

Cahiers de la recherche en éducation

Réflexion sur les pratiques et production de compétences collectives

Richard Wittorski

Volume 3, Number 2, 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017444ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017444ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Wittorski, R. (1996). Réflexion sur les pratiques et production de compétences collectives. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 213–238.
<https://doi.org/10.7202/1017444ar>

Article abstract

In this article, a collective interactive analysis of professional practices carried out by groups of operators in a Quebec textile firm provides the occasion for an examination of the mechanisms of production of collective competencies. These collective competencies are of a cognitive nature. They simultaneously provide for the transformation of customary work practices into shared knowledge and the production of new collective knowledge for action. Thus they allow for the preparation of new workplace behaviors to accompany the organizational changes occurring within the firm.

Réflexion sur les pratiques et production de compétences collectives

Richard Wittorski

Université René Descartes et Conservatoire national des arts et métiers, Paris

Résumé – Cet article étudie les mécanismes de la production de compétences collectives à l'occasion d'une analyse collective et interactive des pratiques professionnelles réalisée par des groupes d'opérateurs d'une entreprise de textile québécoise. Ces compétences collectives sont de nature cognitive, elles assurent dans le même temps une transformation des pratiques habituelles de travail en savoirs partagés et la production de nouveaux savoirs collectifs pour l'action. Elles permettent ainsi la préparation de nouveaux comportements au travail qui accompagnent les changements organisationnels qui ont lieu dans l'entreprise.

Introduction

Cet article explique les nouvelles pratiques ainsi que les nouveaux discours tenus au sujet de nouvelles formations et de gestions nouvelles en entreprise, sans pourtant négliger les façons actuelles de produire. Plus précisément, notre recherche analysera le travail des groupes d'opérateurs engagés dans la production de compétences collectives; ces compétences peuvent soutenir le changement

désiré et provoqué par une entreprise. Notre enquête se déroule dans une entreprise de textile, elle aurait pu être faite dans un organisme de formation dans la mesure où des démarches similaires sont parfois observées lors de formations partenariales (par exemple, Actions nouvelles qualifications en France).

Ce choix renvoie à une évolution récente des discours et des pratiques des organisations qui vise la valorisation de nouvelles formes d'accompagnement du changement organisationnel. Cette évolution met l'accent sur l'importance des dynamiques collectives par la production de compétences collectives au sein des équipes de travail.

Notre recherche est issue d'un problème d'action identifié dans les discours et dans les pratiques sociales actuelles : il existe une valorisation du travail collectif sans qu'on sache réellement quels en sont les ressorts et les processus. Bien plus, le discours managérial place la dimension collective du travail au cœur des moyens et des leviers du changement (changement d'organisation du travail, de procédés de fabrication, de pratiques professionnelles, mais aussi de transformation des compétences des salariés). L'objectif devient alors le développement du travail collectif comme moyen de transformation conjointe des individus, des collectifs et des organisations finalisé par l'amélioration de l'efficacité organisationnelle. Par ailleurs, les expériences de développement des dimensions collectives du travail s'accompagnent souvent de la mise en place de situations d'analyse et de formalisation collective du travail par les opérateurs engagés dans la production. Par conséquent, les discours et les pratiques organisationnels actuels valorisent les situations de réflexion collective sur le travail comme moyen de mobilisation des salariés dans une démarche de changement.

1. L'objet de la recherche : l'analyse du travail et la transformation des pratiques professionnelles

L'objet de cette recherche concerne l'analyse de groupes d'employés (ouvriers et agents de maîtrise) mis en place par une entreprise de textile québécoise en vue de transformer les pratiques de travail et d'atteindre un degré plus élevé de qualité, de sécurité et de productivité. Il s'agit d'étudier la pertinence des processus d'analyse collective du travail réalisé par les opérateurs réunis en groupe et d'identifier les effets individuels, collectifs et organisationnels de ces processus.

L'analyse porte donc sur les processus de recherche/formation/action engagés dans ces groupes hors production. Ainsi, l'objet concerne l'étude de la production d'actions, de contenus et de processus collectifs nouveaux à propos des pratiques professionnelles par l'analyse collective et interactive de l'activité de travail. En ce sens, la recherche porte sur la compréhension du processus intellectuel de fonctionnement des groupes et les résultats de cette opération. Elle se situe à l'intersection de plusieurs champs disciplinaires, principalement ceux du travail et de la formation qui sont à la fois des champs de pratiques et de connaissances.

2. Le contexte de la recherche

Globalement, on sait aujourd'hui qu'un lien existe entre l'évolution des marchés, des produits, du travail et l'émergence d'une flexibilité productive nouvelle. Les discours actuels des responsables d'entreprise insistent sur le fait que l'environnement des organisations est caractérisé par une incertitude et une complexité grandissantes. Pour sa part, l'incertitude est notamment liée à des modifications fréquentes et rapides des marchés et des technologies, ce qui contraint les entreprises à faire évoluer en quasi-permanence leurs activités et leur organisation du travail. La complexité, quant à elle, est présente au travers de la multiplicité croissante des acteurs et des interlocuteurs potentiels des entreprises, ceux-ci s'organisant, de plus en plus, en réseaux.

Pour les acteurs organisationnels, ces deux caractéristiques tendent à questionner les modes classiques d'organisation du travail. Pour surmonter l'incertitude et la complexité croissantes, ils considèrent que les modèles traditionnels de management sont inefficaces et qu'il convient au contraire de développer des formes de flexibilité des conditions de production (îlots, juste à temps). Ce discours sur la flexibilité renvoie à des pratiques variées qui ont toutes en commun de faire en sorte que les salariés soient capables de gérer les changements et les aléas. Il s'agit d'aménager les situations de travail et l'organisation du travail de telle manière qu'une souplesse existe.

La critique du taylorisme s'accompagne de plus d'une valorisation de la notion de travail collectif. L'apparition de mutations technologiques et d'une démarche de flexibilité jouent ici un rôle de tout premier plan. Ce n'est pas que le travail collectif soit nouveau en soi, mais il est manifeste qu'actuellement on en renforce le contenu et on en valorise le discours. On mise sur la dimension collective

du travail pour mobiliser le personnel et augmenter ses performances. On parle tour à tour de management participatif, de cercles de qualité (groupes d'opérateurs animés par une hiérarchie en vue de résoudre des problèmes de qualité de la production), de qualité totale, de groupes semi-autonomes (collectifs d'opérateurs capables d'organiser et de gérer leur production) où l'on augmente les responsabilités des acteurs et leur participation à des situations de changement organisationnel. On tente par là de constituer un esprit d'équipe et de dégager des savoir-faire considérés comme collectifs.

