



HAL
open science

**Travailler dans l'automobile. Le rôle de la formation
continue en France, en Argentine et au Brésil
(1980-2004)**

Ariel Sevilla

► **To cite this version:**

Ariel Sevilla. Travailler dans l'automobile. Le rôle de la formation continue en France, en Argentine et au Brésil (1980-2004). Sociologie. Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines, 2009. Français. NNT: . tel-00492186

HAL Id: tel-00492186

<https://theses.hal.science/tel-00492186>

Submitted on 15 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ DE
VERSAILLES-SAINT-QUENTIN-EN-YVELINES
U.F.R. DE SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS**

Thèse pour le doctorat
de
sociologie

Présentée par

ARIEL SEVILLA

Travailler dans l'automobile. Le rôle de la formation continue
en France, en Argentine et au Brésil
(1980 – 2004)

Thèse dirigée par Didier Demazière
12 octobre 2009

Jury :

Didier Demazière	Directeur de recherche au CNRS, laboratoire PRINTEMPS, université de Versailles Saint Quentin en Yvelines
Nicolas Hatzfeld	Maître de conférences à l'université d'Evry
Bruno Lautier	Professeur de sociologie à l'IEDES, université Paris 1
Danièle Linhart	Directrice de recherche au CNRS, laboratoire Genre, Travail, Mobilités (GTM)
Elisabeth Longuenesse	Chargée de recherche au CNRS, HDR, au laboratoire PRINTEMPS, université de Versailles Saint Quentin en Yvelines
Gilles Moreau	Professeur de sociologie à l'UFR de sciences humaines et arts, de l'université de Poitiers

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mes deux directeurs de thèse. Je remercie Didier Demazière pour l'écoute et la disponibilité dont il a fait preuve. Je remercie Claude Dubar qui m'a mis sur la voie de l'étude de la formation continue en m'incitant à aborder cette question à partir d'enquêtes de terrain en perspective comparative. Leurs précieux conseils m'ont été très utiles tout au long de ce travail de recherche.

Au laboratoire Printemps, j'ai trouvé les conditions qui m'ont donné accès aux débats scientifiques indispensables pour construire ma démarche de recherche. Je citerai par exemple, les discussions sur la question des entretiens biographiques et celle de leur mise en perspective par des observations ethnographiques dont j'ai retrouvé la pertinence au cours de mes propres enquêtes.

Plusieurs membres du laboratoire Printemps m'ont offert la possibilité d'échanger sur mes propres recherches. Je remercie particulièrement Elisabeth Longuenesse, Agnès Pelage, Christiane Rolle, Olivia Samuel et Pierre Tripier pour leurs critiques et leurs conseils. Le séminaire « comparaisons internationales » m'a permis d'exposer et de mettre au point mon travail à plusieurs étapes de son développement. Mes amis, doctorants et maîtres de conférences, ont toujours été présents pour répondre à mes questions et me soutenir. Je les remercie tous et en particulier Thomas Brisson, Jérôme Deauvieu, Céline Dumoulin, Isabelle Lacroix, Lamia Missaoui et Emmanuelle Pottier.

Au cours de ce travail plusieurs institutions m'ont accueilli. J'ai trouvé auprès des chercheurs qui m'ont reçu une aide précieuse pour mieux comprendre les situations locales dans lesquelles j'allais enquêter. En Argentine, j'ai bénéficié des conseils d'Irene Vacilachis chercheuse au Ceil-PIETTE. Lors de la réalisation du projet ECOS-Sud, Catherine Agulhon, du Cerlis – Paris 5, et Claudia Jacinto, de l'IDES, m'ont permis d'exposer et de discuter mon travail dans les séminaires RedEtis. À l'université Fédéral de Paraná, la professeure Bénilde Motim m'a éclairé sur des aspects régionaux des logiques d'implantation des usines automobiles dans la région de Curitiba. À l'Université Estadual de Campinas, Aparecida Neri de Souza et Márcia de Paula Leite m'ont aidé à mieux comprendre le système d'éducation brésilien et m'ont conseillé sur la bibliographie concernant l'industrie de l'automobile. Au laboratoire Genre Travail et Mobilité, Helena Hirata, m'a facilité l'accès à un grand nombre de documents et d'informations concernant le Brésil en me faisant profiter de son expérience en matière de recherches comparatives.

Je remercie les critiques amicales des membres du comité exécutif de l'Association Française de Sociologie : Dan Ferrand-Bechmann, Sylvie Célérier et Philippe Cibois.

Ma dette est grande envers ceux qui, dans les ateliers des trois pays où s'est déroulé cette recherche, ont accepté ma présence auprès d'eux, ont répondu à mes questions et m'ont appris leur travail. Qu'ils soient ici vivement remerciés.

Sans mes amis et ma famille qui m'ont toujours apporté tout leur soutien ce travail n'aurait peut-être pas pu aboutir. Merci pour la générosité de mes « relecteurs » et correcteurs, Martine et Jean Marie Lebrun ainsi qu'à Alberto Puppo et à Anne-Sophie Beau. Le soutien et la patience de Mathilde Levesque n'est pas la moindre de mes dettes.

Sommaire

<i>Introduction. De la formation organisée par l'entreprise aux apprentissages effectifs des ouvriers</i>	1
Première partie L'usine Santa Isabel en Argentine Les effets de la formation sur une main-d'œuvre stable, très expérimentée mais dont l'emploi reste fragile	31
<i>Chapitre I. Les évolutions de l'usine de Renault à Córdoba : implantation et mutations de la filiale</i>	33
<i>Chapitre II. Emploi, travail et formation dans les années 2000</i>	67
<i>Chapitre III. Première enquête de terrain : un nouvel entrant apprend à tenir son poste</i>	101
<i>Chapitre IV. Comment les ouvriers font-ils carrière dans l'entreprise ? Les formations suivies dans l'entreprise contribuent-elles aux promotions ?</i>	129
<i>Conclusions de la première partie</i>	167
Deuxième partie L'usine de Flins, en France Comment la production est assurée par une main-d'œuvre souvent précaire Où intervient la formation ?	169
<i>Chapitre V. Les évolutions de l'organisation technique et humaine du travail dans les ateliers de tôlerie de l'usine de Flins</i>	171
<i>Chapitre VI. Deuxième enquête de terrain : ouvriers permanents et intérimaires</i>	205
<i>Chapitre VII. Mobilités, carrières et formation à Flins</i>	235
<i>Conclusions de la deuxième partie</i>	253
Troisième partie L'usine de Curitiba, au Brésil Comment la formation est mise à contribution pour recruter sur des emplois ouvriers stables une main-d'œuvre éduquée	255
<i>Chapitre VIII. Renault au Brésil</i>	257
<i>Chapitre IX. Troisième enquête de terrain : familiariser les nouveaux ouvriers avec le travail industriel</i>	283
<i>Chapitre X. La gestion des mobilités et des carrières des personnels de l'usine de Curitiba et la formation</i>	319
<i>Conclusions de la troisième partie</i>	337
<i>Chapitre XI. La comparaison des rôles de la formation en entreprise dans trois pays</i>	339
<i>Conclusion générale. Retour sur la formation continue en France</i>	371
<i>Annexes</i>	377
<i>Bibliographie</i>	427
<i>Liste de sigles utilisées dans la thèse</i>	471
<i>Table de matières</i>	473

Introduction.

De la formation organisée par l'entreprise aux apprentissages effectifs des ouvriers

La formation professionnelle des adultes salariés est un thème d'étude bien accueilli dans les entreprises. Lorsque j'ai proposé à la direction de Renault de mener une enquête à ce sujet, je n'ai guère rencontré d'obstacles pour accéder aux terrains que je voulais étudier, c'est-à-dire les usines. Pour autant, cela veut-il dire que tout le monde considère la formation comme un « *bien commun* » selon les termes de Lucie Tanguy (2007a) ? Qu'elle est utile aussi bien à l'entreprise qu'à son personnel ? Ou encore que cela traduit la diffusion effective d'initiatives nationales et internationales ? On pense notamment à la campagne européenne des années 1995 – 1996 destinée à promouvoir « *la formation tout au long de la vie* », tout comme aux publications de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) et aux efforts que déploie cet organisme pour diffuser les thèses de l'économie de la connaissance. L'accent y est particulièrement mis sur l'importance des formations destinées aux adultes et sur les méthodes pour les diffuser et les codifier¹. Ainsi a-t-on vu se généraliser ces codifications dans les entreprises. Elles sont nombreuses à caractériser les compétences des salariés en distinguant les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire qui sont des manières de décliner les connaissances inculquées respectivement par l'école, les milieux sociaux et l'expérience au travail (Ropé et Tanguy, 1994).

De l'accès à la formation aux enjeux d'apprentissage des ouvriers

Le projet de ma recherche sur la formation continue des ouvriers de l'automobile, menée à partir de trois enquêtes sur des usines Renault en France et à l'étranger, s'inscrit dans le droit fil d'enquêtes antérieures que j'avais réalisées dans le cadre de mon DEA². Cette première recherche m'a permis de repérer que, en France, la formation des adultes salariés faisait l'objet d'un encadrement juridique serré. Ces dispositions législatives étant inscrites dans le code du travail, les acteurs, les financements et même les modalités d'attribution de ces formations se trouvent étroitement encadrés. La France apparaît ainsi comme un pays accordant une importance particulière à la formation continue des salariés (Géhin et Méhaut, 1993). Dans cette enquête de

¹ OCDE, 2001. Cf. l'introduction, par D. J. Johnston, Secrétaire général de l'OCDE.

² Cette enquête a eu lieu dans l'établissement Renault de Guyancourt qu'on appelle le Technocentre. Il s'agit d'un établissement singulier chez Renault. Depuis 1997, c'est là où ont été concentrées les activités de conception et développement de véhicules fabriqués ensuite partout dans le monde. C'est aussi le plus grand site Renault : plus de 11 000 salariés y travaillent, dont la plupart est un personnel maison sous statut technicien (50% environ) et cadre (à plus d'un tiers). Seul 10% des emplois sont occupés par des employés et des ouvriers.

DEA, j'ai notamment observé que l'entreprise Renault développait une politique de formation active conçue autour de l'idée que l'efficacité du travail est conditionnée par le développement des compétences. Cet argument est d'ailleurs particulièrement conforme aux attendus contenus dans les divers textes législatifs qui régulent la formation. En outre, il s'accorde avec les thèses largement diffusées de l'économie de la connaissance¹ et les théories du capital humain². Dans le même temps, se développent les thèses selon lesquelles les transformations du travail industriel requièrent des outils intellectuels nouveaux pour une efficacité accrue. C'est à la formation d'en assurer la propagation. De même, les changements constants que connaissent les dispositifs productifs obligerait à réajuster sans cesse les savoirs dont disposent les travailleurs. C'est à la formation d'en assurer l'actualisation. Toutefois, prenant appui sur les statistiques de l'entreprise Renault et plus largement sur les données disponibles relatives à l'industrie automobile, mon travail de DEA a débouché sur le constat que la formation était inégalement distribuée entre les différentes catégories de salariés. Ces résultats ne font que confirmer les conclusions des études sur le sujet, à savoir que dans l'industrie, la catégorie ouvrière ne bénéficie pas « d'efforts de formation » aussi importants que d'autres catégories socio professionnelles³. C'est ainsi qu'en 2002, moins de deux ouvriers sur dix (tous secteurs industriels confondus) accédaient à une formation organisée par l'entreprise. Il reste que c'est dans l'industrie de l'automobile que les ouvriers sont les plus formés⁴. En effet, dans ce secteur, un tiers d'entre eux accèdent à un stage de formation. En outre, leur durée y est un peu plus longue (30 heures) que dans d'autres secteurs de l'industrie (28 heures).

Au terme de cette première recherche de DEA, la question du désajustement entre les principes généraux et les pratiques effectives de formation reste donc largement à traiter. Les statistiques relatives aux « efforts de formation » des firmes sont peu explicites quant à la réalité des

¹ Le champ, très étendu, de l'économie de la connaissance est d'abord balisé par les travaux de Nelson (1959) et Arrow (1962a) qui étudient l'économie des connaissances scientifiques et techniques. À partir des années 1980, ces « frontières » ont été débordées par les travaux fondateurs de Simon (1982) sur le rôle de la mémorisation dans les processus d'apprentissage. Ensuite, Hayek (1986) a posé le problème de la dispersion des connaissances et de la difficulté de leur transmission. Enfin, Machlup (1984) s'est intéressé à la production de nouvelles connaissances et aux mécanismes d'acquisition et de transmission des savoirs. Si chez ces deux derniers auteurs les notions de connaissance et d'information apparaissent très proches l'une de l'autre, d'autres comme Manoury (1972) ont par contre restreint le champ de l'économie des connaissances à une économie des savoirs. Dans ce cas la connaissance est entendue comme une capacité cognitive. Cette approche, principalement centrée sur l'organisation de la recherche et du système éducatif, a progressivement élargi son champ d'analyse aux processus d'apprentissage au cours de la production et de l'usage de biens et de services.

² Schultz, 1961 et Becker, 1964.

³ En 2002, dans l'industrie de l'automobile, près de la moitié de l'ensemble des catégories professionnelles accède à la formation (48%). En moyenne les stagiaires ont bénéficié de 38 heures de formation cumulées dans l'année. S'agissant des ouvriers, ils n'étaient qu'un tiers à y accéder (30%), bénéficiant d'une formation de plus courte durée (de l'ordre de 30 heures annuelles). Cf. Céreq, Portraits statistiques de branche. Ensemble de données issues des grands dispositifs statistiques publics établis par l'Unedic, l'Insee, la Dares et le Céreq, consultables en ligne à l'adresse : <http://www.cereq.fr/PSB.htm>.

