situe dans différents espaces scolaires et extrascolaires, professionnels et extra professionnels. Pierre Besnard (1974) la positionne à travers quatre âges. Le premier concerne la période préscolaire et va de 1 à 3 ans. Le second, relatif à la période scolaire et universitaire s'étale de 3 à 21 ans. Le troisième est celui de la période professionnelle allant de 21 à 65 ans. Enfin, le quatrième âge est spécifique de la période de la retraite qui, en France, concerne les personnes qui ont 65 ans et plus.

La formation des adultes à laquelle nous nous intéressons se situe donc au troisième âge de l'éducation permanente. Elle s'adresse plus particulièrement à des

personnes ayant quitté le système scolaire et qui sont engagées dans ce qu'on dénomme communément « vie active ».

Comme toute pratique sociale, la formation est traversée par les enjeux des acteurs sociaux qui, selon les contextes institutionnels, lui attribuent différentes finalités et lui font jouer différentes fonctions.

Nous entendons par finalités des affirmations de principes, des valeurs et des lignes de conduites à respecter. Elles expriment des conceptions, des représentations et des orientations concernant la place que les femmes et les hommes devraient occuper dans le processus productif et dans la division sociale du travail.

Les fonctions quant à elles désignent la contribution et le rôle que les acteurs sociaux font jouer, de façon spécifique ou partagée, à une pratique sociale donnée. Ainsi, l'un des rôles de la formation peut être la diffusion des valeurs soutenues par les responsables des politiques de formation.

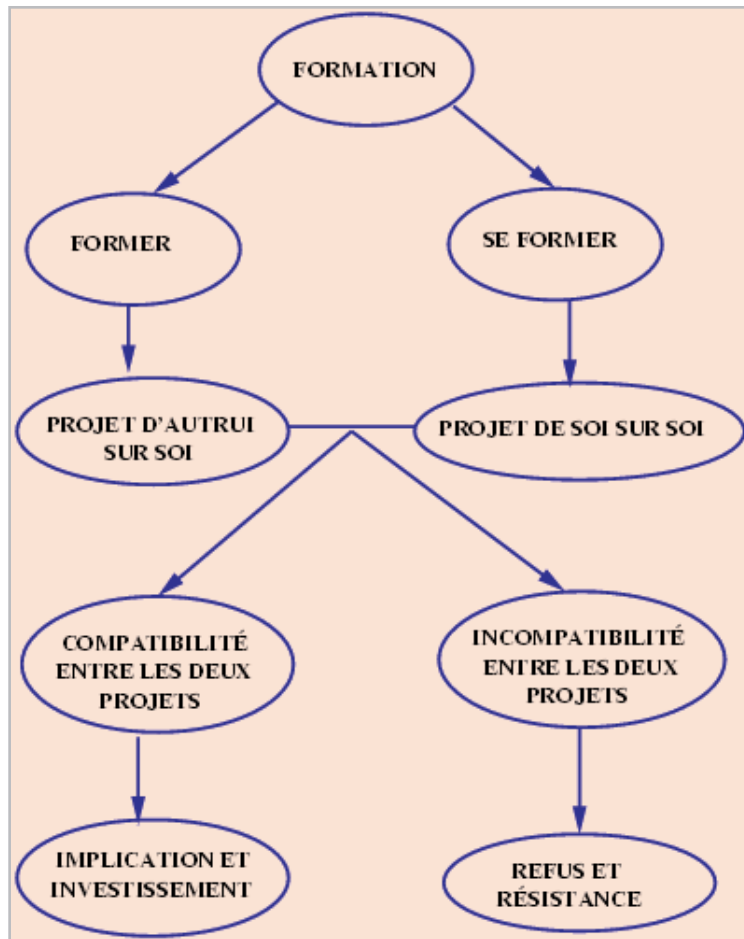
Les finalités et les fonctions en question peuvent être explicitées et intentionnellement instituées, comme elles peuvent échapper à la conscience et construites à partir des observations effectuées par le chercheur.