Bien plus, il s'agit, pour bon nombre d'entreprises engagées dans un processus de reconquête d'une position sur le marché, de mobiliser les salariés dans une dynamique de recherche de nouvelles façons de produire plus efficaces (les démarches de qualité totale chez IBM Canada et chez General Motors Canada). Les entreprises insistent, en effet, sur le fait qu'il semble indispensable de prendre en compte la dimension collective du travail ainsi que la dimension équipe de travail. Le travail d'équipe est compris comme un facteur de dépendance réciproque des acteurs et lieu de multidisciplinarité. Il ne s'agit pas seulement de la dimension groupale du travail qui renvoie davantage à un même travail effectué par tous les membres du groupe et de la même façon. En fait, la dimension collective du travail est valorisée à cause des caractéristiques des nouveaux systèmes de production automatisés : organisation de type système, intégration croissante des différentes fonctions au moins sur le plan technique, conditions d'optimisation des nouveaux systèmes de production. On constate d'ailleurs une évolution sur le plan des exigences concernant les conduites des hommes au travail dans les pratiques de gestion du personnel. Hier, on demandait un opérateur régulier et discipliné; aujourd'hui, on attend des opérateurs une adaptabilité et une intelligence des situations. On parie sur leurs capacités de gestionnaires de l'imprévisible. Bien plus, on mise sur des équipes d'opérateurs plus que sur des opérateurs isolés.

Si la remise en cause du modèle productif dominant est une réalité, la recherche de nouvelles formes de formation qui permettent d'accompagner la mise en place de nouvelles pratiques de production semble se développer. Ces nouvelles formes de formation reposent sur l'idée que la seule transmission de contenus práticothéoriques ne suffit plus. On aboutit, au contraire, à un nouveau paradigme. On passe d'une situation émetteur/récepteur, par rapport à ces contenus, à une situation où la nouveauté des savoirs se crée dans la participation coactive des acteurs. La formation prend alors de plus en plus la forme de réflexions collectives. L'émergence de cette activité réflexive est sans doute liée au fait qu'aujourd'hui,

on est moins à même de connaître *a priori* les caractéristiques idéales des pratiques professionnelles adaptées. De plus, on assiste à une augmentation graduelle du niveau général d'instruction, qui a pour conséquence de rendre les ouvriers formés revendicateurs d'un rôle coactif dans le processus de formation.

L'apparition, par exemple, venant de l'initiative publique en France, de la mission «Nouvelles qualifications» du ministère du Travail et du ministère de l'Éducation et de dispositifs de formation qui possèdent le qualificatif d'«intégré» sont éclairants : il s'agit moins de faire de la formation pour de la formation que de la formation étroitement liée aux projets de changements organisationnels avec la participation des publics cibles aux différentes étapes du montage et de la réalisation de la formation. Il s'agit de dispositifs de formation ancrés dans les situations de travail en vue d'accompagner des changements et/ou de sortir d'une situation économique difficile (dispositifs de «sortie de crise»).

D'autre part et conjointement, dans les entreprises, on constate un renouvellement des théories et des pratiques (modèles et outils) de gestion des ressources humaines : notamment, on note l'apparition d'un discours qui valorise l'action formatrice de l'entreprise. Celle-ci permettrait l'acquisition de savoirs et leur reconnaissance. Cela se traduit par la réorganisation des situations de travail de sorte qu'elles permettent aux salariés de produire des compétences nouvelles (apparition de la notion d'organisation qualifiante) ou, encore, par la mise en place de formations intégrées aux situations de travail (l'activité réflexive sur le travail devient alors le point de départ d'un processus formatif). Nous incluons ici le tutorat, les formations actions (conduites autour de problèmes de travail), les groupes progrès ou de qualité.

3. Le cadre de référence théorique : les rapports entre l'action, la réflexion sur l'action et l'apprentissage

Notre cadre théorique mobilise plus particulièrement deux approches complémentaires : le socioconstructivisme et la science-action.

3.1 L'approche socioconstructiviste

Nous nous sommes inspiré de plusieurs travaux qui ont succédé à ceux de Piaget (1968) et ont examiné les mécanismes sociaux de l'élaboration cognitive :

c'est le courant des sociocognitivistes. Dans cette approche postpiagétienne, on trouve notamment les travaux de Doise et Mugny (1981) qui montrent, à l'occasion d'expériences de jeu coopératif auprès de jeunes enfants, que l'on n'apprend pas seul. L'apprentissage se fait au moyen d'une dynamique psychosociale forte où l'interaction structurante joue un rôle de tout premier plan.

Plus précisément, c'est la mise en œuvre d'un conflit sociocognitif qui est le vecteur d'apprentissage et de changement individuel et collectif : les auteurs ont réuni des enfants par petits groupes pour réaliser des tâches ludiques qui exigent de la collaboration. La solution ne peut être obtenue seul. Ils expliquent que l'apparition d'une situation problématique pour les enfants présents provoque un conflit entre les connaissances et les savoir-faire possédés par chacun d'eux et la situation sociale problématique. Le conflit est double : d'une part, l'opposition entre les enfants à cause de connaissances et de savoir-faire différents et, d'autre part, l'impossibilité d'appliquer ces connaissances à la situation. C'est ce conflit sociocognitif qui déclenche une pression vers une plus grande coordination (actions interdépendantes) des points de vue entre les acteurs pour chercher une solution.

Cette démarche engage donc non seulement une coopération d'actions interdépendantes, mais une coordination cognitive entre les acteurs, coordination qui permet l'élaboration de nouvelles régulations. Pour expliquer les effets des transformations individuelles dans des situations de coopération, les auteurs précisent que les coordinations entre individus sont primordiales. Elles sont à l'origine, elles précèdent et génèrent les coordinations intraindividuelles : l'élaboration collective de nouvelles régulations réorganise les régulations individuelles préexistantes.

3.2 La science-action

À l'origine de cette approche, on trouve le courant de l'apprentissage expérientiel. Des chercheurs américains ont voulu développer une épistémologie de l'action selon laquelle l'action devient source de connaissances. Plus précisément, Argyris, Putnam et Mac Lain Smith (1987) considèrent que les connaissances issues de l'action sont aussi valables que celles issues de la recherche scientifique. Plus précisément, l'action peut être source d'apprentissages expérientiels (*learning by doing*). Argyris et Schön (1989, 1978) proposent de réfléchir sur les relations entre l'action et la science qui la sous-tend. La connaissance, pour eux, est de deux types : la connaissance dans l'action et la connaissance de l'action.

Ils partent du constat que, si des praticiens réussissent à agir efficacement dans des situations différentes, c'est qu'ils possèdent des connaissances non explicitées mais efficaces : ce sont des connaissances dans l'action.