⁴ Ces données sont issues de l'exploitation des déclarations fiscales des employeurs (« 24.83 »), effectuée par le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq). Cf. note précédente.

opérations de formation, qu'il s'agisse de leur contenu véritable, de la façon dont elles sont administrées et réellement distribuées. De même, les idées relatives aux changements que connaît le travail restent la plupart du temps trop générales pour identifier les savoirs nouveaux et la façon dont ils se diffusent pour rendre le travail possible. Il apparaît donc nécessaire de repérer précisément les changements qui mobilisent de nouveaux savoirs dans le travail et dans le secteur de l'automobile sur lequel j'ai souhaité poursuivre mes recherches. Il s'agit également de mieux comprendre la manière dont les salariés se procurent et mobilisent ces savoirs, afin d'identifier le rôle de la formation continue mise en œuvre par les employeurs dans ce processus. Cette identification est d'autant plus nécessaire que la formation et les besoins auxquels elle est sensée répondre se sont imposés comme une évidence. Or, bien des situations d'apprentissage ne sont pas associées à des formations continues instituées. Cela concerne tous ceux qui n'ont pas d'emploi ou d'activité professionnelle, qui sont tenus d'actualiser leurs connaissances pour agir ou réagir face à des situations inédites et qui sont aussi des situations de travail. C'est encore le cas plus banal de tous ceux qui sont confrontés à des innovations technologiques dans leur quotidien, par exemple au moment d'acheter un billet de train en ne s'adressant plus au guichet mais en utilisant un automate. La technique est nouvelle, la procédure, au premier abord, impressionnante. Mais la plupart du temps les individus finissent presque tous par pouvoir voyager. Cette situation, devenue banale, qui réunit innovation technologique, compréhension de nouvelles procédures et autonomie de « l'opérateur » est-elle si éloignée de celle que les ouvriers d'aujourd'hui ont souvent à affronter ? Le voyageur ne bénéficie d'aucun stage de formation, mais finit par apprendre. Ne peut-on penser qu'il en est de même pour les ouvriers ? Dès lors comment ces ouvriers s'adaptent-ils aux innovations ?

Du rôle aux rôles de la formation organisée par l'entreprise

Cette interrogation initiale sur les enjeux des apprentissages ouvriers constitue le point de départ d'une nouvelle recherche dans le cadre de cette thèse. Toutefois, ma réflexion sur le rôle de la formation continue des salariés, et plus spécifiquement des ouvriers de l'automobile, cherche à se détacher d'une approche en termes d'ajustement entre des changements de l'organisation du travail (introduction de dispositifs qualité, recomposition et réduction des équipes de travail, changement technique dans la production) et les savoirs nécessaires à la réalisation quotidienne des tâches productives. En effet, cette approche ne tient pas suffisamment compte de l'histoire du collectif ouvrier qui doit faire face à une réorganisation du travail. Elle fait abstraction du moment où ces transformations interviennent. Et enfin, elle est déconnectée de la situation de l'établissement

(perspectives de développement, de stagnation ou de déclin). Dès lors, on ne peut pas penser la mise en place d'une formation sans tenir compte de tous ces éléments qui forment le contexte dans lequel elle s'implante et les interactions qu'elle engendre. Ce contexte de la formation, dans une entreprise de l'automobile implantée dans plusieurs pays, est autant transnational que national. D'un côté, la politique globale de formation que l'entreprise mène dans ses filiales rend ce contexte transnational. D'un autre côté, les ressources locales dont la filiale dispose pour mettre en œuvre la stratégie globale de l'entreprise « *nationalisent* » le contexte de la formation (par exemple, l'obligation de respecter la réglementation en matière de formation, la formation initiale de la main-d'œuvre que la filiale doit former, etc.). Ce nouveau point de vue, et le travail de description précise du contexte qu'il suppose, m'amènent à faire l'hypothèse que la formation ne joue pas un rôle défini a priori par le besoin qu'elle est sensée remplir et par l'objectif auquel elle est sensée répondre mais que la formation remplit plusieurs fonctions.

Ce point de vue doit également tenir compte des attendus de la législation française qui associent la formation continue à la promotion sociale des salariés. De même, cette analyse doit intégrer les acquis des recherches qui font depuis longtemps apparaître les liens entre les politiques de formation et la gestion des firmes, notamment les liens entre l'organisation du travail et la gestion de la main-d'œuvre. Les développements managériaux des logiques dites de la compétence sont évidemment au cœur de cette association renforcée entre formation et gestion. Il semble donc que les développements de la formation des salariés doivent beaucoup aux progrès de l'usage de la formation pour l'organisation de l'entreprise et la gestion de la main-d'œuvre.

Dès lors, cette thèse vise à mettre au jour les diverses fonctions qu'a jouées la formation proposée par l'entreprise à destination des ouvriers des ateliers de production dans des filiales d'une grande entreprise française de l'automobile. Plus précisément, il s'agit de répertorier les formations distribuées, de comprendre comment elles sont organisées, à quelles catégories d'ouvriers elles s'adressent, comment elles sont dispensées. Cette première étape descriptive et nécessaire me permet de concentrer mon attention sur les usages de la formation, tels qu'ils sont affichés par les responsables de l'entreprise. Ces usages sont autant de conceptions de la formation et révèlent un certain nombre d'articulations entre le travail et son organisation. Du côté des ouvriers, le regard se focalise sur la manière dont ils reçoivent la formation qui leur est proposée ou imposée et sur ce qu'ils en font. Je m'intéresserai alors aux processus d'acquisition de ces savoirs dans les cadres formels des stages pour m'interroger sur les savoirs effectivement nécessaires aux ouvriers pour qu'ils accomplissent leur travail. Cette perspective m'amène à être attentif aux nombreux moments d'apprentissage qui débordent les formations officielles. Ces moments mettent en jeu des liens entre

formation et évolution professionnelle des ouvriers. Il faut comprendre ces liens pour mieux saisir le rôle réel de la formation professionnelle continue en entreprise et notamment de la manière dont elle contribue à définir la situation des ouvriers et leur avenir professionnel.

Les rôles de la formation : une problématique à la croisée de la théorie du capital humain, de la gestion de main-d'œuvre et de l'action des élites

En France, les très nombreuses recherches (dans les disciplines économique, juridique, sociologique, mais également en sciences de l'éducation et didactique) auxquelles la formation professionnelle continue a donné lieu, se sont développées dans des directions fort diverses : tout regroupement de ces travaux s'expose à l'arbitraire. Je distinguerai pourtant un premier ensemble d'études qui ont en commun de mesurer et de suivre dans la durée l'application de la loi Delors, augmentée des modifications législatives ultérieures. Rappelons que la loi Delors (1971) justifie l'encadrement juridique de la formation professionnelle d'adultes, et en assoit son financement, par les nécessaires reconversions professionnelles liées à la modernisation technologique de l'appareil industriel français. L'autre attendu de la loi est clairement la promotion sociale des générations qui n'ont pas bénéficié d'une scolarité initiale prolongée.

D'une façon générale, cette première catégorie de travaux définit les pratiques de formation d'adultes en étroite relation avec les catégories juridiques et statistiques qui les classent, conformément aux dispositions législatives contenues dans le code du travail (des taux d'accès, des besoins répertoriés, des dépenses de formation, des durées, de secteur d'activité, de taille d'établissement, d'investissement *capitalistique*, etc.). C'est particulièrement le cas des analyses statistiques produites par le Céreq¹ et qui constituent le point d'appui de nombreuses recherches dans le domaine de la formation. Les publications du Céreq permettent en effet d'estimer l'ampleur de « l'effort de formation » consenti par les entreprises selon la taille des firmes et leur secteur d'activité. Elles aident à connaître la manière dont cet « effort » est réparti selon les catégories socio professionnelles. Elles sont propres à relever les inégalités d'accès à la formation continue selon la taille des entreprises, selon le secteur d'activité, et selon les catégories socio professionnelles des salariés. Mais surtout ces résultats, publiés annuellement, donnent la possibilité de suivre l'évolution des « actions de formation » au bénéfice de la main-d'œuvre.

¹ Statistique établie sur la base des renseignements fournis par les entreprises qui remplissent la « déclaration 24.83 », laquelle enregistre leurs dépenses de formation et les usages qu'elles en font.

Dans le même temps, l'ensemble de ces travaux formule leurs interrogations en regard du poids du système éducatif public initial dans le dispositif institutionnel de formation professionnelle. Les enjeux de promotion sociale surplombent la plupart des analyses avancées dans ces travaux. La formation professionnelle continue y est considérée à travers sa capacité à réparer des trajectoires de formation initiale écourtées, contrariées ou interrompues dans un contexte de constitution (années 1960) puis, à partir des années 1970, de développement du système de formation professionnelle au niveau de l'enseignement secondaire (CAP, BEP, puis Bac Pro à la fin des années 1980, et plus récemment apprentissage sous statut scolaire) et supérieur (BTS, IUT, IUP). L'ensemble contribuant en France à l'élévation globale du niveau de qualification de la main-d'œuvre à l'entrée sur le marché du travail. En s'attachant à mesurer les effets de l'accès à la formation sur les parcours des salariés, en termes « d'évolution de carrière », ces études dénoncent la non effectivité de la « deuxième chance », cherchent à en identifier les causes et formulent un ensemble de recommandations visant à faire redémarrer « l'ascenseur social ».

Néanmoins, les publications du Céreq sur lesquelles la plupart de ces recherches se fondent, tendent à enfermer le questionnement sur la formation professionnelle dans le seul cadre des inégalités « d'accès à la formation » des adultes salariés, y compris sous des formes renouvelées. Surtout, elles ne parviennent pas à une meilleure connaissance des obstacles à la résorption des inégalités subies, plus particulièrement, par la catégorie ouvrière. Prenons l'exemple de l'enquête « Formation continue 2000 » lancée par le Céreq. Elle montre un changement de perspective des travaux de cet institut car la formation n'y est plus étudiée du point de vue des pratiques d'entreprise, mais du point de vue des individus. Un questionnaire invite les enquêtés à renseigner leurs pratiques et leurs souhaits en matière de formation. Ce type d'enquête met l'accent sur la part de liberté des individus susceptible de favoriser leur accès à la formation. À cet effet, les analyses qui en ressortent empruntent à l'OCDE et à l'Union européenne la notion « d'appétence » pour catégoriser les individus et leurs rapports à la formation.

Claude Dubar, après avoir été l'auteur de plusieurs études et recherches sur la formation, notamment en entreprise, a publié un ouvrage de synthèse sur la formation continue qui dresse en particulier un bilan de la loi et de son application¹. L'ouvrage place la formation continue dans le mouvement global et de longue durée qui l'a engendrée. Ce mouvement concerne aussi bien le développement de l'éducation initiale que les mouvements qui ont porté les idées de l'éducation permanente². Cette visée, bien plus large que celle des enquêtes habituelles sur la formation

¹ Dubar, 1984.

² Dubar et Gadea, 1999.

continue, a permis à l'auteur de comprendre les évolutions du système de formation professionnelle continue¹ et, notamment, celles liées à l'arrivée massive du chômage et de son « traitement ». En somme, son analyse permet de relier les résultats des enquêtes statistiques en ayant à l'esprit les conditions générales dans lesquelles la formation continue a été appliquée. Ainsi, à la lecture des travaux de Claude Dubar, est-on préparé à ce que la formation continue ne suive pas la voie linéaire d'un progrès indéfini, et s'attend-on à ce qu'elle prenne des formes surprenantes et éventuellement non souhaitables. Pour le dire abruptement, la formation professionnelle continue deviendrait moins une aide à la promotion sociale qu'un instrument de gestion de la main-d'œuvre.

Un second ensemble de recherches examine les effets de pratiques de la formation sur l'économie, c'est-à-dire sur les performances économiques de la firme. Ces travaux tentent aussi de comprendre comment la formation accompagne certaines transformations des entreprises : organisation, technicité du travail, gestion de la main-d'œuvre, etc. De ce point de vue ils sont assez conformes aux attendus de la loi Delors. Cet ensemble s'est constitué autour de l'idée que les modernisations techniques et les nouvelles formes d'organisation imposaient de nouveaux besoins en formation. Les « modernisations » du système productif ont fragilisé la situation des salariés qui n'avaient pu être formés que « sur le tas ». Tel était en tout cas l'argumentaire des promoteurs de la transformation du système éducatif et du développement de la formation continue². Au milieu des années 1970, il est devenu nécessaire de faire face à des problèmes de chômage si massif dans certains secteurs qu'il a fallu transférer leur main-d'œuvre vers d'autres activités. Les premiers travaux de recherche qui se sont saisis de ces questions ont analysé la formation de salariés délivrée dans le cadre de politiques de maintien dans l'emploi en termes de « conversion des attitudes sociologiquement ancrées »³ de salariés que l'on jugeait récalcitrants aux modernisations prévues. Des expériences faisant intervenir des actions de formation dites de « reconversion » ont commencé à être mises en place. Ainsi se précisait l'une des vocations reconnues de la formation des adultes salariés, à savoir son utilité pour faire participer les salariés à la modernisation des entreprises et aider les moins prédisposés d'entre eux à éviter de se faire exclure (Schwartz, 1994). Dans la lignée de Kern et Schumann (1989), des recherches ont avancé l'idée que l'évolution du travail mobilise de nouveaux savoirs théoriques que le personnel devrait maîtriser, ceci concernant toutes les catégories professionnelles, y compris les opérateurs de fabrication. Il en allait, disait-on, de la compétitivité des entreprises. À partir de ces thèses, la question de la formation n'allait plus être

¹ Dubar, 1989.

² Tanguy le souligne en étudiant les rapports des IV^{ème} et V^{ème} Plan publiés par le Commissariat Général au Plan. Cf. Tanguy, 2002.

³ Par exemple, Barbichon et Moscovici, 1962.

séparée de ce que l'on a appelé la « logique des compétences »¹. Cette dernière faisait partie du nouveau système de gestion de l'entreprise et servait à combattre les modalités de gestion préexistantes appuyées sur la « logique des qualifications »². S'il est nécessaire d'évoquer ici cette nouvelle gestion de la main-d'œuvre qui se réclame de la « logique des compétences », c'est parce qu'elle a été introduite en prenant appui sur les formations organisées à l'initiative des entreprises. Très vite même, en bien des endroits, les services chargés de la formation ont été rebaptisés « services de développement de la formation et des compétences ». Dans le même temps, les entreprises ont réorienté la gestion des plans de formation à partir de différents modèles, tels que la gestion par projet, ou de systèmes visant à réorganiser la production avec des effectifs en diminution. L'éventail des recherches s'est donc ouvert. Parties du changement technologique, elles ont été recentrées sur des questions d'organisation du travail. Mais, dans tous les cas, elles ont voulu comprendre les besoins en formation que réclamaient les innovations entrepreneuriales. Certes, les chercheurs ont pu ne pas perdre de vue les avantages ou désavantages subis à ces occasions par les salariés, mais cette dimension ne pouvait pas être première compte tenu des questions initialement posées³.