Cette façon de raisonner peut apparaître quelque peu schématique dans la mesure où elle semblerait réduire la formation à ses fonctions et à ses finalités institutionnalisées, en laissant de côté l'usage social que les personnes peuvent en faire dans le cadre de leurs stratégies (y compris identitaires). D'ailleurs, l'usage institutionnel et personnel de la formation se retrouvent dans les deux formes du verbe « former ». En effet, celui-ci peut prendre deux formes lors de sa conjugaison.

Pris dans sa forme transitive, il exprime le projet d'autrui sur soi. Cet autrui désigne ici les responsables des entreprises, alors que dans sa voie pronominale, il désigne un « travail sur soi, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on procure » (Ferry (1983)). Il signifie que la formation est un projet de soi sur soi.

Reste posée la question de la compatibilité entre le projet institutionnel et personnel. Leur complémentarité produira de l'investissement et de l'implication, alors que leur incohérence conduira au refus et à la résistance (Kaddouri (1996)).

Ce sont ces considérations que l'on peut résumer dans le schéma ci-dessous :



L'usage institutionnel de la formation des adultes

L'usage institutionnel de la formation permet de distinguer au moins deux grandes fonctions qui peuvent être visées par les décideurs professionnels :

- Une fonction d'acquisition de compétences consistant à adapter les personnes aux exigences de fonctionnement des entreprises. Il s'agit « des capacités collectives au développement desquelles l'institution est susceptible d'inciter et de former ses agents » (Demailly (1987)). C'est ce que le BIT (1987), de son côté, laisse entendre en stipulant que la formation doit « assurer l'acquisition des capacités pratiques, des connaissances et des attitudes requises pour occuper un emploi relevant d'une profession ou d'un groupe de profession dans une branche quelconque de l'activité économique ».
- Une fonction identitaire visant à générer chez les individus des qualités socio-professionnelles et à les conduire à intérioriser des comportements professionnels et culturels institués ou fortement conseillés. Il s'agit, en paraphrasant Marcel Lesne et Yvon Minvielle (1990) de « produire des individus sociaux

présentant des caractéristiques techniques, idéologiques, sociales bien identifiées » dont l'entreprise « a besoin pour assurer son fonctionnement immédiat, ses développements futurs, mais également la pérennité de ses fonctionnements fondamentaux ».

Cette distinction étant faite, il ne faut pas oublier qu'il existe une imbrication très forte entre les deux fonctions de la formation. Ceci est encore plus vrai dans un contexte socio-économique et culturel dans lequel la composante professionnelle de l'identité est patente. Cette imbrication est tellement flagrante qu'elle est devenue une source d'exclusion et d'infirmité sociale pour celles et ceux à qui elle fait défaut. Le cas des personnes en situation de chômage de longue durée en est un exemple flagrant.

Selon les époques, trois types de rapports peuvent être repérés entre les deux fonctions de la formation :

- La juxtaposition, c'est-à-dire leur coexistence sans lien explicite a été plus ou moins instituée par l'article premier de la loi sur la formation du 16 juillet 1971¹. Ainsi, les formations de ces années-là, visaient l'une et l'autre de ces deux fonctions. Les unes avaient pour objectif la préparation, l'adaptation ou le perfectionnement des salariés pour l'exercice d'une activité professionnelle. Nous reconnaissons ici, la formation professionnelle continue. Les autres, le plus souvent dénommées formation générale, culturelle ou de promotion sociale, recherchaient la réalisation d'un projet, librement et volontairement poursuivi par l'individu dans un champ social ou professionnel de son choix. (Ce qui laisse supposer que l'initiative de la mise en œuvre de cette fonction identitaire était implicitement assurée par la personne elle-même).
- Le renforcement de la fonction d'acquisition de compétences est l'une des conséquences de la crise socio-économique qui n'a cessé de s'aggraver depuis 1974. Cette crise a opéré un déséquilibre dans le compromis recherché entre formation professionnelle centrée sur les exigences de fonctionnement de l'entreprise et formation centrée sur le développement de la personne. Elle a justifié le renforcement de l'approche instrumentale au détriment d'une approche d'émancipation et de développement, ce qui a conduit à un antagonisme entre les deux types de formation, jusqu'à la quasi-exclusion de la seconde de l'enceinte de l'entreprise.
- Le renforcement de la fonction identitaire est à mettre en lien avec les politiques de redéploiement et de restructuration industrielle. Celles-ci ont conduit les dirigeants des entreprises à rechercher une flexibilité de plus en plus importante pour faire face à la compétitivité et la concurrence internationale. Dans ce