La science-action fonde son approche sur une analyse de la démarche d'un praticien-chercheur. D'une part, celui qui agit agit selon une intention qui repose sur des jugements de valeur. La seule analyse de la relation cause-effet de l'action ne permet pas d'appréhender l'intention réelle de l'acteur. Or, c'est en cernant cette dernière que l'on peut saisir le sens de l'action. Il faut, selon Schön (1987, 1983) dépasser l'approche de la résolution de problèmes (*problem solving*) qui s'attache à la stratégie du comportement en cours de production pour faire une analyse de la situation problématique (le *problem setting* ou la «problémation» selon St-Arnaud, 1993). Le *problem solving* donne accès à l'intention qu'on pense avoir eue (l'*espoused theory* selon Argyris) et non à l'intention réelle (la *theory in use* selon le même auteur). À l'origine de l'action, il y a aussi la façon de percevoir la situation. Le cybernéticien von Foerster (1960) a constaté que l'esprit humain ne perçoit pas ce qui est là, mais ce qu'il croit être là. En effet, tout individu dans une situation particulière, cherche à la comprendre à l'intérieur d'un cadre qu'il se fixe lui-même. Ce cadre correspond à une représentation de la situation, construite par l'acteur à partir de ses expériences passées. Celles-ci ont permis de bâtir des modèles d'action responsables de l'organisation subjective des éléments de la situation et donc du cadre. Ces modèles d'action sont des façons de faire développées par essais et par erreurs dans des situations vécues. Ceux qui sont efficaces sont plus vite mobilisables dans la mémoire. Ils correspondent à des connaissances tacites, à des savoir-faire ou *knowing-in-action* (Schön, 1983).

La science-action tend, par ailleurs, à montrer que, devant une situation nouvelle et problématique, l'individu procède en plusieurs étapes, comme l'a montré Serre (1992) :

1. sur la base de ses modèles d'action passés, l'acteur sélectionne un certain nombre d'éléments à vérifier;
2. à partir des réponses obtenues, il élabore un cadre de la situation, cadre qui est la perception qu'il se fait de la réalité;
3. à la lumière de ce cadre de la réalité, il décide de telle action (p. 402).

Cette démarche correspond à celle d'un chercheur. Le praticien devient en quelque sorte un chercheur. Selon Argyris *et al.* (1987), l'action permet non seulement d'approfondir des connaissances et de les contextualiser, mais aussi

d'en générer. En effet, dans une situation donnée, l'individu analyse la situation, construit un cadre de perception de celle-ci sur la base de ses expériences passées et décide d'agir d'une certaine façon : c'est la réflexion dans l'action (*reflexion-in-action* selon Schön, 1987) produite spontanément sans conscience. Il réfléchit ensuite à l'efficacité de son action par rapport aux résultats produits, il peut alors décider de la modifier : c'est la réflexion-sur-l'action (*reflexion-on-action*, Schön, 1987) qui correspond à une vérification. L'individu agit donc comme un chercheur puisqu'il construit, dans un premier temps, une problématique (un cadre de lecture de la situation); il pose ensuite des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action; il vérifie enfin ses hypothèses en analysant les résultats de son action. L'acteur qui vérifie les effets de son action accroît ainsi en même temps sa compréhension du réel.

Pour devenir efficace, il est utile de questionner le cadre, car l'acteur social reste largement inconscient du cadre de la situation construite. Il faut donc analyser la situation et les rapports entre l'acteur et la situation pour le comprendre. Or, selon Argyris *et al.* (1987), dans des situations où ils sont inefficaces, les acteurs ne questionnent pas leur cadre de perception de la situation; ils voient la situation toujours de la même façon et continuent de reproduire des modèles d'action inefficaces. Selon ces auteurs, deux types d'apprentissages ou de changements sont possibles lorsque les acteurs sont inefficaces. Tout d'abord, ce qu'ils nomment l'apprentissage de simple boucle (*single loop learning*) selon lequel de nouvelles stratégies sont mises en œuvre sans questionner le cadre de perception de la situation peut être modifié. Il s'agit de produire un nouveau comportement suggéré par une tierce personne. Ensuite, l'apprentissage de double boucle (*double loop learning*) consiste à remettre en cause le cadre de perception avant même de chercher une autre stratégie comportementale. La constitution d'un nouveau cadre de perception de la situation permet alors la production de modèles d'action plus efficaces. Selon les auteurs de *Action science* (Argyris *et al.*, 1987), le véritable changement qui est aussi un véritable apprentissage se situe à ce deuxième niveau.

Plus précisément, les deux situations d'apprentissage se distinguent de la manière suivante. Premièrement, l'apprentissage de simple boucle (*single loop learning*) au cours duquel un acteur adopte un nouveau modèle d'action proposé par d'autres en vue d'être efficace dans une situation donnée (cela peut correspondre à une simple imitation de comportement observé). L'acteur ne change pas son cadre de perception ni ses représentations de la situation, mais seulement

son comportement. L'adaptation à la situation est ponctuelle puisque la manière de voir la situation n'a pas changé (or, celle-ci est à l'origine de modèles d'action inefficaces pour cet acteur). Replacé ultérieurement dans le même type de situation, cet acteur aura donc plutôt tendance à reproduire des modèles d'action inefficaces. Deuxièmement, l'apprentissage de double boucle (*double loop learning*) au cours duquel l'acteur, inefficace dans la situation où il se trouve, change son cadre de perception ce qui lui permet de produire de nouveaux modèles d'action efficaces par rapport à cette situation. Ce changement de cadre de perception est réalisé, selon Argyris *et al.* (1987) par un questionnement sur soi à partir d'une analyse de la situation et du comportement adopté dans la situation (les auteurs préconisent une analyse de situation publique et contradictoire). Ce deuxième processus permet de donner une nouvelle forme à la perception qu'a le sujet de la situation (*reshaping the situation*, Schön, 1983). Cette nouvelle perception va lui permettre de surmonter la situation devant laquelle il se trouve. Cette approche nous a semblé importante pour mieux comprendre ce qui se passe lorsque plusieurs acteurs sont en situation de confrontation de points de vue à propos de leurs pratiques professionnelles. Ce qui se joue semble alors correspondre à un questionnement mutuel des cadres de perception individuels et à l'élaboration d'un cadre de perception collectif à l'origine de la production de modèles d'action collectifs originaux. Ce questionnement du cadre serait donc source d'apprentissage.

4. Les questions de recherche

Relativement à l'objet de recherche et à nos choix théoriques, nous avons posé quatre questions de recherche sur les processus collectifs et sur leurs effets individuels, collectifs et organisationnels.

- 1) Dans quelle mesure les groupes d'opérateurs, en situation de réflexion collective à propos de leurs pratiques de travail en vue de les changer, sont-ils inscrits dans un processus de confrontation de formes individuelles de pensée sur le travail qui conduit à une décentration collective et à la construction d'un nouveau cadre de perception collectif à propos du travail?
- 2) Dans quelle mesure l'émergence d'un nouveau cadre de perception collectif du travail se réalise-t-il par et dans la production de représentations nouvelles du travail, représentations qui anticipent les transformations de pratiques?
- 3) L'élaboration d'une nouvelle forme de pensée collective relative au travail n'entraîne-t-elle pas la production de compétences collectives inédites?

- 4) En quoi observe-t-on des transformations effectives sur le plan des pratiques professionnelles des opérateurs, en situation de travail, et sur les plans des formes et des modalités de relations sociales dans l'entreprise?