Un dernier ensemble de travaux aborde l'évolution de la formation à partir de l'action politique de groupes sociaux qui façonnent la formation dans les entreprises. Le point de départ de ces travaux est le questionnement sur la construction sociale de ce champ d'activités qu'est devenu la formation continue (Tanguy, 1986, 1994a et 2005a). Ces enquêtes socio historiques et juridiques⁴ interrogent l'action des élites sociales qui ont constitué le champ de la formation⁵, tout particulièrement celui de la formation en entreprise (Tanguy, 2001a et Brucy, 2007). Dans cette approche, le développement de la formation n'est plus étudié en considérant les transformations

¹ Par exemple Zarifian, 1988 et 1999 ; Veltz et Zarifian, 1994 ; et les travaux de Paradeise et Lichtenberger et Reynaud publiés dans le numéro spécial de la revue sociologie du travail consacré au sujet des compétences (2001, Vol. 43, n° 1, janvier/mars).

² Cf. Stroobants, 1993 et 1994 et Ropé et Tanguy, 1994.

³ Certaines recherches mettent en avant l'évolution du travail dans le sens d'une « intellectualisation » des activités (Pelata et Veltz, 1985 et Veltz, 1986). Les approches de l'économie des connaissances abordent aussi depuis assez longtemps le problème du rôle de l'apprentissage dans la maîtrise des nouvelles installations techniques. Cette approche souligne que « l'apprentissage par la pratique » (Arrow, 1962b) entraîne l'amélioration des performances des travailleurs et l'augmentation de la productivité. Ces analyses ont peu à peu intégré l'idée que des développements technologiques se produisaient au cours de l'utilisation des installations (« apprentissages par l'usage ») et par les interactions entre les producteurs de technologies et leurs consommateurs (apprentissage par interactions) (Rosenberg, 1982 et Lundvall, 1988). Plus récemment, associée aux travaux en gestion, apparaît la notion « d'apprentissage organisationnel » pour rendre compte des manières d'acquisition des savoirs techniques (Argyris, 1995) et des routines de travail (Nelson et Winter, 1982 ; Tanguy, 2000). Cependant, certains auteurs soulignent qu'une des faiblesses de ces apports est de ne pas s'intéresser à ce qui crée ces savoir-faire dit « tacites » ou à ce qui les fait émerger (Mangolte, 1997 et Villavicencio, 2000).

⁴ Notamment, Brucy, 2000 sur la dimension socio historique et Caillaud, 2007 sur le plan juridique. Ces enquêtes s'appuient principalement sur le dépouillement d'archives et sur des entretiens.

⁵ Ces travaux portent aussi sur l'action des élites politiques (Tanguy, 2001b et 2002), professionnelles (Tanguy, 1999, 2001a et Brucy, 2007) et culturelles (Troger, 1999) des milieux de l'éducation, de la culture et des entreprises.

techniques dans l'industrie mais l'action réformatrice des directeurs de personnel de grandes entreprises. C'est au travail politique et social de ce groupe qu'est attribuée la responsabilité de la mise en forme de cette activité lorsqu'on la trouve dans les firmes françaises. La formation joue le rôle d'un instrument favorisant l'introduction du changement social dans les grandes firmes (Tanguy, 2001a). Le titre de l'ouvrage de Guy Bruzy, Pascal Caillaud, Emmanuel Quenson et Lucie Tanguy, (2007), *Former pour réformer*¹, en dit long sur le rôle que cette équipe de chercheurs attribue à la formation continue en entreprise. Le système de formation consacré par la loi Delors est interprété comme le résultat de l'action des élites « réformatrices ». Elles ont cherché à construire une formation en entreprise visant l'adaptation des salariés à la gestion du personnel. Au cours de ce mouvement, on a écarté d'autres possibilités de concevoir et d'organiser la formation, notamment en la séparant de la production pour la rapprocher de l'éducation permanente.

Cette revue de la littérature, sans prétendre à l'exhaustivité, donne à voir les lignes de force qui structurent, en France, le questionnement des chercheurs et le rôle de la formation continue organisée par l'entreprise. Ce rôle a, dans les travaux du Céreq, un caractère toujours bénéfique autant pour le salarié qui actualise son « employabilité » que pour l'entreprise qui accroît sa compétitivité. La théorie du capital humain est présente dans bon nombre de ces études. On retrouve cette problématique dans l'ensemble des travaux qui met au centre de ses préoccupations la relation entre le développement technologique, les changements dans le travail et l'émergence de nouvelles compétences. Les points de vue de l'économie de la connaissance dominent cette approche. Or, les travaux de Claude Dubar et de Lucie Tanguy montrent que le rôle de la formation dans les entreprises s'inscrit toujours dans un mouvement d'évolution. Le premier de ces auteurs souligne que la formation continue en entreprise évolue de la promotion professionnelle à la gestion du personnel et de l'organisation du travail : elle se rapproche de plus en plus des besoins économiques des entreprises. Pour le deuxième auteur, le rôle de la formation dans l'entreprise se joue dans les évolutions marquées par l'action sociale et politique des élites.

Porter l'attention sur les diverses orientations qui se dégagent de la littérature ne doit pas empêcher d'en dégager un fil commun essentiel. Tous ces travaux organisent leur questionnement en référence au cadre légal de la formation professionnelle continue. Ils s'y réfèrent que ce soit pour y inscrire leurs analyses à l'aide des catégories que la loi définit, pour analyser les évolutions de

¹ Comme son sous titre le souligne (« Retour sur la formation permanente, 1945 – 2004 ») l'ouvrage peut être considéré comme un travail de synthèse d'une série de publications parues dans quatre numéros spéciaux de revues : « Les chantiers de la formation permanente (1945 – 1971) », *Sociétés contemporaines*, n° 35, 1999 ; « Un mouvement social pour la formation permanente », CPC Documents, Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, 6 ; « Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France », *Travail et emploi*, Dares, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, n° 86, avril 2001 et « La Formation permanente entre travail et citoyenneté », *Éducation permanente*, n° 149, 2001.

cette activité dans les entreprises ou pour mettre en évidence l'action sociale des groupes qui constituent la formation d'adultes salariés.

Ce fil commun qui structure le questionnement des chercheurs sur le système de formation professionnelle « *à la française* » (Dubar, 1984) est-il également pertinent pour comprendre comment l'entreprise tient compte des systèmes nationaux lorsqu'elle s'implante dans des pays qui n'ont pas construit au cours de leur histoire un système de formation comme celui de la France ?

Choix de l'entreprise et mise en place d'une comparaison internationale

Depuis les années cinquante, Renault a compté parmi ses personnels des cadres qui ont constitué et participé à de nombreux réseaux institutionnels¹ ayant eux-mêmes contribué à forger le système de formation professionnelle français (Tanguy, 2001a). Certains cadres de chez Renault ont ainsi joué un rôle pionnier dans le développement de ce système et les politiques qui le portent. C'est le cas notamment de Raymond Vatier, Jean Myon, Régis Ribette et Jean Bonnaire. La trajectoire de Raymond Vatier, par exemple, montre qu'il a développé son action au carrefour de l'organisation de la formation dans l'entreprise et de la sphère publique :

« Dans le cadre des actions menées par les premiers directeurs du personnel des grandes entreprises, Raymond Vatier est une figure centrale de ce milieu. Ingénieur des Arts et métiers, auteur de plusieurs ouvrages sur la formation en entreprises, il a longtemps collaboré à la direction du personnel chez Renault. Il est un des fondateurs des GARF (Groupement amical des responsables de formation) en 1954. Il crée, en 1958, le premier centre inter-entreprises de formation qui deviendra le CESI (Centre d'études supérieures industrielles), assume la présidence de l'ANDCP (Association nationale des directeurs et chefs de personnel), est rapporteur d'un groupe de travail dans la commission de productivité du 4^{ème} Plan et est le premier directeur (en 1970) de cette nouvelle Direction de la formation et de l'orientation continues du ministère de l'Éducation nationale » (Tanguy, 2005b, p. 108-109).

La question qui se pose est comment une entreprise comme Renault, aussi impliquée dans le système français de formation professionnelle continue, parvient à considérer les systèmes de formation locaux des pays dans lesquels elle s'implante ? Quelle relation l'entreprise entretient-elle avec ces systèmes étrangers lorsqu'elle fabrique hors de France ? Comment fait-elle pour mettre en place ses fabrications lorsqu'elle ne peut pas faire appel à des systèmes de formation *à la française* (Dubar, 1984) ? On sait qu'en France la formation est organisée et codifiée par quantité de textes juridiques, rassemblés dans le code du travail, auxquels s'en ajoutent d'autres, émanant des entreprises elles-mêmes figurant dans les accords de branche et d'entreprise. Or, ces références ne sont pas nécessairement présentes dans les usines hors de France, même s'il s'agit de filiales

¹ Cette question avait été explorée lors de ma recherche de DEA et davantage approfondie en participant à un rapport de recherche réalisé en 2002 – 2003 au laboratoire Printemps (Cf. Dubar, Rolle, Pottier et Sevilla, 2003).

Renault. La première chose à faire sur des terrains non français a été de vérifier si j'allais trouver de la « formation continue » sous les formes déjà connues dans le contexte français.

Le choix de la filiale de Renault en Argentine obéit d'abord au fait que ce pays n'a pas mis en système la formation professionnelle des adultes salariés. Connaissant bien ce pays, la deuxième raison qui m'a poussé à y effectuer une enquête, est une raison d'économie de l'investigation : je connaissais l'histoire du pays, son organisation politique, son système éducatif et sa langue. La deuxième filiale retenue pour la comparaison, celle de Curitiba, au Brésil, n'a pas été choisie *a priori*. Ainsi, c'est à partir de l'enquête à Córdoba, en Argentine, que plusieurs de mes interlocuteurs chez Renault m'ont parlé de cette usine nouvellement implantée au sud du Brésil. Ce qu'ils m'ont dit de l'histoire de cette filiale récente m'a décidé à l'étudier. J'avais ainsi une filiale assez ancienne en Argentine, une autre très récente au Brésil. Enfin, j'ai retenu la filiale française de Flins du fait qu'elle constituait une référence pour le système de formation continue des ouvriers de Renault en France¹.

La comparaison devrait permettre donc de vérifier l'importance de l'existence d'un système de formation professionnelle d'adultes salariés réglementé. Elle devrait conduire à mesurer l'influence de ce système sur les pratiques de formation organisées par l'entreprise ainsi qu'à identifier ses effets sur les collectifs de travail. Mais la comparaison devrait également nous aider à mieux comprendre la préparation des salariés pour le travail dans des pays qui n'ont pas construit des systèmes de formation professionnelle d'adultes salariés au cours de leur histoire. Dans ces cas, la comparaison nous renseignerait sur l'organisation des pratiques de formation alternatives.

Pour mener à bien cette comparaison internationale, il est bon de commencer par considérer la manière dont la formation est interrogée en Argentine et au Brésil pour comprendre comment les sociologues se posent la question du rôle de la formation en entreprise dans ces pays. Un premier fait est remarquable : en dressant une liste des recherches publiées sur la formation des adultes, dans ces différents contextes on constate un moins grand nombre de travaux en Argentine qu'au Brésil. Par ailleurs, les recherches publiées en Argentine s'échelonnent à peine sur les dix dernières années alors qu'elles datent du début des années quatre-vingt au Brésil. Ce décalage pourrait s'expliquer par la situation de la formation professionnelle dans chacun d'eux.

¹ Sur le territoire français existent plusieurs filiales assez différentes les unes des autres du point de vue de l'organisation et des techniques de travail. Certains sites sont très automatisés, d'autres moins. J'ai pourtant considéré que l'usine de Flins pouvait être retenue comme site de référence en France car on y produisait les mêmes modèles dont la fabrication était le support de mon enquête.

La formation des salariés est une problématique faiblement investie en Argentine

Parmi les quelques travaux consacrés à la formation professionnelle continue en entreprise en Argentine, ceux de María Antonia Gallart en dressent le portrait le plus achevé. À l'aide de sources éparses, cet auteur fait apparaître que l'État finance principalement les actions de formation destinées aux chômeurs et aux populations fragilisées (Gallart, 2003b). Les entreprises, qui financent une partie de leurs actions de formation par le biais du « crédit d'impôt »¹, sont aussi les organisatrices de ces activités. Par ailleurs, les syndicats, depuis les années 1970, sont devenus prestataires de formation. Ils vendent des actions de formation aux entreprises à destination de leurs salariés. Il faudrait encore mentionner le rôle d'ONG. Elles destinent plutôt leurs formations à des travailleurs du secteur informel (non déclarés) et qui agissent pour le compte de l'État.

Gallart a pu établir que seulement un tiers des entreprises industrielles financent de la formation². Pour le secteur de l'automobile, un peu plus de la moitié du financement (53%) est consacré aux formations internes (rémunération de formateurs internes, cadres, instructeurs et autres personnels de l'entreprise). L'automobile est le deuxième secteur économique qui forme le plus son personnel, derrière les fabricants d'équipements pour les télécommunications. Les firmes étrangères dépensent plus que les entreprises nationales et les grandes entreprises davantage que les petites. Devant la grande dispersion des organismes et des agences qui s'occupent de formation continue, Gallart conclut que *l'Argentine ne dispose pas d'un véritable système de formation professionnelle d'adultes salariés dans le secteur privé.*

Ce constat explique sans doute que ce domaine d'activité n'a pas mobilisé beaucoup de chercheurs. Il faut remarquer encore qu'en Argentine le monde de la recherche a concentré ses efforts sur les questions de formation initiale et sur les façons dont ce système a été construit, notamment le système public d'éducation technique³. On constate d'ailleurs que les travaux relatifs à la formation continue en Argentine se partagent entre des rapports d'évaluation de programmes financés par des organismes internationaux⁴ et des recherches dont la tonalité est plutôt critique. Ces recherches soulignent la dispersion des initiatives en formation continue et l'opportunisme de

¹ Ce dispositif est exposé par Fardelli, Levin et Verbeke, 2000.