1. Rappel de l'article : « (...) Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social ».

contexte, la fonction identitaire de la formation s'est trouvée renforcée par les effets conjugués de plusieurs facteurs parmi lesquels on peut retenir :

- L'anonymat organisationnel que renforce la constitution de grands groupes industriels monstrueux au sein desquels coexistent plusieurs filiales. Les liens entre les différentes entités de ces groupes sont distendus du fait même de la dispersion géographique, parfois à plusieurs kilomètres de la maison-mère. Ces facteurs participent à rendre floues les frontières internes et externes des entreprises et à « brouiller » les rapports directs entre le personnel et son organisation d'appartenance (Bel (1993)). Ils appellent la mise en place de repères qui transcendent les situations locales;
- La saturation du marché et la concurrence entre firmes ont fait évoluer les conditions de la compétitivité. Celles-ci concernent la qualité et la variété des produits et non exclusivement, comme c'était le cas auparavant, leurs coûts. De l'avis même des différents spécialistes en la matière, la source des différences entre firmes s'origine ailleurs et ne s'explique pas par la différence technologique ou par les modes de gestion de la production. Elle « se fait grâce au service par lequel le produit est présenté, vendu, consigné au client » (Manoukian (1990)). Et comme ce sont des membres du personnel qui assurent ce service, leur implication dans la vie de l'entreprise et leur intériorisation de ses idéaux deviennent plus que nécessaires.
- La prise de conscience de la fonction économique de la gestion du personnel conduit les responsables, au plus haut niveau, à considérer les ressources humaines comme facteur de productivité. Dans cette vision, les opérateurs ne sont plus vus comme force de travail taylorienne, mais comme acteurs capables de stratégies. Et c'est effectivement la capacité des managers à mobiliser ces stratégies, dans le cadre des orientations et des priorités instituées, qui fera la différence entre les entreprises. Il s'agit d'une mobilisation interactive et complémentaire des deux facteurs de productivité qui sont le capital et le travail.

On le voit bien, les effets conjugués de l'ensemble de ces facteurs ont mis sur le devant de la scène la fonction identitaire de la formation. Certes, celle-ci n'est pas récente dans l'histoire du monde industriel. Mais, ce qui est nouveau, nous semble-t-il, est l'émergence de discours rationalisés et de démarches instituées visant sa prise en charge explicite et son instauration comme préoccupation institutionnelle, alors que jusque-là, elle relevait de la responsabilité individuelle ou publique (l'État).

En cohérence avec ce déplacement (passage d'une préoccupation personnelle à une préoccupation institutionnelle), l'adhésion du personnel aux valeurs, à la culture et aux projets institués, - éléments constitutifs de l'identité de l'entreprise -, devient incontournable. D'où l'idée de l'offre identitaire sur laquelle nous revenons ci-dessous.