5. Le terrain de recherche et la méthodologie de recueil d'informations

5.1 Une entreprise inscrite dans un processus de changement

Ce travail a porté sur un dispositif de formation mis en place dans une entreprise de textile québécoise, d'une superficie de plus de 60 000 m². L'usine a diminué ses effectifs en 1990 sous l'emprise de difficultés économiques. Rachetée par des actionnaires américains et canadiens, elle est en proie à des difficultés de rentabilité : la qualité de la production n'est pas suffisante et les parts de marché diminuent. Avec l'arrivée des nouveaux propriétaires, une politique de changement brutal est mise en place en vue de réduire les coûts de production et de retrouver la rentabilité. Il s'agit, d'une part, d'abandonner les activités de vente du produit fabriqué et de se recentrer sur la production. D'autre part, il a fallu revoir l'organisation des services de l'entreprise. Traditionnellement, le type d'organisation du travail de l'entreprise est taylorien avec une forte spécialisation et une forte division des tâches. Ces dernières sont morcelées dans des postes différents relevant de départements distincts qui s'occupent de cardage, de filage, de renvidage, d'encollage ou de tissage (ces opérations constituent les étapes du cycle de production de l'usine).

Il s'agit, depuis 1990, de déstabiliser ce modèle organisationnel en lui substituant un modèle plus flexible : «On veut que les employés sachent prendre des décisions sur leur travail [...], mon grand principe, c'est que les employés décident et le management influence; ce sont les employés qui ont le pouvoir», dit le responsable des ressources humaines. La première préoccupation de changement concerne donc les employés à l'endroit desquels l'entreprise avait un projet de transformation des comportements professionnels routiniers en raison de l'ancien modèle d'organisation». C'est ainsi que, entre 1990 et 1993, on a mis en place un programme de qualité totale comprenant un volet de formation important : diffuser auprès de l'encadrement les principes clés de la gestion de la qualité; prévoir une formation des contremaîtres qui vise à faire évoluer leur rôle dans les ateliers en substitution, c'est-à-dire leur donner un rôle d'animateur d'équipes plutôt que celui de donneur d'ordres. Cela passe par une formation appelée projets révélateurs : mettre en place un vaste programme de formation pour les employés visant

plusieurs objectifs : remobiliser et remotiver les employés; homogénéiser les façons de travailler dans les départements par rapport aux critères de qualité de la production, de la sécurité et de la productivité; favoriser l'autonomie et l'initiative d'employés traditionnellement peu sollicités.

Ce programme est accompagné de plusieurs changements organisationnels : des changements dans l'organigramme de l'entreprise (suppression des contre-maîtres d'atelier); des changements concernant l'organisation du travail et les activités prescrites (suppression de certaines machines, intégration de plusieurs opérations du cycle de production); des changements dans les pratiques de rémunération (bonification à l'heure). La mise en place de ce dispositif se réalise dans un contexte social difficile. En effet, depuis 1990, les nouveaux propriétaires de l'usine ont décidé de baisser le coût de la masse salariale en réduisant les effectifs. Pour cette raison, des périodes de chômage technique ont été observées ainsi que des moments de grève à cause d'une opposition syndicale. Au moment de la mise en place du dispositif, les employés sont donc en conflit avec la direction et l'encadrement en raison d'une incertitude grandissante au sujet du devenir de leur emploi. L'opposition est très forte dans un des départements où plusieurs débrayages ont eu lieu.

5.2 Une méthodologie de recherche qualitative et exploratoire

Nous avons utilisé une méthodologie de recherche qualitative (observations des groupes de salariés, observations des situations de travail dans les ateliers, entretiens individuels et collectifs) pour étudier la particularité et les effets des processus collectifs engagés dans les groupes de formation des employés. Les employés ont comme objectif de s'entendre sur une nouvelle grille qui décrit des façons de travailler meilleures relativement à la sécurité et à la qualité de la production. Le moyen prévu est le recours à une analyse collective du travail et à une réflexion anticipatrice à propos des changements qui peuvent être apportés sur le plan des pratiques de travail.

6. Le fonctionnement des groupes : un double processus conduisant à la remise en cause des façons habituelles de penser le travail

Ce qui a fait l'objet de la recherche constitue donc une partie du vaste programme mis en œuvre par l'entreprise. Plus précisément, nous nous sommes

intéressé aux groupes d'employés réunis en dehors d'une situation de production en atelier. Les employés ont participé à ces groupes (appelés groupes de formation) en vue de produire de nouveaux outils de formation utilisables par des apprentis. La production de ces outils de formation a passé par une phase d'explicitation collective du travail et de confrontation des façons de faire individuelles dans les groupes. C'est après une formalisation écrite des nouvelles façons de travailler, approuvées par les groupes, que des outils de formation ont pu être bâtis.

6.1 La description du travail

Tout d'abord, les opérateurs doivent expliciter leurs gestes professionnels et cette explicitation est l'occasion d'une prise de conscience et d'un partage des formes de pensées individuelles à propos du travail. C'est notamment à l'occasion des deuxième et troisième séances, où il s'agissait de décrire le travail quotidien, que les opérateurs explicitent leurs pratiques. En décrivant leur travail, ils évoquent les gestes qu'ils ont l'habitude de produire en situation de travail.

«On décrivait nos tâches qu'on avait à faire, on se les critiquait.»

«On décrit item par item, on ne laisse rien passer.»

«On a exprimé nos trucs qui sont différents entre nous.»

«On s'est aperçu, en décrivant nos tâches, que l'on se communiquait des trucs réciproquement.»

«On a tous la même méthode de travail en groupe : on discute notre point de vue, on se parle tellement qu'on passe de sujets à d'autres sans s'en rendre compte.»

Cette verbalisation du travail quotidien implique donc, d'une part, une mobilisation de représentations passées au travail. D'autre part, l'explicitation des pratiques habituelles de travail permet d'engager une discussion/réflexion sur l'action professionnelle, c'est-à-dire que la description suppose l'évocation mentale des actes de travail et cette évocation entraîne une réflexion sur le travail. L'un des employés nous a dit : «Pour décrire le job, on est obligé de réfléchir à ce qu'on fait sur le plancher et à penser comment on fait.»

Cette verbalisation en collectif de représentations passées au travail joue le rôle d'une démonstration de pratiques individuelles auprès des membres des groupes.

«Ça permet de faire comprendre aux nouveaux pourquoi on fait ça comme ça et pas comme ça.»

«Les plus anciennes ont montré des façons de faire meilleures.»

«J'ai aidé du monde par mon expérience.»

L'analyse interactive et collective du travail passe donc par un premier processus de mobilisation des représentations passées au travail. Dans une approche ergonomique, cela renvoie à la fonction référentielle de l'image et de la représentation (notion de représentation rétrospective développée par Cazamian (1987)). Ces représentations sont ici des représentations de faits, elles renvoient à des images de pratiques réalisées à des moments et dans des lieux spécifiques.

Ce processus consiste aussi à faire exprimer par les opérateurs leurs modèles d'action (au sens de la science-action) ou les connaissances acquises dans l'action pour qu'elles deviennent des connaissances formalisées (sur papier, dans les grilles). Autrement dit, nous avons là une autre dimension qui consiste à rendre explicites et communicables des savoir-faire individuels différents qui correspondent, le plus souvent, à des trucs du métier, à des connaissances tacites (Jones et Wood, 1984; Polanyi, 1967). Ces trucs professionnels ont permis une prise de conscience collective des groupes. L'un des employés a dit : «J'ai appris de l'écoute la façon de faire des autres.»