² Cette partie de l'étude s'appuie sur l'enquête, réalisée en 1998 par l'*Instituto Nacional de Estadísticas y Censos* (Indec) qui considère la période 1992 – 1996. L'enquête, qui porte sur « l'attitude technologique des entreprises industrielles argentines », développe un volet sur les activités de formation des personnels.

³ Le lecteur intéressé par ce sujet peut consulter les ouvrages suivants : Gallart, 1984 et 2006 ; Delfino, Gertel et Sigal, 1998 ; IPE-UNESCO, 2003 ; Romanelli, 1991 ; CENEP, 1985 et 1987 ; Weinberg, 1967. Marcela Pronko propose une histoire comparée des projets d'universités ouvrières au Brésil et de la création et de l'évolution de l'Université Ouvrière Nationale en Argentine (Pronko, 2003).

⁴ Il s'agit, notamment, de l'initiative « projet jeune » (Gallart, 2003a) et jeunes pauvres (Jacinto, 1996, 2001), hors de l'entreprise privée.

certains de ses usages¹. Ainsi, Hopstein, qui a enquêté sur les salariés de la fonction publique dans le cadre de la réforme de l'État, remarque que la formation de ces derniers a servi à obtenir leur adhésion aux réformes menées dans la sphère publique (Hopstein, 1998 et 1999). De même, Figari, après avoir enquêté sur la formation dans une entreprise industrielle allemande², souligne surtout le fait que la formation « *acquiert un rôle principal et devient stratégique à l'heure de conduire les restructurations* » (Cf. Figari, 2006, p. 37). Ces auteurs établissent moins une recension des faits relatifs aux opérations de formation et à leur organisation, qu'ils ne décèlent dans ces usages l'importance de croyances, d'idéologies, voire d'imposition culturelle, destinées selon eux à discipliner la force de travail et à construire un nouvel ordre dans l'entreprise (Figari, 2005 et 2006).

Plusieurs travaux se penchent sur la « reconversion productive » en l'interrogeant sous l'angle des nouvelles demandes en matière de qualifications et de compétences qu'exigent ces transformations³. Les auteurs s'appuient sur des enquêtes dans les secteurs de l'automobile⁴ et des télécommunications pour montrer que les entreprises s'adaptent aux changements du marché en développant un réseau de fournisseurs. Cette stratégie fait apparaître une nouvelle structure des qualifications qui formulerait des demandes nouvelles au système éducatif et à la formation continue. Ces demandes viseraient un mouvement « *général d'intellectualisation du travail ouvrier* » (Novick, Miravelles et Sénen González, 1997, p. 271).

Étant donné que les recherches en Argentine ont beaucoup porté sur les systèmes de formation initiale, les perspectives des sciences de l'éducation y sont très présentes. Reprenant ces perspectives pour les appliquer à la formation continue, Riquelme et Herger réinterprètent l'arrivée de la formation continue comme un élément de fragmentation de l'offre d'éducation et de formation pour le travail. Ces auteurs insistent sur la juxtaposition des perspectives relatives aux politiques sociales et de l'emploi avec celles relatives à la formation, en considérant que ce domaine devrait être séparé⁵. Ces regards critiques doivent certainement beaucoup au fait que, dans les entreprises, la formation semble avoir été étroitement liée aux stratégies des firmes qui se sont restructurées, ont licencié ou renouvelé violemment leur main-d'œuvre, de sorte que la formation continue passe pour être l'instrument qui doit faire adhérer les salariés aux réformes dont ils sont parfois les victimes. La situation brésilienne tranche nettement avec ce qui vient d'être décrit au sujet de l'Argentine.

¹ Suite à la crise économique et sociale qui a éclaté en décembre 2001, des chercheurs se sont intéressés aux initiatives de formation organisées par les acteurs des mouvements sociaux qui occupent désormais le devant de la scène sociale et politique de ce pays (Cf. Guelman, 2005).

² Figari, 1999 et 2001b.

³ Novick et Catalano, 1996 ; Novick, 1997, 1999 et 2002 et Novick, Yoguel et Catalano, 2004.

⁴ Ces enquêtes s'appuient sur des entretiens menés auprès de responsables de ressources humaines.

⁵ Riquelme et Herger, 2003 et Herger 2005.

Au Brésil la formation des salariés apparaît comme une problématique de second ordre

Au Brésil, j'ai réuni dans un premier ensemble les recherches sur la formation continue adressée à des adultes salariés, parues au début des années 1980. Ces recherches ont en commun de se rattacher aux sciences de l'éducation. Leurs auteurs placent moins leurs espoirs dans des capacités émancipatrices de la formation des adultes salariés qu'ils ne militent pour un renforcement de l'éducation initiale. Ces recherches explorent les besoins en qualifications nés de l'adoption des nouvelles technologies et aboutissent à des préconisations en matière de formation des salariés. Le support empirique de leurs investigations reste cependant fragile. On peut attribuer cela à la mauvaise visibilité des activités de formation continue ou au fait que, pour les chercheurs, ces formations en entreprise, décidées par le patronat, ne sont pas au-dessus de tout soupçon¹. Ce qui les intéresse, en revanche, ce sont les travaux qui mettent en évidence le caractère formateur du travail en s'appuyant sur des outils pédagogiques².

Un second ensemble de recherches, plutôt traité par des sociologues du travail, a donné lieu, à ma connaissance, à plus d'une centaine de publications. Après avoir repéré celles qui s'appuyaient sur un traitement des données empiriques explicites ou implicites, j'ai retenu une trentaine de titres. Ces recherches portent principalement sur les « restructurations productives » en se répartissant toute une gamme de questions.

À partir d'analyses des restructurations industrielles des années 1980, plusieurs chercheurs remarquent qu'elles ont moins donné lieu à des changements technologiques qu'à des réorganisations utilisant divers outils managériaux. Salerno (1991) met au premier plan la flexibilité comme axe d'analyse du travail ouvrier. Hirata (1983) souligne l'arrivée des cercles de qualité et Castro Araujo (1993), l'introduction du « *just in time interne* ». Ces auteurs accordent moins d'importance aux formations continues accompagnant ces mesures qu'aux transformations du travail qu'elles entraînent³. L'essentiel serait que ces dispositifs veulent agir sur la mobilisation des travailleurs. Ils remarquent que ces réformes s'opèrent relativement à l'économie en raison de la faible modernisation technologique qui maintiendrait les usines sud-américaines dans un état de moindre développement. De ce fait, ils considèrent les formations inadéquates à des réels besoins de développement industriel. Les processus de travail restent « fordistes », basés sur une main-

¹ Les travaux qui rendent compte de cette méfiance sont nombreux. Cf. Shiroma, 1993 et 1996 ; Machado, 1996 ; Martins, 1997 ; Corrêa, 1998 ; Corrêa e Teixeira, 2000 ; Ferretti, 2000 ; Cunha, 2003 ; Soares Aranha, 2003 ; Kuenzer, Barcelos de Abreu Moura et Gomes Assis, 2007.

² Cf. Kuenzer, 1985 ; Campos, 1997 ; Andrade, 1998 ; Ferretti, Zibas, Tartuce G. Lobo et dos Reis Silva Júnior, 2003.

³ Hirata et Shiroma soulignent que la formation n'est pas mise en place pour améliorer les qualifications du personnel. Cf. Hirata, 1988a et 1994, et Shiroma, 1996.

d'œuvre peu qualifiée (Carvalho R. de Quadros, 1993) et l'émancipation ne viendrait que des luttes ouvrières et des changements politiques (Leite, 2005).

Au début des années 1990, lorsque le marché brésilien est davantage exposé à la concurrence internationale, les entreprises ajustent leurs stratégies organisationnelles (Salerno et Bianco, 2001). La formation professionnelle de leur personnel se conjugue avec un ensemble de réformes qui visent la stabilisation de la main-d'œuvre et la réduction des niveaux hiérarchiques. Les opérations menées en direction du personnel – dont la formation –, visent à améliorer le climat social de l'entreprise (Leite, 1995a et Castro Araujo, 1993 et 1995). Ces nouvelles organisations viseraient l'émergence d'un « *nouveau profil de travailleur : conscient, responsable et participatif* » (Monteiro Leite, 1994). De ce fait, les formations n'auraient pas tant pour but l'accroissement des qualifications que la transformation des comportements des salariés. Dans une autre perspective, celle des négociations avec les organisations patronales et syndicales, les formations qualifiantes seraient plutôt une « *monnaie d'échange* » (Castro Araujo, 1997a et b, et Comin et Castro Araujo, 1998). L'ouverture du marché a été décisive, provoquant les restructurations les plus profondes. Elles se sont manifestées par des externalisations avec, comme on l'a dit partout, des recentrages sur le « cœur de métier ». Le plus important a été notamment pour l'automobile des déménagements d'entreprises à l'intérieur du pays¹, accompagnés par des investissements technologiques et des substitutions de main-d'œuvre (ceci concerne la création de l'usine Renault à Curitiba en 1997 qui fait partie de mon enquête). La complexité et la brutalité de ce changement ont été analysées sous plusieurs angles. Un ouvrage collectif (Antunes, 2006) en rend compte puisque les articles portent par exemple sur la réorganisation du parc fournisseur, celle du travail et de sa gestion, sur l'externalisation d'activités, les nouvelles technologies et la précarisation de l'emploi. L'étude des mutations de l'emploi traite également de la formation du personnel (Pinto, 2006). Leite (2005) propose un bilan de l'ensemble des restructurations dans un article très documenté mais où la formation n'occupe qu'une place secondaire.

Ces transformations, qui ont retenu l'attention de tant de chercheurs, ont placé au premier plan la question de l'emploi et du marché du travail (Gitahy, Marques da Cunha et Rachid, 1997). Plusieurs chercheurs y consacrent désormais leurs travaux. Guimarães Araujo déplace ainsi son centre d'intérêt vers les populations vulnérables (genre et origine ethnique²) ainsi que les demandeurs d'emploi dont elle examine les parcours en procédant à des analyses longitudinales

¹ Cf. Leite, 2003a, p. 109.

² Guimarães Araujo, 2001 ; Guimarães Araujo, 2004a ; et Biderman e Araújo Guimarães, 2004. Il faut aussi ajouter, dans les approches qui mettent en évidence la dimension du genre, celui de Hildegard Georges, 2006 et parmi ceux qui abordent la dimension des générations, celui de Martins de Souza, 2001.

(Cardoso, Comin et Guimarães Araújo, 2004, Guimarães Araujo, 2005) et à l'analyse d'organismes d'intermédiation de main-d'œuvre (Guimarães Araujo, 2004a et 2008). À nouveau la question de la formation professionnelle est évoquée mais non traitée comme une question centrale.

Il faudrait encore mentionner les études menées dans le cadre des organismes internationaux. Souvent en rapport avec la théorie du capital humain, ces études mettent l'accent sur l'organisation de la formation. Ces organismes, notamment le B.I.T par le biais du *Centro Interamericano para le Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional* (Cinterfor), de la Banque Mondiale (BM), ou de la Banque pour la Reconstruction et le Développement (BIRD), mais aussi de la *Comisión Económica Para América Latina y el Caribe* (CEPAL), commandent des études qui s'emparent plus souvent de l'étiquette formation professionnelle, *a fortiori* en entreprise, et qui visent des adultes salariés et non salariés (Castro de Moura, 1998, 2002 et Castro de Moura, Schaack et Tippelt, 2002). Ces travaux abordent les terrains de la formation et de la négociation entre « partenaires sociaux » (Sochaczewski et *al.*, 2000), de la formation professionnelle et la productivité (Carlson, 2002 ; Gimenez, 2005 ; de Aguiar Martins, 2008), la formation basée sur les compétences (Zarifian, 1999 et Vargas Zuñiga, 2004a et 2004b) et les institutions de formation (Valle, 1999), parmi lesquels le SENAI occupe une place privilégiée (Caruso et Tigre Bastos, 2004).

Les points de vue qui y sont développés sont en décalage avec les préoccupations et les problématiques des chercheurs dont je viens de parler¹. Elles le sont aussi avec d'autres qui insistent plutôt sur l'aspect éducatif de l'enseignement professionnel parce qu'ils restent préoccupés par la question générale du développement de l'enseignement professionnel². Il reste que les rapports publiés dans la perspective recommandée par les organismes internationaux sont devenus très nombreux. Ils diffusent des préconisations qui portent sur les formations elles-mêmes, et invitent à leur sujet à négocier avec les syndicats, proposant de les axer sur le « développement des compétences ».

Lorsque l'on compare l'ensemble de ces travaux avec ceux qui ont été produits en Argentine, on remarque que la formation des adultes salariés ne constitue pas la préoccupation essentielle. En fait, les questions privilégiées sur le rôle de la formation des adultes salariés sont articulées au problème des restructurations industrielles et du développement du système d'enseignement

¹ Les travaux de Leher, 1999 ; Paiva, 2001 ; Altmann, 2002 ; Cruz, 2003 se chargent d'effectuer la critique de la théorie du capital humain que sous-tendent les réformes en éducation et en formation professionnelle promues par des organismes internationaux. Les travaux de Cunha, 2003 ; Ferretti, 2000 ; Vidigal Moraes, Ferreti, Kuenzer, Ferreira, Horta e Deluiz, 1999, font la critique des conditions imposées par les organismes internationaux de crédit (BIRF, BID, BM) et les consultants locaux qui ont collaboré à la mise en œuvre des réformes de l'éducation, en particulier suite à la loi des DBL de 1996.