L'offre identitaire

Parler de l'identité d'une entreprise présuppose que celle-ci dispose d'une identité propre, distincte de celle de ses membres. Une identité qui n'est pas la somme juxtaposée des différentes identités individuelles et collectives, mais qui les englobe, les transcende et les dépasse. Celle-ci s'exprime dans une structure de pouvoir et dans des formes organisationnelles, qui participent à la configuration des rapports sociaux entre ses différents membres. Elle se constitue à travers les principales décisions qui ont présidé à son devenir, à travers les crises et les avancées qu'elle a connues, la mémoire et les cultures qu'elle s'est forgées. Elle se cristallise autour d'un ensemble de missions, et d'activités qui la situent sur ses différents marchés et environnements et la légitime aux yeux de ses usagers ou ses clients. Elle se cristallise, également, autour d'un noyau dur de valeurs, de représentations, de cultures partagées qui, au-delà des clivages organisationnels et des différences socioprofessionnelles, sont supposées faire le consensus et l'unanimité des membres et dont chacun devra être garant. C'est en ce sens que les promoteurs des politiques de formation cherchent, en cohérence avec les orientations officielles, à impulser des dispositifs devant permettre aux membres d'intérioriser le modèle identitaire dominant au sein de l'entreprise.

Cette offre (ou assignation) se fait pressante, notamment lorsque les responsables estiment que l'organisation est menacée dans son existence. Elle devient patente à chaque fois que celle-ci est confrontée à des transformations profondes nécessitant d'être institutionnellement accompagnées.

Cette offre identitaire n'est pas adressée de la même façon à l'ensemble des membres. Elle se fait en fonction de la place qu'ils occupent dans le présent, et en référence au projet qu'ont les responsables sur chacun d'entre eux. L'observation du monde industriel permet de distinguer trois types de populations :

- Une population dite stratégique parce qu'incontournable, par sa compétence et son expertise, pour la réalisation des projets de développement de l'organisation. C'est le noyau restreint du personnel que les responsables cherchent à stabiliser et à fidéliser;
- Une population nécessaire pour les exigences de fonctionnement de l'organisation, remplaçable et interchangeable dans les différents services. Elle bénéficie d'une identité provisoire dans le sens où son appartenance n'est pas stabilisée de façon définitive;
- Une population de laisser pour compte faisant scandaleusement et de plus en plus massivement les frais des changements institués. Son exclusion identitaire est provoquée par le renforcement identitaire de l'entreprise.

L'offre identitaire n'est pas neutre. Elle est fortement orientée en amont par le projet qu'ont les institutionnels sur les différents types de population relatés plus haut. Elle concerne plus particulièrement le premier type, s'adresse de façon floue et diffuse au deuxième, alors que le troisième s'en trouve exclu.

On dira qu'il y a offre dirigée à chaque fois que l'on se trouve en présence d'un projet identitaire d'un autrui significatif sur quelqu'un d'autre que lui-même. On dira qu'il y a offre, en général (ou diffuse) quand on est face à une offre potentielle sans destinataire explicitement ciblé. On dira, également, qu'il y a offre excluante quand celle-ci écarte ou laisse dans l'indifférence une partie du personnel. Ceci nous ramène à distinguer l'offre en général (ou dans l'absolu) et l'offre relative (orientée ou dirigée). La première se fait à la cantonade. Alors que la deuxième est adressée à quelqu'un qui est socialement situé.

Les modèles organisationnels et les modes de l'offre identitaire

L'offre ne s'effectue pas sous le même mode, et reste tributaire, d'une part, du modèle organisationnel en vigueur au sein de l'entreprise, d'autre part de la place qu'y occupent les individus. En effet, l'espace qu'une personne occupe ou qu'on lui fait occuper n'est pas qu'un espace matériel et physique. C'est aussi et surtout un espace symbolique et identitaire. Son contenu n'est pas neutre mais chargé d'une double signification. Il est tout autant l'un des indicateurs du projet identitaire sur soi, que l'une des formes d'expression de l'identité assignée par les responsables à son titulaire. Cette double signification, intériorisée par les titulaires de l'espace et par ceux qui l'attribuent, donne la nature et les limites des actes à poser. Derrière la prescription du travail matérialisée par la gamme opératoire, - « description détaillée de la façon de travailler telle qu'elle est définie par services techniques et bureaux des méthodes » Durand (1978) -, se dessine une prescription qui désigne la place assignée dans les mécanismes et dans les processus de prise de décision. Il indique l'étendue et l'amplitude des domaines d'interventions des différents acteurs qu'il concerne et exprime la conception qu'ont ses promoteurs de « l'utilisation de la main d'œuvre ».