Cependant, ce partage de représentations individuelles ne va pas de soi. En effet, lors des premières séances, les opérateurs, comme les contremaîtres opposent des résistances. Il semble qu'ils ne soient pas capables d'envisager les gains éventuels liés à la participation aux groupes et ils déterminent leur comportement en fonction de ce qu'ils pensent pouvoir perdre : du côté des opérateurs, l'explicitation de leurs savoir-faire tend à les déposséder d'un moyen de négociation avec la hiérarchie. Tant que les contremaîtres ne connaissent pas les compétences tacites des employés (habileté, trucs du métier), ces derniers pouvaient s'en servir comme moyen de négociation; du côté des contremaîtres, la participation aux groupes entraîne de nouvelles formes de relations avec les opérateurs; celles-ci tendent à remettre en cause leurs prérogatives habituelles.

6.2 Des désaccords et des questionnements

L'émergence, dans le groupe, de descriptions divergentes entraîne un questionnement réciproque des opérateurs sur le pourquoi et le comment de ces différences. Bien plus, ce qui constitue le point de départ de ce questionnement relève des

divergences notées entre les manières de travailler et les manières de voir le travail.

Plusieurs extraits d'entretiens et d'observations illustrent ce point (discussion de groupe).

«Pour moi, quand la bobine ne tourne plus, c'est parce que le fil est cassé, je rattache le fil et je rabaisse le drapeau, et c'est reparti.»

«Je ne suis pas d'accord, ça peut être un bourrage et pas seulement une cassure, donc je regarde d'abord sur l'autre tube ou sous la bobine.»

«Si c'est du bourrage, de toute façon, le fil recassera; alors, c'est important de regarder sous la bobine?»

Le rôle des animateurs est important durant cette étape. Ils pourraient prendre des décisions arbitraires pour choisir plutôt l'une ou l'autre des descriptions, mais il n'en est rien et ils favorisent au contraire la confrontation des points de vue pour mieux comprendre comment se réalise le travail (ils ne connaissent pas le travail des opérateurs).

Tout se passe alors comme si, dans les groupes, la perception de différences entre les pratiques exposées engageait un questionnement réciproque entre les individus en désaccord portant sur le pourquoi et le comment de cette différence : il s'agit, pour les opérateurs, dès cet instant, de réfléchir aux conditions qui les amènent, en situation de travail, à se comporter d'une telle manière. Cette réflexion porte, bien entendu, sur les caractéristiques propres de leur situation de travail mais aussi sur leur intention d'action. S'interroger sur ces deux dimensions suppose de mettre à jour la manière dont on perçoit la situation de travail.

Ce questionnement réciproque aboutit à la production de nouvelles façons de parler du travail et de le voir comme le montrent les extraits suivants (discussion de groupe).

«Tantôt, on s'est mis d'accord pour veiller sur la grosseur des cônes parce que s'ils sont trop gros, ils feront de la mauvaise qualité.»

«Donc, il ne faut pas seulement attendre de voir la lumière rouge pour les retirer; pour la qualité, on surveille leur grosseur,... est-ce qu'on peut les retirer avant que la lumière nous le dise?»

«Oui, ça nous permet de faire plus attention à la qualité.»

«Oui, ça c'est important à faire pour la qualité de la production.»

Une nouvelle façon de voir le travail apparaît : prendre en compte le critère de qualité du produit dans les gestes professionnels.

«Ça a changé ma manière de voir mon travail, j' ai plus compris qu' il fallait qu' on pense à l' apprenti avant de faire le job.»

«Au début et maintenant, on n' a pas les mêmes façons de voir notre travail.»

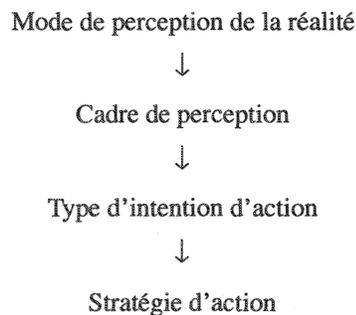
«On ne voit plus nos machines de la même façon.»

«Ça n' a pas changé ma méthode de travail mais ma manière de la voir.»

«On travaille tous ensemble, notre but c' est de faire tourner l' usine.»

«C' est la manière de penser qui change : avant ça, on s' en foutait; aujourd' hui, on veut le faire et quand on voit un gars faire quelque chose, on lui dit : «Eh, c' est pas de même qu' il faut le faire.»

Du point de vue de l' analyse, en nous inspirant de la science-action, nous dirons que les comportements individuels sont habituellement déterminés par des intentions d' action qui sont elles-mêmes fonction du mode de perception de la réalité (la nature du cadre de perception). Le schéma suivant permet d' illustrer ces liens.



Les descriptions individuelles faites en groupe mettent en évidence des comportements correspondant à des savoir-faire ou à des modèles d' action habituellement produits en fonction d' intentions d' action déterminées par certains cadres de perception de la situation.

Si les descriptions produites en groupe divergent, c' est parce que les cadres de perception individuels des situations de travail sous-jacentes aux modèles d' action décrits se différencient d' un individu à l' autre. Le questionnement réciproque engagé dans les groupes amène les opérateurs à analyser leurs inten-

tions d'action ainsi que leurs cadres de perception de la situation de travail. On peut alors schématiser de la façon suivante le mouvement qui s'opère dans les groupes.

Description des savoir-faire ou des modèles d'action produits habituellement en situation de travail : premier processus de partage de formes de pensées individuelles sur le travail



Analyse des intentions d'action



Analyse du mode de perception de la réalité

Ce processus engage une réflexion sur la pratique et provoque un questionnement du cadre de perception individuel du travail par les opérateurs en désaccord. Les échanges dans le groupe sont orientés vers les éléments de perception du travail. Nous pensons qu'un processus d'apprentissage de double boucle (*double loop learning* selon la science-action) ou un recadrage a lieu dès cet instant.

Nous parlons ici d'une situation d'apprentissage de double boucle parce que les opérateurs, en se questionnant mutuellement, restructurent leur cadre de perception. Cette restructuration est collective dans la mesure où elle se fait par et dans des questionnements réciproques. Elle permet la constitution d'un nouveau cadre de perception collectif du travail caractérisé par un certain nombre de représentations collectives nouvelles à propos du travail. Ce nouveau cadre de perception collectif fonctionne alors comme une nouvelle forme de pensée collective sur le travail (dotée de représentations nouvelles). Par ailleurs, les représentations nouvelles, dans la perspective de la science-action, permettent la production de nouveaux modèles d'action par les opérateurs. Elles possèdent également, sous une certaine forme, les traces de l'expérience collective vécue. Le schéma suivant nous permet d'envisager, à ce niveau de l'analyse, comment s'organisent ces processus.