² Par exemple, le Dictionnaire d'éducation professionnelle de Fidalgo et Machado, 2000.

technique et professionnel. Dans le cas des restructurations industrielles, le rôle de la formation en entreprise est problématisé sous l'angle des inégalités (d'accès, de financement, etc.) dans le développement de cette activité. Il est aussi abordé sous un angle idéologique : la formation doit pouvoir faire adhérer les salariés à la réforme de l'État, aux privatisations et aux restructurations des entreprises privées (vagues de licenciements massifs dans le cas argentin et modernisations industrielles dans le cas brésilien).

En revanche, les évolutions de l'enseignement dans les deux pays diffèrent nettement¹. La situation argentine a ceci de particulier que, depuis la fin du XIX^{ème} siècle, les pouvoirs publics ont développé un système d'éducation secondaire. À la fin du XX^{ème} siècle, ce système accueillait pratiquement 80% d'une classe d'âge dont plus de la moitié sortait avec un diplôme de niveau équivalent au baccalauréat français². Une partie de ce système éducatif solide s'est appuyé sur l'éducation technique. De son côté, l'État brésilien a réussi récemment à assurer la scolarité primaire, « *ensino fundamental* », de la quasi totalité des enfants d'une génération³. Malgré cette réussite, l'État ne scolarise qu'un quart de la population en âge d'accéder à l'enseignement secondaire (15 – 18 ans), dit « *l'ensino médio* »⁴. Un tiers le fait dans « *l'ensino médio* » professionnalisant⁵. Parmi l'ensemble des élèves de ce niveau, un peu plus de 10% obtiennent leur diplôme⁶. Une deuxième caractéristique de l'enseignement professionnel brésilien tient au fort développement d'un enseignement professionnel « privé »⁷, le *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (SENAI). Devenu le plus grand réseau d'enseignement privé du pays, le SENAI assure les formations professionnelles fondamentales, les formations de techniciens et d'ingénieurs. Cependant, selon des chiffres relevés à la fin des années 1990, seuls 10% des inscrits sortent de l'enseignement professionnel munis d'un diplôme. 90% des inscrits ont suivi des cours

¹ Dans l'annexe à cette introduction le lecteur trouvera une présentation plus précise de l'évolution de l'enseignement technique dans les deux pays. Cf. Annexe à l'introduction, document n°1. « Le développement inégal des systèmes d'enseignement technique et professionnel en Argentine et au Brésil », en particulier, le document n°1.A. « Le développement d'un enseignement technique en Argentine » et le document n°1.B. « Le cas brésilien : un enseignement technique resté sous contrôle d'acteurs privés ».

² Cf. Gallart, 2006, p. 17.

³ Entre 1994 et 1999, l'enseignement *fundamental* a expérimenté « *une véritable explosion scolaire* » (Vasconcellos, 2001, p. 668). Cependant, Haddad et Di Pierro soulignent que 60% de la population de plus de 14 ans n'a pas fini le cycle d'éducation obligatoire (Haddad et Di Pierro, 2000).

⁴ 18 millions des jeunes de 15 à 18 ans sont en condition d'accéder à l'enseignement secondaire. 4,5 millions de personnes le font effectivement dont 2 millions obtiennent un diplôme à la fin du cycle. Ces données sont fournies par l'*Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE*, homologué, au Brésil, de l'Insee en France. Dedecca souligne que la moitié de la population active (70 millions de personnes), n'a aucun diplôme (Cf. Dedecca, 1998).

⁵ Par ailleurs, les tendances montrent une nette décroissance.

⁶ À titre comparatif, cette proportion atteint 60% en Argentine.

⁷ « *Du point de vue de sa constitution, le SENAI est une institution publique, car elle a été créée par un acte du gouvernement de la République. Mais, considéré sous l'angle du pouvoir institutionnel et de l'origine de ses ressources et de sa gestion, le SENAI est sans doute une institution privée. C'est la Confédération Nationale de l'Industrie et les fédérations des États des syndicats des patrons qui dirigent l'institution, choisissent leurs directeurs et déterminent sa politique* », Cunha, 2003, p. 266 (traduit par mes soins).

d'entraînement qui ont souvent lieu dans les locaux des entreprises¹. L'organisation du questionnement sur le rôle de la formation professionnelle en entreprise est largement déterminée par le rapport entre la formation professionnelle et l'enseignement technique et professionnel.

Enfin, dans les deux pays sud-américains il faut souligner l'importance centrale, dans l'organisation de la question du rôle de la formation, de la tension entre les travaux issus de la recherche universitaire et ceux des organismes internationaux.

Problématiques communes et questions spécifiques aux trois pays

Trois problématiques communes se dégagent de l'examen de la littérature. Elles relient la formation aux thèmes du développement industriel et du droit, et à la dimension économique de l'acquisition des savoirs.

Du développement industriel au progrès des connaissances et à la formation du personnel

Dans les trois pays les travaux font apparaître que le développement industriel réclame un progrès constant des connaissances qui se traduit par des efforts éducatifs. Ceci renvoie en particulier aux connaissances techniques et à la formation professionnelle. Cette perspective générale est présente dès qu'il s'agit de penser les restructurations industrielles et les modernisations de l'appareil productif.

Les divergences apparaissent aussitôt que l'on précise la question en se demandant si les efforts de formation sont susceptibles d'être efficacement soutenus au moyen de la formation professionnelle continue. C'est là que réside la grande différence entre les recherches françaises et celles qui émanent du Brésil et de l'Argentine. Dans ces deux derniers pays, la capacité de la formation continue à accompagner le développement industriel, à préparer la main-d'œuvre à être efficace dans des entreprises modernisées n'est pas affirmée. De fait, les recherches dans les deux pays portent un faible intérêt à la formation des adultes salariés. Deux partis pris sous-tendent cette position : affirmer, d'abord, que l'industrie du pays ne peut plus s'appuyer sur des entreprises « fordistes » qui ne se transformeraient pas ; ensuite qu'un enseignement professionnel et technique insuffisant ne peut préparer de tels changements. Ainsi, bien qu'il existe au Brésil une organisation assez ancienne de la formation professionnelle continue, ces activités ne bénéficient que d'une

¹ Je m'appuie sur les statistiques nationales du *Sistema de Controle dos Departamentos Regionais*, 1992 – 1996, – SENAI, cité par Vidigal Moraes, Ferreti, Kuenzer, Ferreira, Horta et Deluiz, 1999, en particulier, le tableau sur l'« *Evolução das matriculas (1992 – 1996)* », p. 92.

faible confiance. La formation continue n'est lisible ni dans ses résultats, ni dans ses projets. Le cas français tranche évidemment avec les deux précédents, ce qu'on peut constater en considérant l'éventail des recherches auxquelles la formation continue donne lieu. Ceci ne veut pas dire que l'efficacité de la formation continue n'est pas interrogée. Elle l'est, on l'a vu, lorsque les chercheurs soulignent la persistance d'inégalités à l'égard des ayants-droit. Elle l'est également par des chercheurs qui craignent que le développement de la formation continue ne justifie une moindre attention à l'égard des formations initiales, notamment professionnelles et techniques. Plus encore, ces chercheurs redoutent que, sous l'influence des plans de formation des entreprises, les évolutions de la formation continue articulées à la gestion des compétences et organisées sous la forme d'une activité marchande, ne gagnent l'ensemble du système éducatif (Ropé et Tanguy, 1994). La formation continue en France n'est donc pas étudiée par les chercheurs comme un apport irréfutable aux besoins en formation de la population active. Les évolutions que connaît ce système contribuent de fait à alimenter cette façon de voir¹.

Formation et éducation comme un droit

Un second thème traverse l'ensemble des recherches que j'ai rassemblées : la formation et l'éducation y apparaissent comme un droit dont doivent pouvoir bénéficier les populations. Les fonctions citoyenne et sociale de l'éducation sont spécifiées dès lors qu'il s'agit des formations professionnelles et techniques. Il s'agit alors de former des travailleurs et au mieux de leur préparer les carrières les plus favorables. Les chercheurs brésiliens et argentins plaideraient de leur côté pour que des institutions publiques assurent cette tâche ; les chercheurs français, eux, se soucient du maintien d'un bon niveau d'éducation. La formation continue qui serait susceptible de pallier les défaillances survenues dans les parcours éducatifs, est évaluée en fonction de sa capacité à y parvenir (promotion sociale²).

Depuis que le chômage s'est installé, la dimension sociale de l'éducation et de la formation permanente est de plus en plus rapportée à la question de l'emploi et de son maintien. De la sorte, la dimension sociale de la formation semble désormais à la remorque de l'économie. Les salariés que l'on a formés à l'école et ceux qui recourent à la formation permanente viseraient aujourd'hui « *l'employabilité* ». On débat maintenant sur des rhétoriques qu'alimentent ces problématiques car cette idée « *d'employabilité* » ne renvoie pas seulement aux apprentissages éducatifs mais à leur usage par les employeurs.

¹ Au sujet du développement de la formation professionnelle continue dans un contexte devenu défavorable aux promotions Cf. Dubar et Gadéa, 1999.

² Cf. Dubar et Gadéa, 1999.

La formation continue du point de vue des économistes

La revue de la littérature confirme la forte influence de la théorie du capital humain. Cette théorie englobe dans un même ensemble toutes les acquisitions de savoirs de sorte que la notion de formation recouvre désormais aussi bien le temps de la scolarité que celui des apprentissages à l'âge adulte, qu'ils résultent d'expériences diverses ou de stages dits de formation continue. Une figure de la formation des adultes émerge dans ce cadre qui est construite et étroitement articulée à l'économie : elle semble donc devoir tout naturellement se prêter à des analyses menées avec les outils de cette discipline.

C'est en adoptant un point de vue macro-économique que « *l'économie de la connaissance* » est la plus convaincante. Les économistes raisonnent à partir d'un système concurrentiel général : selon eux il y a des avantages pour les firmes à être en avance en matière d'innovation, de recherche, de diffusion et d'application de connaissances nouvelles. Le caractère univoque de cette perspective est mis en discussion par des économistes qui attirent l'attention sur une diversité de situations. Par exemple, certains chercheurs, dans une perspective programmatique, prônent une sociologie de l'hétérogénéité du travail¹. D'autres encore, ont distingué des modèles productifs différents en montrant les avantages concurrentiels des uns ou des autres et leurs performances en fonction de conditions contextuelles². Or, c'est cette articulation entre avantage concurrentiel des firmes, innovations technologiques et formation de salariés qu'il s'agit d'interroger.

Quatre hypothèses pour une approche sociologique des rôles de la formation organisée par l'entreprise dans trois établissements de trois pays

J'ai formulé quatre hypothèses qui ont trait au couple formation / travail, aux évolutions technologiques, aux apprentissages effectués au travail et aux systèmes de formation professionnelle.

Formation organisée par l'entreprise et travail en tant qu'activités

Le sociologue ne peut pas se tenir à l'écart des débats des économistes tant ces derniers ont influencé le raisonnement des acteurs de l'entreprise et des mondes de la formation. Cependant, j'avais la conviction que je ne pouvais m'en tenir à la prise en considération d'un individu abstrait que supposent ces thèses. Étant donné que mon sujet est le rôle de la formation auprès des ouvriers

¹ Lautier, 1998.

² Boyer et Freyssenet, 2000.

de l'industrie automobile, je postulais que pour comprendre la part de formation qui leur revient et l'usage qui en est fait, il fallait prendre en compte leur situation au travail, l'organisation qui encadre leur activité et leur condition de salariés qui comporte une dimension de subordination. Cet ancrage concret, caractéristique de cette population, devait être pris en compte car je n'avais pas affaire à des individus décidant librement de se former ou de ne pas le faire en fonction d'une supposée « *appétence* »¹ pour la formation.

La recherche devait s'appuyer sur des observations empiriques permettant de saisir précisément ce qu'était la formation pour ces salariés en lien avec leur travail. Il fallait rapporter ces observations aux circonstances que traverse la firme, à ses marchés et à ses investissements. Après avoir établi quelles activités étaient qualifiées de formation, il a été nécessaire de comprendre comment elles intervenaient dans l'organisation, les relations et les opérations qui constituent l'univers de travail. Il ne s'agissait pas d'interpréter le rôle de ces actions en tant qu'elles allaient être ou non productrices de performance. *Mon hypothèse était plutôt que les entreprises s'en servent, sans toujours pouvoir faire le calcul des avantages économiques qu'elles en tirent.*

La formation continue rendue nécessaire par les modernisations technologiques ?

Puisque « *l'économie de la connaissance* » est caractérisée par l'innovation, les changements productifs et organisationnels et par le renouvellement technologique, on s'attend à ce que la technologie en changement constant réclame du personnel qui se forme en permanence. Le changement technologique est d'ailleurs supposé entraîner des modifications de postes de travail, des reconfigurations de leur organisation et des mobilités pour les titulaires de ces postes. Ceci tient lieu de vulgate dans les argumentaires en faveur de la formation continue dans les entreprises. Cependant, ces dernières peuvent toujours accompagner les innovations technologiques importantes avec un renouvellement de la main-d'œuvre qui disqualifie les anciens salariés au profit de nouveaux recrutés préparés par une formation initiale en phase avec les nouvelles technologies (ce que montrent les travaux sur les « bas niveaux de qualification » au début des années 1980 en France² ou sur les permutations de main-d'œuvre au Brésil³).

Ayant fait l'hypothèse que des changements technologiques n'entraînent pas des politiques de main-d'œuvre univoques, j'attendais d'une recherche comparative des éclaircissements sur les rapports entre technologie et formation. Cette recherche devant comparer trois entreprises situées

¹ Terme présent, par exemple, dans une question posée par le Céreq dans son enquête qui mesure la formation du point de vue des individus et non plus à partir des déclarations des employeurs. Ce terme a fait l'objet de nombreuses discussions à la suite de la publication des résultats de cette enquête (Cf. Maggi-Germain et Pélage, 2003b).

² Cf. par exemple, Ginsbourger, Merle, Vergnaud, Decomps, 1992.

³ Cf. Cardoso, Comin et Guimarães Araújo, 2004.

dans trois pays différents, et donc inscrites dans des contextes différents. On pouvait s'attendre à repérer le plus finement possible une diversité de politiques de formation en rapport avec l'état des technologies.

Des apprentissages qui débordent la formation organisée par l'entreprise ?