C'est ce qu'un rapide détour par l'histoire du travail pourrait nous aider à situer. Les travaux de Freyssinet, et plus particulièrement ceux de Touraine (1955) nous seront d'une grande utilité pour son effectuation.

Touraine distingue trois principales phases, baptisées **A**, **B** et **C** dans l'évolution du travail ouvrier². Ces phases ne sont ni linéaires, ni substitutives, dans la mesure où chacune d'entre elles, peut coexister de façon concomitante avec les autres (y compris dans la même entreprise).

La première phase, « dite phase **A** », se situe au XIX^e siècle. La production est encore de type unitaire ou de petite série. Le fonctionnement de la machine dépend de l'opérateur qui, de bout en bout du procès de production, reste maître de l'espace qu'elle occupe ainsi que de la conception, du contrôle et du rythme de son travail. La compétence technique lui permettait de régner au sein de l'atelier. Une autre source de son pouvoir provenait de sa capacité à transmettre cette compétence technique

2. On pourrait parler d'une quatrième phase, actuellement.

aux ouvriers débutants. En effet, le savoir technique n'étant pas formalisé dans des manuels, son acquisition était indissociable de l'acte de travail lui-même et son vecteur était la pratique directe et l'apprentissage sur le tas. C'est ce double pouvoir que les employeurs vont essayer de récupérer dans la phase **B**. Ni la résistance des ouvriers professionnels ni l'opposition des syndicats de métier, dans leur tentative de préservation de cette double maîtrise, n'ont pu les empêcher.

La deuxième phase, « dite phase **B** », est à situer vers la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Elle correspond au passage de la manufacture à l'industrie moderne et à la mécanisation massive de la production. C'est la décomposition du travail en opérations différentes qui commence. Les importants progrès effectués dans les domaines scientifiques et techniques ont permis une formalisation poussée et rigoureuse des savoir-faire empiriques détenus jusqu'alors, dans les ateliers et les corporations, par les seuls ouvriers qualifiés. Elle a facilité leur transmission et leur généralisation au delà du toit des usines. L'extériorisation de la formation et la constitution de centres d'apprentissages et d'organismes de formation hors de l'entreprise s'organisa. Ainsi, l'ouvrier s'est trouvé, dans le nouveau système de production, dépossédé de son double pouvoir technique et pédagogique. Les ingénieurs conçoivent l'ensemble du processus de production et les opérateurs assurent le travail d'exécution. Le taylorisme a trouvé dans cette phase un terrain fertile et favorable à son développement.

La troisième phase, « dite phase **C** » est caractérisée par le début de la naissance de l'automatisme (l'installation des premières machines automatiques date de 1937). On assiste, ici, au regroupement des tâches décomposées dans la précédente phase taylorienne. La machine-outil est capable d'effectuer plusieurs opérations consécutives. Reliée à d'autres machines, celle-ci est capable de faire, elle même, le transfert des pièces. De ce fait, le travail se trouve complexifié. Le rapport de l'opérateur au produit évolue. Il s'effectue par l'intermédiaire de représentation de codes et de symboles matérialisés par les différentes applications de l'informatique de production et de gestion. La crise du taylorisme et de son organisation « scientifique du travail » remet en cause les savoirs spécialisés et fait émerger de nouvelles formes de formation et d'organisation du travail. Ces formes visent la prise en compte de la personnalité et les aspirations des individus. S'appuyant, notamment, sur les découvertes des différentes tendances de l'école des relations humaines, des services du personnel se sont développés dans les entreprises et les organisations.