Description des pratiques de travail :
premier processus de partage de formes de pensées individuelles sur le travail
(apprentissage de simple boucle)



Réflexion sur ces pratiques par questionnement du cadre de perception



Deuxième processus de construction d'une nouvelle forme de pensée collective sur le travail par recadrage (apprentissage de double boucle) favorisant la production et la démultiplication de nouveaux modèles d'action

C'est par le recadrage ou par la constitution d'un nouveau cadre de perception collectif du travail que la production de changement est rendue possible. Comme les opérateurs voient, en tant que groupe, leur travail différemment, ils sont capables de produire de nouvelles représentations anticipatrices de changement sur les pratiques. Celles-ci portent la marque du cadre de perception collectif. Par ailleurs, ces processus collectifs permettent de produire de nouvelles compétences pour les opérateurs.

7. La production de schémas coopératifs de résolution de problèmes

En nous inspirant de l'ergonomie, nous dirons que la compétence est composée de savoirs et de savoir-faire mis en action. Ainsi, la compétence relève d'une mise en actes dans une situation spécifique des savoirs et des savoir-faire.

De notre collecte d'informations sur le terrain, nous dégagons ici plusieurs faits.

- 1) Une production de nouvelles façons d'organiser les échanges et le discours dans les groupes (vers une plus grande coordination des points de vue) :
«Pour travailler tous, on s'est dit qu'il fallait d'abord s'écouter et discuter, quand l'un parle, ne pas parler, et puis dire que l'on doit avoir le risque d'être critiqué.»
«J'ai en tout cas appris des trucs pour que chacun ne reste pas sur son idée, mais qu'on puisse évoluer quand on discute.»
- 2) Les groupes produisent également une démarche collective de résolution de problèmes avec l'identification de plusieurs étapes de travail :
«On a construit des trucs pour travailler ensemble qu'on a construits ensemble,... d'abord, on parle les uns les autres puis on se contredit et c'est après qu'on peut dire des choses nouvelles sur notre job.»
- 3) La production d'une démarche d'analyse critique des façons de travailler :
«Quand j'ai un problème, je refais le travail qu'on a fait en groupe, je questionne, je critique mon mode de faire.»

De nouvelles compétences sont donc produites par les membres des groupes. Celles-ci peuvent tout d'abord être partagées en compétences discursives et non discursives. Les premières renvoient à de nouvelles capacités de verbalisation, de description et d'explicitation du travail. Par ailleurs, il y a production de compétences en rapport avec la coordination des points de vue en situation d'interaction, celles-ci supposent des aptitudes à la décentration, c'est-à-dire liées à la possibilité d'accepter de changer de point de vue ou de façon de voir une réalité. Les compétences non discursives élaborées par et dans les groupes concernent, pour leur part, des compétences de type processus et méthode. Elles correspondent à la traduction individuelle des compétences collectives élaborées. Ces compétences sont de deux ordres : des compétences à la résolution de problèmes et des compétences à l'analyse critique du travail.

Les premières portent sur les aptitudes de mobilisation effective de démarches de résolution de problèmes dans des contextes différents : poser un problème, faire état de l'existence des connaissances, poser des hypothèses et les tester. Ces compétences supposent l'existence de savoirs spécifiques quant aux étapes et aux moyens constitutifs de la démarche de résolution de problèmes.

Ces étapes correspondent aux étapes de production de la compétence collective ou au schéma coopératif de résolution de problèmes. Elles comportent les verbalisations individuelles sur le travail habituel – c'est, en quelque sorte, l'état des connaissances et des savoir-faire disponibles sur le travail dans le groupe –, puis le questionnement réciproque qui permet de voir autrement le travail. La dernière étape consiste à formuler des propositions ou des hypothèses de changement (les représentations anticipatrices de changement sur le travail).

La compétence collective correspond, à notre avis, à la démarche collective et coopérative de résolution de problèmes par l'analyse critique du travail qui, au vu des extraits précédents, comporte trois étapes principales. Autrement dit, il s'agit de la mise en action collective du processus coopératif permettant de produire des représentations anticipatrices de changement à propos du travail (objectif visé par les groupes).

Pour nous, l'élaboration d'une compétence collective dépend d'une situation de conflit sociocognitif (au sens de Doise et Mugny, 1981) dans laquelle il y a un conflit entre les connaissances et les savoir-faire possédés par chacun et la situation sociale problématique (consistant ici à changer les pratiques de travail). Cela demande alors non seulement une coopération d'actions interdépendantes,

mais aussi une coordination sociocognitive (Garrigou, 1992) entre les opérateurs qui permet l'élaboration de nouvelles régulations, de nouveaux schémas coopératifs de résolution de problèmes, c'est-à-dire les compétences collectives.

Les deuxièmes compétences, axées sur l'analyse critique du travail, ont trait plus spécifiquement à des capacités de mobilisation des démarches de description et d'analyse du travail : identifier des pratiques de travail, en détailler le contenu et les confronter aux exigences des postes de travail. Pour nous, elles jouent le rôle de sous-compétences (*subskills*) par rapport à la compétence collective analysée ci-dessus.

8. Les transformations opérées dans l'espace du travail

Les formes de travail collectif élaborées dans les groupes (compétences collectives) ne sont pas converties comme telles en situation de travail. Leur conversion a plutôt lieu sous la forme de transformations des professionnalités des acteurs et du développement de nouvelles pratiques d'accompagnement intellectuel du travail amorcées en situation de groupe. L'hypothèse sous-jacente à ce paragraphe est la suivante : les processus collectifs analysés précédemment engagent, sur le plan des situations de travail, des transformations conjointes des opérations de travail et des opérateurs (production de nouveaux savoirs, de nouvelles capacités, de nouveaux gestes de travail). Par ailleurs, nous faisons une deuxième hypothèse qui consiste à dire que les processus collectifs ou interpersonnels se transforment en des processus intrapersonnels ou, plus précisément, qu'ils laissent des traces sur le plan individuel. En nous référant à Doise et Mugny (1981), on peut penser que les élaborations collectives se traduisent par des élaborations individuelles (de l'interpsychologique à l'intrapsychologique).

8.1 L'autonomie et l'initiative au travail

D'une part, l'autonomie est mentionnée à la fois par les opérateurs et par les agents de maîtrise sous la forme d'une nouvelle capacité à résoudre les problèmes vécus au travail.

«Les employés sont plus autonomes qu'avant.»

«Avant, quand une machine était arrêtée, il fallait que je passe pour demander ce qui se passe.» (agent de maîtrise)

«Quand on a une panne de machine, on essaie de voir si on est capable de la réparer.» (opérateur)

D'autre part, l'initiative semble prendre la forme de propositions de changements effectuées par les opérateurs auprès des contremaîtres.

«On fait des demandes pour arranger nos machines.» (opérateur)

«Assez régulièrement, j'ai des employés qui viennent me voir pour me demander à quel endroit est le réparateur, ils viennent me voir pour des machines arrêtées, brisées; ils me disent : telle affaire, ça devrait être réparé, ou lorsqu'on a des conditions anormales.»

«C'est beaucoup plus fort qu'avant.» (agent de maîtrise)

Par ailleurs, on constate le développement d'une attitude de vigilance, de contrôle sur la réalisation du travail de la part des opérateurs : «On porte plus d'attention à la sécurité et à la qualité», «Je fais plus attention à mon travail».