Il faudrait ajouter à ces remarques que lorsque l'on parle d'une formation officielle administrée, codifiée et comptabilisée, ceci est permis par des textes juridiques qui définissent ces codifications et ces comptages. On sait cependant que, dans le cours du travail, des moments de formation se mêlent aux activités de production. *J'ai fait l'hypothèse que les situations de travail sont autant de situations d'apprentissage et ne s'associent donc pas à des formations instituées.* On ne sait jamais très bien jusqu'à quel point ces moments d'apprentissage entrent dans la comptabilité des formations reconnues comme telles. Les nouvelles formes de gestion du travail permettent-elles l'augmentation de ces moments d'apprentissage imbriqués dans le travail ? Et si c'est le cas, en est-il ainsi dans les usines de chaque pays ?

La formation considérée du point de vue des systèmes de formation professionnelle d'adultes salariés

Nombreuses sont les recherches françaises qui inventorient la question des rapports entre les adultes salariés et la formation¹. Dans les deux autres pays de notre étude, ces recherches sont loin d'être aussi nombreuses et pourtant les problèmes que la loi française veut résoudre n'en sont pas moins présents. *C'est pourquoi je formulerai l'hypothèse de l'importance d'une législation nationale pour que les adultes salariés puissent bénéficier des formations pour améliorer leur situation.* Si cette hypothèse se vérifiait, on pourrait distinguer des pays avec des individus réellement bénéficiaires d'une politique de formation construite à l'échelon national et d'autres où, faute de telles dispositions, ces individus n'auraient que peu de chances de consolider leur position. Là encore j'ai estimé que la comparaison internationale m'aiderait à vérifier l'importance d'une législation en matière de formation et le cas échéant, repérer d'autres formules de substitution pour aider les salariés à se former.

¹ Sur cette question des bénéficiaires de la formation j'ai déjà mentionné dans cette introduction plusieurs types de travaux et notamment ceux du Céreq, cf. § Les recherches sur la formation professionnelle continue en France.

Parti pris empirique

Pour découvrir empiriquement comment chaque filiale préparait ses salariés à prendre un emploi ou à changer de poste, j'ai décidé de mener une observation participante en endossant le rôle d'un ouvrier novice prêt à apprendre à tenir un poste. La formation des salariés ne peut pas seulement être comprise à partir de ceux qui sont les formateurs ou les distributeurs. Il était donc indispensable de partir de ceux qui la reçoivent, l'intègrent dans leur conduite, l'estiment insuffisante, ou bien suffisante mais superflue, l'appliquent directement ou réinterprètent les savoirs qu'on leur transmet et cherchent éventuellement par eux-mêmes à obtenir des savoirs qu'on n'aurait pas songé à leur transmettre. Il fallait donc aller voir de façon durable, restant sur place, ce qui se passait avec la formation continue. Il s'agissait ainsi de mettre en place une enquête à la fois inductive et ethnographique¹ en faisant attention à l'évolution de l'objet et à la comparaison des enquêtes.

Trois enquêtes ethnographiques menées dans des ateliers de fabrication

Pour aller au plus près des moments où s'articulent la formation et l'activité de travail, il fallait être présent dans les ateliers. Je me suis inspiré d'auteurs qui m'ont précédé², qui ne s'intéressent pas à la formation mais au travail³. Je me suis aussi référé aux travaux des chercheurs qui ont observé de près des situations d'apprentissage⁴, d'autres qui se sont intéressés aux apprentissages « sur le tas »⁵. D'autres encore qui s'intéressent à l'introduction de dispositifs de « Qualité Totale », assortis de formations pour transformer le travail⁶. Il m'a semblé pourtant qu'il fallait se placer du côté du travail lui-même pour voir le mieux possible la façon dont la formation s'y manifestait. Ce sont alors les ethnographes que j'ai lus avant d'entamer mes trois séries d'observations participantes⁷. J'ai tiré de ces lectures la conviction que par l'observation participante on aboutissait à des données qui permettent une analyse plus compréhensive sur les faits à connaître. C'est la raison pour laquelle je suis entré dans l'atelier comme si j'étais un

¹ Cette démarche se fonde sur la « *grounded theory* » (Glaser et Strauss, 1967 ; Demazière et Dubar, 1997). La conduite de l'enquête suppose l'insertion du sociologue pendant une longue durée parmi les membres du groupe social qu'il étudie (Schwartz, 1990).

² Ces ouvrages sont le résultat d'observations *in situ* et d'observations participantes dans l'industrie. Certaines sont devenues célèbres, par exemple, celle de M. Weber, en 1908 et 1909, sur les effets de l'extension du capitalisme (Weber, 1994), celle de A. Touraine, en 1955, sur le progrès technique et l'évolution du travail (Touraine, 1955) ou celle de Roy sur le freinage (Roy, 2006). De nombreux travaux ont prolongé cette tradition, notamment Bernoux, Motte et Saglio, 1973 ; Sainsaulieu, 1977 ; Clot, Rochex et Schwartz, 1990 ; Clot, 1995 ; Dodier, 1995 ; Durand et Hatzfeld, 2002 ; Hatzfeld, 2004a et b ; Rot, 2006 ; Arborio, Cohen, Fournier, Hatzfeld, Lomba et Muller, 2008.

³ Et aussi au « travail à côté », notamment Florence Weber sur les pratiques sociales des ouvriers en dehors de l'usine (Weber, 1989) et Olivier Schwartz sur la famille conjugale et élargie dans le monde ouvrier (Schwartz, 1990).

⁴ Kergoat, 2002b, 2003, 2006.

⁵ Brochier, 2001, 2004, 2006 et Jounin, 2006 et 2008.

⁶ Rot, 2006.

⁷ Delbos et Jorion, 1984 ; Bril, 1991a et b ; Cornu, 1991 ; Lazarus, 2001 ; Poitu, 1997, 2007.

nouveau recruté. Il fallait suivre le parcours normal d'un nouvel embauché, depuis le moment où il est accueilli jusqu'à celui où il occupe un poste depuis suffisamment longtemps pour travailler à un rythme normal. Ce parcours a duré à peu près quatre mois. L'expérience a été exactement répétée dans chacune des trois usines : d'abord à « *Santa Isabel* », à Córdoba, en Argentine, ensuite à « *Flins* », en France, et enfin à « *Ayrton Senna* », à Curitiba, au Brésil. Dans chacune, l'enjeu a consisté à apprendre à occuper le même poste dans les ateliers de tôlerie où étaient assemblés des modèles Clio, en Argentine et au Brésil, et des Twingo en France.

La méthode de l'observation participante permet de participer aux activités de travail et de formation des ouvriers et ainsi de comprendre l'imbrication des pratiques de travail et de préparation au travail. Cette méthode m'a semblé la meilleure manière de découvrir les moyens réellement utilisés par l'établissement pour préparer ses salariés au travail. Par cet accès au terrain, il s'agissait de mettre en évidence la technicité des tâches effectuées par les ouvriers ; de comprendre les installations techniques sur lesquelles les ouvriers travaillent, les épreuves auxquelles ils sont confrontés et pour lesquelles ils doivent se préparer. Enfin, la méthode de l'enquête ethnographique et de l'observation participante comme accès au terrain permet de repérer les initiatives en matière de formation que l'établissement aurait pu prendre et que finalement ne prend pas, et qu'elle cède donc, toujours de manière instable et assujettie à des renégociations informelles, à la régulation des équipes de travail.

Cette partie ethnographique est le cœur de la démarche comparative. Il s'agissait de faire en sorte que les opérations observées se déroulent dans des cadres aussi semblables que possible afin de prendre la mesure des variations éventuellement rencontrées. Elles pouvaient être relatives à des différences d'organisation, à la main-d'œuvre elle-même, et à des stratégies économiques propres à chaque établissement.

Cette partie de l'enquête, concernait plusieurs questions issues de la première expérience de recherche chez Renault¹. J'y étais entré comme stagiaire au Technocentre, au service de la formation du personnel, puis comme assistant d'un responsable de ressources humaines. J'ai pu voir comment les programmes et les méthodes étaient élaborés en fonction de stratégies managériales souvent conçues à partir d'idées très générales concernant les conditions d'application. Or, il me semblait que ces programmes allaient être appliqués dans des établissements, des services ou des ateliers dont les particularités conditionneraient leur réception. Pour connaître l'effet de ces

¹ Mais aussi d'un travail de terrain similaire chez France Telecom et chez Telecom Argentine (en 2001 – 2002), à l'occasion d'un contrat de recherche entre le Centre de Recherches H. Aigueperse et le laboratoire Printemps de l'UVSQ. Cf. Dubar, Rolle, Pottier et Sevilla, 2003.

formations officielles sur l'acquisition des savoirs nécessaires au travail, j'ai voulu observer précisément la façon dont ces programmes étaient transmis et comment les destinataires se les appropriaient.

Lors de ces premières enquêtes, il est également ressorti que l'entreprise avait cherché à simplifier une offre de formations foisonnante. Il existait plus de deux mille références en catalogue. La simplification avait eu pour effet une certaine standardisation, réalisée par des consultants qui ont proposé des dispositifs susceptibles d'être appliqués dans l'ensemble des filiales. Cette conception universalisante de la formation a été pensée en même temps qu'était mise sur pied ce que l'on a appelé la logique de compétences. Ainsi ont pris forme des dispositifs destinés à accorder les logiques de formation avec les nouvelles modalités d'organisation des carrières et des mobilités. Est-ce que le rapport entre la formation et l'exercice professionnel proprement dit allait en être transformé ? Est-ce que les formations officielles qu'organisent les services de la firme suffisent à la transmission des savoirs nécessaires pour le travail ? Les ouvrages classiques en sociologie du travail, notamment ceux inscrits dans la tradition friedmannienne, montrent qu'en matière de savoir *tout ne vient pas d'en haut*. Qu'il s'agisse de résoudre des problèmes, de tirer un collègue d'embarras, les ouvriers sont susceptibles de s'entraider. Il s'agissait de savoir à quel point cette entraide était partie prenante d'un parcours de formation et comment cela coexistait avec les formations qu'organisent de plus en plus les entreprises.

Les techniques de l'enquête

Les enquêtes ethnographiques, au cours desquelles on éprouve directement les difficultés du travail et de son apprentissage, permettent de rassembler un grand nombre d'observations sur les événements et les usages dont l'atelier est le théâtre. Elles m'ont permis de dresser un portrait des pratiques propres à chaque site. On en retrouve l'exposé dans chacune des trois parties de cette thèse. Ces observations ont été nourries par les paroles échangées avec tous mes interlocuteurs des ateliers. J'ai prolongé cette enquête participante par de nombreux entretiens¹.

Ces entretiens ont été très utiles d'abord pour compléter l'enquête ethnographique et recueillir les propos des directions. Ils m'ont permis d'obtenir des explications sur la manière dont étaient organisés les apprentissages et les adaptations au travail dans chaque filiale. C'est en mettant en rapport ces deux types d'enquêtes qu'il a été possible d'isoler ce que j'ai appelé les « formations

¹ J'ai effectué environ une centaine d'entretiens. On trouvera les caractéristiques des interviewés dans l'annexe de cette introduction (Cf. document n°2. Entretiens exploités dans la thèse).

officielles », c'est-à-dire celles organisées et enregistrées dans l'usine, des autres modalités d'apprentissage dont l'enquête ethnographique allait révéler l'ampleur.

Ensuite, ces entretiens, souvent rétrospectifs, aident le chercheur à reconstituer les parcours des individus mais aussi l'histoire des transformations que l'usine a connues. Dans bien des cas, on le verra par exemple pour l'Argentine, il est indispensable de connaître l'histoire pour déchiffrer des situations que j'ai découvertes durant l'enquête. D'une manière générale, une enquête sur le travail reste relativement muette si l'on n'a pas les moyens d'en établir la genèse, car les situations que l'on observe sont le produit d'événements et d'expériences accumulées par les acteurs et leur environnement.

La formation continue des adultes salariés ne peut d'ailleurs pas être considérée indépendamment de l'éducation initiale qu'ils ont reçue. Des travailleurs âgés ont été formés différemment de leurs collègues plus jeunes. Il était donc indispensable d'enrichir l'étude des entreprises avec des informations aussi précises que possible sur l'histoire de la formation de leur main-d'œuvre.

Les fonctions de la formation et l'approche par l'histoire

L'étude de la formation des ouvriers dans les ateliers de l'industrie de l'automobile a été abordée en inscrivant les usines que j'observais dans l'histoire de la firme. L'histoire ne devait pas servir à considérer les situations observées dans chaque pays comme incomparables mais devait au contraire m'aider à repérer les mouvements dans lesquels chacun était inscrit et pouvait éventuellement rencontrer les autres.

La finalité comparative des trois enquêtes ethnographiques

Pourquoi me faire embaucher dans trois pays différents ? La question posée était : comment les pratiques de formation continue sont mises en œuvre hors influence de la législation française ? La politique de formation de l'entreprise ne s'exporte-t-elle pas indépendamment des législations nationales dans les pays d'implantation des filiales ?

Le choix des trois sites résulte d'abord de la construction d'une démarche comparative singulière en ce qu'elle est attentive aux activités de formation et de travail dans trois sites de fabrication qui appartiennent à la même entreprise. Les enquêtes sur les filiales d'une entreprise implantées dans plusieurs pays ne sont pas fréquentes dans les recherches comparatives. Chavé et Düll (1989) montrent que ce choix permet de contrôler un certain nombre de paramètres. Le choix de l'embauche dans trois filiales de la même firme emprunte cette direction. Il permet d'enquêter

sur des pratiques de formation professionnelle des ouvriers encadrées par une politique de formation commune à tous les sites de fabrication, affichant les mêmes objectifs de standardisation des gestes productifs.