Sur la base des considérations soulevées plus haut, nous tenterons d'établir des liens entre type d'organisation du travail, place qu'y occupent les personnes et mode d'offre (ou d'assignation) identitaire.

Le taylorisme et l'assignation identitaire

Les principes tayloriens ne sont pas neutres. Ils véhiculent et sont traversés par une conception de l'homme au travail. Ils se basent sur une analyse et une interprétation du comportement de l'être humain et des motivations qui sont à leur origine.

Selon les défenseurs de l'OST³, celui-ci a un comportement rationnel et logique. Il cherche de la sécurité et des repères clairs et détaillés pour effectuer son travail. Ce dernier, - clairement analysé, donnant lieu à des séquences d'opérations bien délimitées et à une sélection rigoureuse et « scientifique » faisant coïncider personne et poste -, constitue la garantie de l'efficacité dans le fonctionnement de l'organisation et dans l'accroissement de la productivité.

Par l'attribution de la conception et du contrôle des produits à des services spécialisés, les tenants du taylorisme indiquent un modèle de référence : un ouvrier astreint à faire un travail d'exécution qui ne lui demande pas de réfléchir, d'ailleurs il n'était plus là pour le faire.

Lors d'une enquête (Kaddouri (1985)) auprès de salariés licenciés du secteur de l'automobile, l'un des interviewés nous a raconté l'histoire suivante. Ses copains qui travaillaient déjà à Citroën l'ont informé de la possibilité d'une embauche dans l'usine. Il est reçu par l'un des responsables du service du personnel qui, après quelques questions posées, a subtilement interrompu l'entretien en lui laissant entendre qu'il sera contacté dans les jours à venir. Sans nouvelles, il s'inquiète auprès de ses amis qui lui font remarquer ses maladroites. Alors qu'il fallait feindre d'être analphabète, il a répondu naïvement aux questions par lesquelles le recruteur visait l'identification de son niveau d'instruction; bref, il s'était « mal débrouillé » lors de son premier entretien d'embauche. Il obtient un deuxième rendez-vous et fort de sa première expérience et des conseils des copains, il répond avec prudence à toutes les questions. Le recruteur effectue un dernier test consistant à lui demander de lire des mots inscrits sur un papier. Il s'agit des mots suivants désignant trois principaux syndicats en France : CGT, CFDT, FO⁴. Voyant venir son interlocuteur, le candidat à l'embauche masque son savoir et ruse en faisant semblant de déchiffrer, mais avec difficulté simulée, les mots en question : « Il me semble que c'est un zéro », dit-il en désignant la lettre « O » de « FO ». Devant lui, son interlocuteur téléphone à un autre responsable du personnel pour l'informer du recrutement du nouveau candidat.

On le voit bien à travers cet exemple, l'ignorance et par là même la discipline, le respect des règles et des consignes deviennent les principaux indicateurs de la compétence professionnelle de l'ouvrier. Il s'agit d'un ouvrier limité dans ses horizons de pensée et d'action aux principales prescriptions officielles.

Dans ce contexte organisationnel, et face à cette conception taylorienne de l'homme au travail, l'offre identitaire ne peut s'effectuer que sur un mode injonctif et un impératif catégorique. Il s'agit, du moins pour la majorité du personnel, d'une assignation qui ne laisserait pas beaucoup de marges de manœuvre. Les places prescrites, ainsi que l'identité qu'elles désignent sont caractérisées par l'imposition. Ici, prescription et assignation sont synonymes de domination. Elles signifient le pouvoir des uns sur les autres et indiquent nettement un rapport de dominant à dominé. La formation, dans ses objectifs et sa durée, restera tributaire de la nature du travail

3. OST : Organisation Scientifique du Travail.

4. Ce sont trois principaux syndicats français. Confédération Française du Travail (CGT), Confédération Française Démocratique du Travail (CFDT), Force Ouvrière (FO).

et par là même de la place, prescrite. Celle-ci, quand elle existe, est sans envergure, réduite à des séquences d'informations ou de moralisation.