Ces nouvelles attitudes de vigilance et de contrôle sur les gestes professionnels au cours de leur réalisation et la résolution de problèmes devant des difficultés de production ont permis le développement de l'autonomie et de l'initiative des opérateurs. Une attitude d'observation, de surveillance et de contrôle systématique des gestes posés par l'employé, en temps réel, dans la situation de travail, s'est donc développée. Bien plus, nous considérons qu'il s'agit d'une attitude de maîtrise dans et de l'action (le travail réalisé) qui peut entraîner la production de changements dans les pratiques, voire dans la production de nouveaux modèles d'action (au sens de la science-action), de nouvelles formes de coopération et d'échanges entre les opérateurs et avec l'encadrement. L'esprit de groupe vécu et ressenti dans les ateliers conduit à produire de nouvelles formes de communication basées sur la coopération et sur l'entraide entre les employés. Ces comportements de coopération se traduisent par le développement d'une capacité d'explicitation et de réflexion collective pour résoudre un problème de production.

Cette forme de travail coopératif entre deux ou plusieurs employés semble constituer une conversion du schéma de coopération produit dans les groupes de formation notamment à l'occasion de l'élaboration de compétences collectives. Devant une difficulté, les opérateurs ne vont plus chercher immédiatement le réparateur ou le contremaître, mais réfléchissent d'abord à la situation problé-

matique en se servant de la démarche d'analyse de problème produite en groupe de formation. Selon nous, ces pratiques de coopération reposent aussi sur la nouvelle forme de pensée collective bâtie en groupe : chacun a davantage le souci de la qualité de ce qui est produit en amont de son poste de travail et de ce qu'il va produire pour ce qui est en aval.

D'autre part, il semble que la communication entre les employés et les contremaîtres se soit également modifiée. Les employés estiment qu'ils ont maintenant autant de pouvoir que les contremaîtres et ils sont davantage portés à défendre leur position : c'est comme une affirmation identitaire des employés.

Ces nouvelles pratiques de travail dépendent des nouvelles représentations collectives (produites en groupe) inductrices de nouvelles capacités et de nouvelles compétences. Nous nous référons à la science-action pour dire que les pratiques professionnelles ou les stratégies d'action sont déterminées par des intentions d'actions qui dépendent de la nature des cadres de perception et de représentation de la réalité. Ici, les nouvelles pratiques de travail sont donc la conséquence de nouvelles capacités et de nouvelles compétences produites grâce aux groupes.

8.2 La production d'une métacompétence

L'extrait de l'entretien suivant s'appuie sur l'idée selon laquelle les opérateurs doublent leurs gestes de travail d'une attention centrée sur la façon de travailler : «Maintenant, on surveille plus ce que l'on fait, quand on travaille on observe en même temps comment on travaille». Lorsqu'un opérateur est appelé pour résoudre un problème, il explicite la manière dont il pourrait le résoudre : «Quand on me demande de résoudre un problème dans l'atelier, je ne fais plus comme avant : avant, je le faisais à la place de mon collègue, maintenant je lui explique et lui laisse faire». D'après nous, cette attitude traduit une capacité à porter un regard sur ses propres compétences. Il s'agit de la production d'une métacompétence, c'est-à-dire d'une compétence tournée vers la gestion de ses propres compétences. En outre, la production de cette métacompétence relève d'une transformation dans le rapport à l'acte de travail : il n'est plus seulement produit de façon automatique, mais il fait l'objet d'une réflexion, il est devenu conscient et maîtrisable, donc transformable.

Il nous semble que cette réflexion sur l'acte de travail, intégrée à l'activité de production, rend alors possible la transformation des gestes professionnels et même la production de nouveaux gestes précisément parce que l'exercice de la pensée sur l'action engage des remises en cause de la façon de voir le travail. Cette intégration à l'acte productif de composantes intellectuelles d'accompagnement du geste de travail est d'ailleurs une des caractéristiques essentielles permettant l'intégration dans les pratiques des soucis de qualité et de sécurité. Cette nouvelle dimension semble bien être un changement de l'attitude de réflexion collective à propos du travail, réflexion amorcée dans les groupes de formation. Tout se passerait comme si les aptitudes à la résolution de problèmes, à l'analyse du travail, à la coordination de points de vue (capacités développées en groupe) permettaient aux opérateurs (en situation de travail) de doubler leurs compétences professionnelles, auparavant acquises, d'une capacité nouvelle à l'explicitation et à l'analyse du travail de façon intégrée aux gestes productifs.

Il nous semble que cette métacompétence existe précisément parce qu'elle a pu être élaborée par les employés pendant les groupes de formation : c'est, en effet, parce que les groupes de formation analysaient en détail le travail que les employés ont produit une capacité à expliquer, à décrire et à analyser leur travail (dans et par l'exercice de cette activité). Cette métacompétence nous semble avoir plusieurs conséquences importantes. D'une part, elle permet d'envisager l'un des principaux transferts en situation de travail des créations collectives effectuées en groupe : ce transfert concernerait alors l'exercice de la pensée critique sur l'action. D'autre part, la mobilisation de cette métacompétence en situation professionnelle permettrait de modifier les gestes et les actes de travail au fur et à mesure de leur production grâce à une vigilance et à une conscience accrues de leurs conditions et de leurs modalités spécifiques de production, ce qui correspond à un enjeu de flexibilité identitaire et d'apprentissage à partir des situations de travail : vers le développement d'une organisation qualifiante.

8.3 Les formes et les lieux d'expression des rapports sociaux

Depuis leur participation aux groupes, les opérateurs et les agents de maîtrise adoptent et définissent des rôles professionnels nouveaux. Les opérateurs affirment leur rôle de décideurs et d'organiseurs à propos des pratiques de travail, par rapport aux contremaîtres : «C'est à nous de dire ce qui va et ce qui ne va pas, comment faire et ce qu'il ne faut pas faire; on est les seuls à connaître notre job»,

«Il ne faut pas qu'ils oublient de nous demander avant de changer quelque chose». Corrélativement, ils se définissent comme étant de plus en plus une force de proposition de changements devant la direction. Les agents de maîtrise, quant à eux, décrivent leur rôle professionnel de la façon suivante : développer la coopération avec les opérateurs, être les animateurs et les conseillers des opérateurs en situation de travail. Les séances de groupe ont donc permis de négocier de nouvelles formes d'échanges sociaux dans l'entreprise et de repositionner les rôles des opérateurs et des agents de maîtrise les uns par rapport aux autres.