Le choix des trois sites d'enquête résulte en partie de mon parcours. Venu en France, j'ai découvert l'importance que les chercheurs attribuaient à la question de la formation des adultes salariés. Ma première expérience de recherche sur ce sujet eut lieu au Technocentre Renault. Désireux de poursuivre cette recherche sur les ouvriers de production, j'ai eu le projet d'enquêter dans une usine française. Lors de l'enquête au Technocentre, j'avais eu connaissance de la dimension internationale de la politique de formation menée par Renault. Je me suis immédiatement interrogé sur les applications de cette politique en Argentine où je savais que la formation des salariés n'était pas considérée comme une question de premier ordre. Comparer une filiale française avec une usine Renault qui existait en Argentine depuis les années 1950 m'a semblé *a priori* être une démarche utile. Si toutefois, l'usine Renault de Córdoba était une exception, allait-elle l'être au regard de l'ensemble des filiales de Renault ou bien était-elle un cas particulier en Argentine ? Au moment où je cherchais des interlocuteurs pour m'introduire à Córdoba, un cadre de la maison mère m'a suggéré d'enquêter également au Brésil. À Curitiba, une filiale Renault s'était en effet implantée en 1997 et s'y développait activement. Cette suggestion d'aller au Brésil s'est révélée tout à fait pertinente notamment parce qu'elle introduisait dans mon échantillon une usine récente. J'allais donc pouvoir observer la formation continue dans ce cadre.

Le choix de la filiale au Brésil est l'occasion de souligner qu'une enquête comparative gagne souvent à ne pas être entièrement construite *a priori*. J'ai expérimenté les avantages que l'on tire en « laissant parler le terrain ». Ils permettent d'améliorer le schéma comparatif dont on se dote nécessairement *a priori* lorsque l'on commence une recherche. On pourra peut-être me reprocher de ne pas m'être lancé dans cette comparaison en me munissant de modèles déjà disponibles et prévus pour ce genre d'exercice. Les questions que je me posais me préparaient à un travail de terrain fouillé dont je voyais mal comment j'allais pouvoir l'inscrire d'avance dans des modèles construits pour des questions différentes des miennes. J'ai fait confiance à l'enquête de terrain quitte, après coup, à en formaliser les résultats le mieux possible.

Les étapes du raisonnement : des évolutions techniques et organisationnelles à la mise au travail, de la formation et du travail aux carrières ouvrières dans trois usines des trois pays

L'exposé du raisonnement devait présenter les enquêtes menées en Argentine, en France et au Brésil pour faire apparaître leur construction comparative. Aucune formule ne semble d'avance tout à fait convaincante. Je pensais avoir le choix entre deux façons d'ordonner l'exposé. J'ai essayé la première d'entre elles en suivant un découpage thématique. Chaque chapitre devait traiter d'un thème, j'allais devoir y présenter les analyses relatives aux enquêtes dans chacun des trois pays. L'inconvénient majeur de cette formule est de segmenter les analyses relatives à chaque site. De ce fait, la cohérence du contexte de chaque enquête est difficile à restituer ce qui masque la logique à laquelle correspond la situation du site au moment de l'enquête.

Je me suis donc décidé pour une deuxième formule consistant à présenter les enquêtes pays par pays. Ce mode d'exposition me permet de concentrer l'analyse sur la manière dont les contextes nationaux affectent la mise en œuvre de la formation dans chaque filiale. Ces filiales s'inscrivent dans une configuration qui articule des dimensions nationales (notamment les systèmes éducatifs et de formation continue et les situations économiques de chaque pays), des dimensions locales (de choix technologiques, d'organisation, de formation, de travail et de main-d'œuvre), et des évolutions historiques.

Il en a résulté un plan en trois parties. La première expose la situation de l'usine de Córdoba, en Argentine, la deuxième celle de Flins, en France, et la troisième celle de Curitiba, au Brésil. Les trois parties suivent le fil d'un mouvement similaire. Dans chaque pays j'aborde la genèse des rôles de la formation dans une perspective socio-historique et je l'examine dans le contexte technique et organisationnel de l'usine. Ce mouvement continue ensuite vers la découverte des activités de formation et de travail dans les ateliers de fabrication. Il termine par l'étude des effets des activités de formation sur les parcours professionnels des ouvriers dans la firme.

Ainsi, dans la première partie, qui se déroule à Córdoba, les deux premiers chapitres traitent de l'adaptation de la filiale à son environnement économique depuis les années quatre-vingt et des mutations en matière d'emploi, de technologie, d'organisation et de formation du personnel. On y décrit la manière dont la direction de l'usine met en place des activités de formation. Le chapitre II aborde les caractéristiques du personnel formé et le processus de fabrication des politiques de formation conçu et mis en œuvre par la direction à destination des salariés. Le troisième chapitre montre l'application de la politique de formation dans les ateliers : la formation et le travail en acte. Il décrit de manière détaillée le parcours d'un nouvel ouvrier depuis son arrivée aux ateliers

jusqu'au moment où il est mis au travail. Ce chapitre donne à voir les savoirs que la direction transmet aux ouvriers pour qu'ils exercent leur travail et les mécanismes de la transmission. Il montre, d'une part, comment le nouvel ouvrier découvre le décalage entre les savoirs transmis en formation et ceux qu'exige réellement son poste et, d'autre part, comment le collectif de travail s'y prend pour combler le décalage et assurer la production. Enfin, le chapitre IV analyse les effets de la formation sur les promotions que les ouvriers peuvent avoir à Santa Isabel.

La deuxième partie reprend le mouvement qui organise la première pour analyser l'usine de Renault à Flins, en France, en faisant ressortir les éléments qui la différencient. Le chapitre V examine l'évolution de la formation organisée par l'entreprise depuis les années soixante-dix en fonctions du type de main-d'œuvre embauchée dans une usine caractérisée par des technologies de pointe et une organisation sophistiquée. Le chapitre VI étudie le déroulement de la mise au travail des ouvriers dans les ateliers automatisés et examine les arrangements que ceux-ci construisent pour se transférer des savoir-faire, apprendre à travailler et produire. Ce chapitre étudie également les dispositifs de formation dont l'établissement se dote pour préparer les salariés et les arbitrages de la direction pour dispenser les stages en fonction du statut du personnel. Le dernier chapitre de cette partie (chapitre VII), s'intéresse aux carrières des ouvriers de Flins ; l'objectif étant de déceler l'influence de la formation sur les promotions de ce personnel.

La troisième partie de cette thèse est consacrée à la filiale brésilienne de Renault à Curitiba. Cette partie reprend le même mouvement des deux précédentes en en faisant ressortir sa spécificité. L'implantation récente de cette usine est l'occasion d'étudier, au chapitre VIII, la façon dont la direction articule les ressources du système de formation professionnelle que la région de Curitiba met à disposition de l'industrie avec le développement des ressources de formation internes de la filiale. Ce chapitre aborde aussi les choix technologiques effectués par cette usine et la jeunesse de sa main-d'œuvre. Le problème de la sélection et de la familiarisation des ouvriers peu expérimentés avec le travail industriel est examiné au chapitre IX. Il propose de suivre le parcours d'ouvriers novices de l'embauche à la mise au travail : il examine la contribution de la formation pour assurer des embauches durables, pour mettre les ouvriers au travail et leur transmettre les savoirs dont ils auront besoin dans leurs postes. Le chapitre X revient sur les carrières des ouvriers de cette filiale pour comprendre les effets de la formation sur la progression professionnelle.

Le chapitre XI rassemble les résultats obtenus sur les fonctions de la formation officielle dans les trois parties de cette thèse. L'objet y est de faire émerger les questions que suscite la comparaison. Ces questions amènent à éclairer la modalité de la comparaison internationale avant

d'aborder les enjeux de la formation organisée par l'entreprise dans des configurations nationales différentes.

Première partie

L'usine Santa Isabel en Argentine

**Les effets de la formation sur une main-d'œuvre stable,
très expérimentée mais dont l'emploi reste fragile**

Chapitre I. Les évolutions de l'usine de Renault à Córdoba : implantation et mutations de la filiale

C'est à l'usine « Santa Isabel » que Renault possède à Córdoba, en Argentine, que j'ai mené ma première enquête de terrain sur la formation et le travail des ouvriers.

Cette usine a une longue histoire qui se confond avec celle de l'implantation de Renault en Argentine. Lorsqu'on la visite aujourd'hui, elle donne des signes de fragilité et pourtant ceux qui connaissent son passé, ses moments de gloire et d'incertitude, ont du mal à admettre que cette usine puisse être appelée à disparaître. Santa Isabel était le site majeur de l'implantation de Renault en Amérique Latine. Encore aujourd'hui tout le monde, à Córdoba, garde à l'esprit les moments les plus prestigieux de cette usine – mais aussi les périodes où son avenir a pu paraître compromis – de sorte que, tous mes interlocuteurs qui s'exprimaient sur la situation présente l'interprétaient à la lumière de ce passé.

La situation difficile de Santa Isabel aujourd'hui ne s'explique pas seulement par une conjoncture qui lui serait défavorable. Elle tient à des raisons multiples dont une grande partie doit, en effet, être recherchée dans l'histoire de cette installation industrielle et les politiques qui, tour à tour, l'ont soutenue ou déstabilisée.

Ce chapitre tente, d'une part, de répondre à la question de savoir comment Renault a installé une filiale en Argentine et quelles ont été ses principales mutations en matière d'emploi et d'organisation du travail. Ce préalable apparaît nécessaire dans la mesure où l'on peut supposer que la filiale a construit l'organisation de son dispositif de formation en référence à l'appareil industriel.

I.1. Les inflexions des stratégies et des tactiques de Renault en Argentine (1970 – 2003)

Il sera question ici des orientations que Renault a prises pour s'adapter aux politiques industrielles de l'État Argentin durant les vingt-cinq dernières années. Il ne s'agit pas pour autant de retracer ici l'histoire de la filiale Renault en Argentine dont je propose un récapitulatif dans une

annexe de la thèse¹. Je mettrai plutôt l'accent sur les stratégies de la maison mère vis-à-vis de la filiale, sur les changements de propriétaires qu'a connus l'établissement argentin et sur les décisions qui l'ont gouverné depuis les années 1970. J'en suivrai les étapes pour montrer comment Renault s'est comporté dans un environnement fluctuant.

D'une manière générale, depuis son implantation à la fin des années 1950, la filiale a dû s'adapter aux fluctuations des politiques industrielles de l'État. Ces dernières ont oscillé entre deux pôles : d'un côté l'État a promu des protections et réservé des marchés aux entreprises fabriquant en Argentine, de l'autre, l'État a libéralisé les protections accordées à ce secteur ouvrant le marché à la concurrence². Je retiendrai principalement les éléments de la politique industrielle menée par l'État argentin qui ont pu infléchir les décisions concernant les investissements, la transformation des activités de travail, la gestion de la main-d'œuvre et des emplois et qui ont pu peser sur l'évolution de la formation du personnel.

I.1.1. Un outil industriel en transformation au rythme des mesures protectionnistes puis son évolution avec l'ouverture à la concurrence

Renault s'installe véritablement en Argentine en 1959³. À cette date, la firme française s'associe à l'américaine *Industrias Kaiser Argentina* (IKA), principal constructeur d'automobiles présent dans le pays⁴, par un accord de montage de véhicules⁵. En 1967, Renault accroît sa

¹ Ces éléments se trouvent dans l'annexe au chapitre I., document n°1. « Histoire de l'implantation de Renault en Argentine ». Ce document précise la bibliographie historique et économique qui permet d'approfondir l'histoire de la filiale et du secteur de l'automobile en Argentine. Je n'ai pas trouvé en Argentine de publications d'historiens ou de sociologues à propos de la filiale. Toutefois, quelques éléments généraux sur le secteur de l'automobile abordés sous un angle économique sont repérés par Sourrouille (1980). Un travail de maîtrise en histoire fait exception en France (Gleyze, 1988), ainsi qu'un DEA d'économie internationale (da Silva Ribeiro, 1987).

² Cf. Annexe au chapitre I., document n°1., « Histoire de l'implantation de Renault en Argentine ». Par ailleurs, de nombreux travaux économiques montrent le mouvement « *de pendule* » des politiques industrielles en Argentine. Cf. par exemple, Dorfinan, 1983 ; Azpiaz, 1987 ; Azpiaz y Kosacoff, 1989 ; Azpiaz, 1995 et Basualdo, 1998 ; Vispo, 1999. Les travaux de José Nun privilégient la dimension politique et économique Cf. Nun, 1966 ; Nun, 1987a et b ; Nun et O'Donnell, 1987.

³ Renault a mené des activités en Argentine depuis 1906. Mais il ne s'agissait que d'activités limitées à l'exportation. Autour de 1930, l'Argentine était devenue un marché important pour l'automobile, elle représentait le troisième marché international d'importation de voitures. Le nombre de véhicules par habitant était parmi les plus élevés au monde, devant la France, la Grande-Bretagne. Cet indicateur allait jusqu'à doubler dans les cas de la Suède, la Belgique et l'Allemagne. Cf. Kosacoff, Todesca, Vispo, 1991.

⁴ Les *Industrias Kaiser Argentina* se sont installées en 1955 à Córdoba et contrôlaient, au moment de l'association avec Renault, 87% du marché des voitures particulières.

⁵ Il s'agit d'un accord de montage à l'étranger. En fait, IKA et Renault signent un « contrat de licences et d'assistance technique » concernant le modèle « Dauphine ».

participation dans la compagnie pour en devenir l'actionnaire majoritaire¹. En 1976, Renault évince IKA de la société.

Dès son installation dans la ville de Córdoba, Renault prend possession d'un ensemble industriel complet. L'usine Santa Isabel achetait à des fournisseurs locaux plus de 95% des composants qu'elle utilisait, elle disposait d'un bureau d'études capable de concevoir un modèle complet, d'un service des méthodes efficace et d'une filiale de machines-outils. Ses services d'études étaient les plus développés de toute l'industrie automobile de l'Amérique Latine². Ils étaient mis à contribution pour adapter des véhicules conçus en France aux conditions requises pour être utilisés en Argentine³. Cette puissance technologique relative allait de pair avec la volonté de la direction de la filiale de prendre des décisions dans une relative indépendance vis-à-vis de la maison mère⁴.