Les courants des relations humaines et l'offre identitaire

Les différents courants de la conception humaine ont substitué l'explication psychologique à l'explication économique de la motivation humaine. L'homme au travail n'est pas seulement mû par des aspirations financières, mais aussi et surtout par des aspirations visant son épanouissement au sein de l'organisation, sa reconnaissance et sa considération par les responsables.

À la formalisation exagérée des règles et des procédures et à la vision rationalisante du comportement, elle met en évidence l'importance de l'informel dans les relations au sein du travail, et sur le rôle capital du groupe vis-à-vis des membres qui le composent (normes, conformité, statut et rôle etc.). Elle met, plus particulièrement, l'accent sur la nécessaire évolution de la fonction de la hiérarchie vers plus d'accompagnement et de conseil (et donc moins de contrôle et de sanction).

À partir de ses découvertes et sur la base des travaux des psychosociologues et chercheurs qui les ont prolongés et enrichis, l'école des relations humaines a prôné de nouvelles formes d'organisation du travail. C'est plus particulièrement HERZBERG qui a proposé la mise en place d'un système permettant l'enrichissement des tâches et le fonctionnement par groupe semi-autonome.

Les indicateurs de la compétence professionnelle de l'opérateur sont ses capacités techniques et sociales. Il doit non seulement maîtriser le processus de production, et avoir une représentation de l'amont et de l'aval de ce processus, mais également, s'insérer dans un collectif. À l'opérateur docile, l'école des relations humaines tente de substituer un opérateur devant servir de modèle de référence : il doit être capable de s'insérer dans une équipe, de fonctionner en réseaux, d'inscrire la mobilisation de sa compétence individuelle dans le cadre de la mobilisation des compétences collectives et transversales. Il doit, de façon paradoxale, développer son esprit critique et son autonomie tout en étant au service des intérêts dominants au sein de l'entreprise.

Dans ce contexte organisationnel et face à cette conception de l'homme au travail, l'offre identitaire aura tendance à s'effectuer sur un mode suggestif. Elle sollicite, chez les membres du personnel, un élan d'intériorisation volontaire des valeurs dominantes. L'adhésion à ces valeurs et à l'identité qu'elles véhiculent doit se faire, de plein gré et avec investissement cognitif et affectif dans les actes posés en la matière. C'est ce que laisse entendre Pinto (1975) dans un autre domaine en disant que « l'institution va pousser les individus à agir conformément à ses buts tout en leur donnant l'impression de ne poursuivre que les leurs ».

On le voit bien, quel que soit le modèle organisationnel, les objectifs restent les mêmes : l'atteinte de l'efficacité productive. Il s'agit de plus de productivité et de rentabilité au moindre coût. Les différents courants de la démocratie industrielle ne feront pas exception dans ce paysage de la productivité et de la rentabilité. Ce qui

change ce sont les processus et les moyens mis en œuvre. En effet, si le taylorisme a organisé de façon rationnelle et systématique le rapt de l'intelligence et du savoir ouvrier en les mettant entre les mains des ingénieurs des bureaux des méthodes (le passage de la phase **A** à la phase **B**), les tenants des nouvelles formes d'organisation du travail font de telle sorte à ce que l'intelligence des situations ne soit plus cloisonnée mais circulaire. C'est cette circularité de l'intelligence mobilisée qui est garante de la productivité et de la rentabilité. D'où l'importance de la fonction identitaire de la formation. Elle doit préparer les salariés aux comportements sociaux institutionnellement attendus.