9. Les questions soulevées par les résultats de la recherche

9.1 La différenciation sociale et la taylorisation autodirigée

Le dispositif étudié dans l'entreprise de textile présente au moins deux types de dangers : une possibilité de différenciation sociale entre les acteurs de l'entreprise. Nous entendons par là la constitution d'une barrière entre les laissés pour compte qui ne participent pas aux groupes et ceux qui sont intégrés dans les groupes; le risque d'un taylorisme intellectuel autodirigé qui rendrait les opérateurs extrêmement dépendants et prisonniers des nouvelles pratiques qu'ils ont bâties. En effet, comme les employés construisent eux-mêmes de nouvelles formes de pensée et de nouveaux gestes à propos du travail, ils ont tendance à les transposer sans opposition en situation de travail. Ils peuvent ainsi imposer de nouvelles façons de faire qui satisfont les objectifs de la direction.

9.2 La question des conflits identitaires

L'une des questions posées par ce type de dispositif concerne les possibilités de résolution des conflits identitaires par les membres des groupes. En effet, comme l'explique Verdier (1993), «l'inscription dans un processus de ce type [en parlant de l'organisation qualifiante] rompt les liens de solidarité antérieure, remet en cause les fortes identifications aux pairs et à l'histoire antérieure» (p. 143). Ainsi, la participation à un tel dispositif exigerait aussi une capacité à gérer un conflit identitaire entre ce que l'on était avant et ce que l'on est maintenant. Le défaut de cette capacité se traduirait probablement par une stratégie de retrait ou d'absence de participation aux groupes.

9.3 Les groupes vis-à-vis des intérêts d'acteurs d'une organisation

Ce dispositif soulève la question des intérêts des différents acteurs à participer aux groupes. Qu'ont-ils à y gagner? On peut, en effet, penser que tous les acteurs de l'entreprise n'exprimeront pas les mêmes désirs ni les mêmes craintes à participer à ces groupes dans la mesure où les enjeux de déstabilisation des positions habituelles sont importants. Il semble clair que les opérateurs ont à y gagner un certain pouvoir de décision et d'organisation à propos de leurs pratiques et une valorisation de leur travail. Les membres de l'encadrement ont beaucoup à y perdre (le pouvoir absolu de décision), mais ils gagnent une nouvelle forme de communication avec les opérateurs et, surtout, de nouveaux rôles parfois plus valorisants (le rôle d'expert, de conseiller, etc.).

Conclusion

Cette recherche témoigne de l'émergence d'une nouvelle forme de formation en entreprise qui repose sur le recours à la réflexion/recherche sur les pratiques de travail comme outil de formation et de transformation des compétences individuelles et collectives. Il s'agit là de changer conjointement le travail et les opérateurs sous la pression d'un enjeu de rétablissement de la situation économique de l'entreprise. L'activité réflexive sur le travail engagée dans les groupes n'a pas uniquement l'ambition de dégager du savoir, mais aussi celle de transformer les pratiques et les comportements des employés. Dans les faits, il semble bien que l'analyse du travail mette les opérateurs en situation de produire et de mobiliser en même temps de nouvelles capacités cognitives et transversales qui engagent le développement d'une flexibilité identitaire (Barbier, 1991) individuelle et collective au sens où les salariés construisent des outils mentaux et de nouvelles démarches mentales de gestion et d'accompagnement du changement. Parallèlement, cette expérience renforce la place des opérateurs dans le processus de décision au sein de l'entreprise (une affirmation de leur pouvoir) : ils deviennent une force de proposition et sont consultés par la hiérarchie avant l'introduction de changements nouveaux.

Références

- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. et MAC LAIN SMITH, D. (1987).
Action science. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.

- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A. (1978).
Organizational learning : A theory of action perspective. Reading [MA] : Addison Wesley.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A. (1989).
Theory in practice : Increasing professional effectiveness. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.
- BARBIER, J.M. (1991).
Élaboration de projets d'action et planification. Paris : Presses universitaires de France.
- CAZAMIAN, P. (1987).
Traité d'ergonomie. Paris : Éditions Octaves Entreprises.
- DOISE, W. et MUGNY, G. (1981).
Le développement social de l'intelligence. Paris : Inter-Éditions.
- GARRIGOU, A. (1992).
Une approche des interactions socio-cognitives au sein de processus de conception participatifs : le rôle de l'ergonomie. In Groupement d'ergonomie de la région Nord (éd.), *Les aspects collectifs du travail : actes, résumés des communications* (p. 37-40) – Actes du 27^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française (SELF). Lille : Noir sur blanc.
- JONES, B. et WOOD, S. (1984).
Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du travail*, 4, 407-421.
- PIAGET, J. (1968).
Le structuralisme. Paris : Presses universitaires de France.
- POLAYNI, M. (1967).
The tacit knowledge. New York [NY] : Doubleday.
- ST-ARNAUD, Y. (1993).
Pratique, formation et recherche : une histoire de poupées russes. In F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 237-282). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the reflective practitioner. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1983).
The reflective practitioner, how professionals think in action. New York [NY] : Basic Books.
- SERRE, F. (1992).
La science-action, le rapport entre la science et la pratique professionnelle. In R. Tessier et Y. Tellier (éd.), *Changement planifié et développement des organisations : méthodes d'intervention, consultation et formation* (p. 395-422). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VERDIER, E. (1993).
Les leçons de formations qualifiantes en entreprise. In J.-L. Levesque, J. Fernandez et M. Chaput (éd.), *Formation-Travail/Travail-Formation* (Tome 1 – *Formation, travail et savoir institué*, p. 137-153) – Actes du cinquième symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente (RIFREP). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- VON FOERSTER, H. (1960).
On self organizing systems and their environments. In Yovitz et Cameron (éd.), *Selforganizing systems* (p. 123-139). Londres : Permagon Press.

Abstract – In this article, a collective interactive analysis of professional practices carried out by groups of operators in a Quebec textile firm provides the occasion for an examination of the mechanisms of production of collective competencies. These collective competencies are of a cognitive nature. They simultaneously provide for the transformation of customary work practices into shared knowledge and the production of new collective knowledge for action. Thus they allow for the preparation of new workplace behaviors to accompany the organizational changes occurring within the firm.

Resumen –Este artículo estudia los mecanismos de la producción de competencias colectivas en ocasión de un análisis colectivo e interactivo de prácticas profesionales realizado por grupos de operadores de una empresa de textiles quebequense. Estas competencias colectivas son de naturaleza cognitiva y aseguran al mismo tiempo una transformación de las prácticas habituales de trabajo en conocimientos compartidos y en la producción de nuevos conocimientos colectivos mediante la acción, permitiendo así la preparación de nuevos comportamientos en el trabajo que acompañan los cambios organizacionales que tienen lugar en la empresa.

Zusammenfassung – Anlässlich einer von einer Gruppe Bedienungsmännern eines quebekischen Textilunternehmens durchgeführten kollektiven und interaktiven Analyse der beruflichen Praktiken untersucht dieser Artikel die Mechanismen der Produktion von kollektiven Kompetenzen. Dies erweisen sich als kognitiver Art; durch sie werden gleichzeitig die gewöhnlichen Arbeitspraktiken in geteilte Kenntnisse umgewandelt und neue Kollektivkenntnisse für das Handeln geschaffen. Sie ermöglichen es, die neuen Verhaltensweisen bei der Arbeit, die mit den organisatorischen Veränderungen innerhalb des Unternehmens verbunden sind, vorzubereiten.