En guise de conclusion

La formation, dans ses dimensions institutionnelles, est traversée (et/ou véhicule) des normes, des valeurs et des modèles, qui renvoient aux objectifs de ses promoteurs. L'offre (ou l'assignation identitaire) dont elle est le support, réactualise deux interrogations fondamentales. L'une est relative au sens que lui attribuent les personnes auxquelles elle est adressée. L'autre concerne la légitimité des offreurs.

Tout individu se trouve, dans sa vie quotidienne, face à une multitude de prescriptions identitaires croisées, provenant de sources endogènes et/ou exogènes à son organisation d'appartenance. Ces prescriptions, dans leurs rapports complémentaires ou conflictuels, l'incitent à se positionner en fonction d'une cohérence qui lui est propre. D'où la question du sens que Yves Clot définit comme « rapport jamais stabilisé, dans la conscience, entre l'objet immédiat de l'action et la place que cet objet occupe dans la vie personnelle et sociale du sujet ». La capacité de retraduction de l'offre identitaire serait une manière pour le sujet de trouver du sens lui permettant d'habiter, de façon personnalisée, l'identité offerte. Il s'agit pour lui de construire des compromis entre son propre projet et le projet identitaire qui lui est assigné ou proposé. La construction des compromis nécessite une stabilité et un horizon temporel qui permettent la possibilité de se projeter dans l'avenir. Or, la flexibilité menace de façon perpétuelle ceux, parmi les salariés qui sont jugés provisoirement acceptables, et met hors des enceintes de l'organisation ceux qui sont définitivement indésirables. Elle convoque la responsabilité éthique des offreurs des identités officielles et réactualise la question de leur légitimité. En effet, comme le soulignent Jarniou & Torres (1990) « la flexibilité et la mobilité requises par la compétition économique remettent sans cesse en cause des identifications par essence fragiles (...), rendent dérisoires et obsolètes les pratiques d'identification mises en œuvre et provoquent un sentiment général d'incertitude ». C'est dans ce sens que les identités provisoires et exclues, soulignées plus haut, soulèvent la question de la responsabilité éthique, plus particulièrement, dans un contexte d'incertitude et d'imprévisibilité.

Références bibliographiques

- BEL M. (1993). Formation, innovation et culture d'entreprise. In *Europe, formation et citoyenneté d'entreprise*, sous la direction de Bel M. et Tortajada R., Édition Minerve.
- BESNARD P. (1974). *Socio-pédagogie de la formation des adultes*, Éditions ESF, Entreprise Moderne d'Édition.
- BRODA J. (1990). Formation et remaniements identitaires. In *Formation-emploi*, N° 32.
- Bureau International du Travail - BIT (1987). *Glossaire de la formation professionnelle : termes d'usage courant*, Genève.
- CLOT, Y. Conduire un train : sens et non-sens du travail. In *Psychologie du travail et des organisations*, Vol. 3, N° 3-4.
- DANVERS, F. (1992). *700 mots clés pour l'éducation*, Presses universitaires de Lille.
- DEMAILLY, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. In *Sociologie du travail*, N° 1.
- DURAND, C. (1978). *Le travail enchaîné : organisation du travail et domination sociale*, Éditions du Seuil, Paris.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris : Dunod.
- JARNIOU P, TORRES F, (1990). À propos de nouvelles formes d'intégration et d'identification dans les organisations. In *Connexion*, N° 55, Édition Erès.
- KADDOURI, M. (1985). Technologie, chômage et formation : le cas des ouvriers immigrés de l'automobile. In *Éducation Permanente*, N° 81.
- KADDOURI, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. In *Éducation Permanente*, N° 128.
- LESNE, M., Minvielle Y. (1990). *Socialisation et formation*, Paris : Paideia.
- MANOUKIAN, F. (1990). Les nouvelles formes d'intégration des organisations. In *Connexion*, N° 55, Éditions Erès.
- PINTO, L. (1975). L'armée, le contingent et les classes sociales. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 3.
- TOURAINÉ, A. (1955). *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*, Paris, CNRS.