Vers 1970, la firme était en pleine croissance, elle employait plus de 10 000 salariés directs et offrait une gamme complète de produits. Le marché argentin était partagé entre les firmes européennes, qui fournissaient des petites voitures, et les américaines qui vendaient les plus grandes. Les projets de la filiale argentine prenant de l'ampleur, l'usine conçoit un modèle de voiture strictement argentin qui ne sera construit nulle part ailleurs, la « *Torino* ». L'événement fut d'une très grande importance pour l'usine car celle-ci manifestait ainsi sa capacité à conduire et réaliser de bout en bout un projet industriel. Toutes les étapes, de la conception à la fabrication, étaient très largement assurées par les ingénieurs et les ateliers de Córdoba. On peut dire qu'à ce moment-là, les installations de Santa Isabel ont été donc le siège d'un fonctionnement autonome.

Les premières années de la décennie 1970 clôturent l'étape du « *processus d'expansion et de développement industriel appuyé sur la substitution d'importations* »⁵ et basé sur le marché interne. La période 1970 – 1976 est encore marquée par l'application de mesures protectionnistes en matière de politique industrielle, mais seules les firmes de capital national sont favorisées. Or, début 1970,

¹ À cette occasion, ont été introduites les premières machines-transferts automatiques dans la fabrication des moteurs. Dans les ateliers de peinture, les opérations manuelles ont été partiellement abandonnées. Dans l'établissement de fabrication de matrices, la manipulation de pièces a été également automatisée. Cf. Bisang, Burachik et Katz, 1995, p. 254.

² Rapport annuel de gestion d'IKA, 1972.

³ Il faut rappeler que l'échec de Renault aux États-Unis était dû principalement à la mise en circulation dans ce pays de voitures conçues pour rouler en France sans aucune modification technique.

⁴ Cf. annexe historique du chapitre I. (document n°1., « Histoire de l'implantation de Renault en Argentine ») : quelques parcours d'anciens dirigeants de la filiale. G. Rot, 2006, dans l'encadré de la page 111 sur les « projets d'usine », cite les propos d'un ancien cadre de la direction des fabrications (et actuel directeur de l'usine de Curitiba, Brésil) : « *Toutes les usines avaient un projet. Rien ne venait du central car pendant 10 ans (1975 – 1985), Jacques Leroy, le directeur des fabrications, a conforté un mouvement de décentralisation* ». Entre 1967 et 1975, Jacques Leroy a été le directeur industriel de l'usine Santa Isabel à Córdoba.

⁵ Rofman et Romero, 1973 p. 141 (traduit par nous).

les constructeurs automobiles sont tous affiliés à des compagnies étrangères¹. Les capitaux argentins se concentraient parmi les fournisseurs de pièces pour cette industrie. Cette orientation les a favorisés en même temps qu'elle pénalisait les constructeurs étrangers. Par exemple, Renault était obligé de payer aux fournisseurs locaux des prix plus élevés que ceux qu'il trouvait sur les marchés internationaux².

Renault « *s'argentinise* ». Pour s'adapter au nouvel environnement Renault est devenu une firme à capital local. Des parts du capital de l'entreprise ont été vendues à sa filiale commerciale, c'est-à-dire à ses concessionnaires. En rachetant les créances d'IKA dans la même opération, elle écarte cette dernière, et en adoptant le statut d'entreprise argentine, Renault a pu bénéficier des protections de l'État³.

L'épisode protectionniste s'est achevé en 1976, la dictature militaire (1976 – 1983) y a mis fin. Elle a imposé le virage « [...] *d'une société industrielle à une autre basée sur la valorisation financière du capital* »⁴. Les grandes firmes plaçaient principalement leurs excédents dans les marchés financiers locaux et internationaux⁵. En 1979, une nouvelle vague de lois ré-enclenche un mouvement de libre marché⁶, de sorte que le secteur est exposé à la concurrence internationale⁷. Pour la première fois, les importations de véhicules finis deviennent tout à fait libres⁸, ce qui déséquilibre rapidement les entreprises installées en Argentine⁹.

¹ Le secteur de l'automobile avait expérimenté, vers la fin des années 1960, un « [...] *processus de restructuration dans lequel le degré de concentration des entreprises a augmenté [...] et finalement, le contrôle de celles-ci par de grands groupes transnationaux s'est consolidé* ». Cf. Bisang, Burachik et Katz, 1995, p. 254, (traduit par nous).

² « [...] la rareté des investissements en biens de capital a donné lieu à une industrie de basse productivité et aux coûts élevés ». Rofman et Romero, 1973, p. 170 (traduit par nous).

³ Les débats entre la direction de la filiale et les autorités du gouvernement suscités par « *l'argentinisation* » de Renault ont été cités dans Sourrouille, 1980, p. 68 et largement commentés par la Comisión Especial Investigadora del Mercado Automotriz, Quinto informe, 1975.

⁴ Schorr, 2004, p. 62, (traduit par nous).

⁵ À la fin des années 1970, ce processus devient possible car, d'une part, le taux d'intérêt dépasse la rentabilité des activités productives et, d'autre part, le gouvernement autorise l'endettement sur des marchés étrangers (du privé et du public), le prêt sur le marché local et la rémission des utilités à l'étranger. Par exemple, un nombre réduit de groupes industriels étrangers obtenait un prêt sur le marché américain qu'il réinvestissait sur le marché argentin où le taux d'intérêt était plus élevé. Les excédents étaient soit destinés à un nouvel emprunt à l'étranger soit remis à la maison mère. La dette, évidemment de nature privée, provoquée par ce processus frauduleux a été nationalisée en 1982. À ce sujet Cf. Basualdo, 2000.

⁶ Les lois qui encadrent la réorganisation dirigée par la dictature sont celles sur les investissements étrangers (loi 21 382) et sur la promotion industrielle (loi 21 608). Le nouveau régime de l'industrie de l'automobile apparaît avec la loi 12932, en 1979.

⁷ Les mesures prises consistaient à libéraliser les importations de véhicules finis (réduction progressive des taxations), retirer l'interdiction de fabrication de nouveaux modèles, traiter toutes les firmes à égalité, qu'elles soient de capital local ou étranger, etc. Kosacoff, Todesca et Vispo, 1991, pp. 5 à 8.

⁸ Le nombre d'unités importées est passé de 2000 véhicules entre 1971 et 1975 à presque 140 000 unités entre 1976 et 1981, soit 12% des véhicules commercialisés (Cf. Bisang, Burachik et Katz, 1995, p. 260).

⁹ Les firmes investissent, surtout en 1980, incitées par la libéralisation. Elles commencent à renouveler partiellement certaines installations afin de recevoir de nouveaux modèles fabriqués avec de grands volumes de composants importés Cf. Kosacoff, Todesca et Vispo, 1991, p. 17 et graphique II ("*Ciclo de inversión y producción*") et VI ("*Contenido importado por unidad producida*").

Dans ce contexte, l'industrie automobile argentine n'avait pas la force de se réorienter vers l'exportation, sauf pendant deux ans en vendant au Brésil des pièces détachées. Mais assez vite ses ventes ont stagné.

En 1976, pendant la période de la dictature militaire, la stratégie est devenue incertaine¹ puisque d'un côté il était plus facile d'importer des pièces détachées mais d'un autre côté l'ouverture de l'importation de véhicules finis mettait Renault en difficulté pour vendre sa production locale. En même temps, dans un cadre de politiques libérales, les subsides aux firmes privées n'ont pas cessé. Ces subsides, mobilisés par les politiques de promotion industrielle, ont financé les modestes investissements privés de la décennie 1980².

En 1982, a éclaté la « *crise de la dette* »³. Quasiment tous les pays latino-américains sont entrés dans une période de récession. En Argentine, la guerre des Malouines (avril – juin 1982) renforça particulièrement cette fragilité. Le bilan productif de la décennie 1980 fut catastrophique. La production moyenne de l'industrie de l'automobile fut la plus basse de l'histoire : 155 000 véhicules produits (moins de 100 000 en 1990). Les difficultés de cette période étaient attribuables à la fois à la « *crise de la dette* » (1981), à la guerre des Malouines (1982) et au premier épisode *hyper-inflationniste* (1989)⁴.

Au début des années 1980, alors que les autres firmes privées étrangères procédaient à des fusions ou se retiraient du marché, Renault fut la seule firme à ne pas le faire⁵. De sorte qu'à la fin de la décennie 1980, après 15 ans d'instabilité politique et économique et alors que survient un deuxième épisode *hyper inflationniste*, Renault envisage de quitter l'Argentine.

La décision ne sera prise que plus tard, en 1992. À cette date, Renault estime que la conjoncture est défavorable et vend son capital à la société COFAL (*Compañía Financiera para América Latina*), contrôlée par trois associés : Manuel Antelo, propriétaire d'un groupe local lié au

¹ Kosacoff, 1984.

² Cf. Schorr, 2004, p. 71.

³ Pour aborder le problème de la crise de la dette de 1982 en Argentine, on peut consulter Damill et Fanelli, 1994. Et aussi Gerchunoff et Llach, 1998.

⁴ On peut consulter divers travaux sur les enjeux sociaux de la période hyper inflationniste en 1989, et sur les compromis entre les acteurs des plans de stabilisation (1989 – 1991) et le plan dit « de convertibilité ». Voir par exemple : Cavarozzi, 1997; Gerchunoff et Torre, 1996 ; Kvaternik, 1998 ; Palermo et Novaro, 1996 ; Portantiero, 1995 ; Torre, 1997 ; Fanelli et Frenkel, 1989 ; Damill et Frenkel, 1991.

⁵ Dans cette décennie, comme conséquence des mesures des gouvernements, la propriété des firmes de l'automobile se modifie encore. D'abord, les installations liées à l'industrie publique de l'automobile (IAME, etc.) sont démantelées. Ensuite, les principales firmes privées et étrangères procèdent à des fusions. Par exemple, en 1979, Fiat et SAFRAR constituent Peugeot Argentine ; Volkswagen achète Chrysler. D'autres s'en vont, par exemple General Motors se retire du pays en 1978 et Citroën en 1980. En 1981, Fiat et SAFRAR-Peugeot créent la société SEVEL ; le processus de rachat se poursuit et en 1982, le Groupe Macri, de capitaux locaux, rachète les licences de Fiat et Peugeot qui se retirent progressivement ; en 1987, Ford et Volkswagen fusionnent sous le nom d'Autolatina.

parc des fournisseurs de pièces, le segment de la production qui a été le plus durablement protégé. Le deuxième est Raúl Kasinsky, un entrepreneur brésilien et le troisième un agent boursier, récent propriétaire de la société d'assurance de véhicules Renault. En août, la compagnie prend le nom de CIADEA (Compagnie Inter-Américaine d'Automobiles S.A.)¹ et Antelo devient son président². La transaction est précédée par une période de diminution de ventes ; c'est la raison invoquée pour commencer à réduire les volumes de production et les effectifs.

Ces événements se déroulent sous le gouvernement Menem (1989 – 1995 et 1995 – 1999). Ce gouvernement arrive en pleine crise d'*hyper inflation* (octobre 1989). Il entend mener une politique d'ouverture des marchés³. La fragilisation de la production automobile incite syndicats et constructeurs à faire pression sur le gouvernement afin d'obtenir des mesures protectrices pour le secteur⁴.

Le gouvernement cédant à ces pressions, crée le Comité de *Concertación para la Reversión de la Industria Automotriz*⁵ et organise des négociations qui aboutiront à la définition d'un nouveau « régime de l'automobile »⁶, en vigueur jusqu'en 1999⁷. L'une des caractéristiques principales de ce régime va être de réintroduire une protection que l'on avait voulu supprimer⁸. Cela fait dire à Vispo que le secteur de l'automobile bénéficie de « *marchés réservés, quasi rentes de privilège et de déficiences dans la régulation* »⁹. L'autre décision, relative à des échanges internationaux, permet dans une certaine mesure d'importer des pièces détachées dont les tarifs sont plus avantageux.

¹ La COFAL détenait 59% de la nouvelle compagnie et l'État argentin le reste.

² La reprise des capitaux par des groupes locaux est une exception au mouvement général dans l'économie argentine des années 1990. Une étude de ces mouvements est effectuée par Kulfas, 2001.

³ Schorr, 2004.

⁴ Cf. Villalón, 1999.

⁵ Comité de concertation pour la reconversion de l'industrie de l'automobile.

⁶ Le décret 2 677/91 établit le « Régimen para el Reordenamiento de la Industria Automotriz y la Importación de Automotores » (Régime de réorganisation de l'industrie de l'automobile et de l'importation d'automobiles, 1991). L'analyse du contenu du nouveau régime est développée chez Llach, Sierra y Lugones, 1997. On peut aussi consulter des analyses sur la négociation collective qui a abouti au décret dans la thèse de Osvaldo Battistini, (Battistini, 2000). Une analyse plus globale des « régimes » sur la trajectoire de l'industrie est menée par Azpiazu, 1988 et aussi par Azpiazu et Basualdo, 1990.

⁷ Le régime couvrait la période 1992 – 1999, cependant, en 1994, le calendrier des négociations avec le Brésil prévoyait la redéfinition des règles de commerce bilatéral de véhicules : il s'agissait de la nouvelle union douanière du Mercosur.

⁸ Des études portent sur ces changements, notamment, Kosacoff, 1999.

⁹ Le secteur de l'automobile a été le seul épargné par la dérégulation des marchés et a bénéficié d'un régime spécial de protection et promotion dans les années 1990. Cf. Vispo, 1999.

Le nouveau régime atteint très vite ses objectifs¹. L'industrie de l'automobile est relancée au point que dans la littérature on parle du « *boom de l'automobile* », ce qui profite aux nouveaux propriétaires de Renault².

I.1.2. L'âge d'or de la CIADEA (1992 – 1996), le retour de la filiale au berceau de la maison mère et le déclin de l'usine (1997 – 2003)

Entre 1992 et 1994, la CIADEA/Renault, sous la direction d'Antelo, expérimente la plus grande activité de toute son histoire : journées de travail de plus de dix heures, augmentation des heures supplémentaires pour les ouvriers, puis légère expansion de l'emploi et surtout renouvellement de la main-d'œuvre, production de 550 voitures par jour, rajeunissement des modèles dont certains lancés conjointement avec Renault France, longs délais d'attente pour les livraisons, etc. Dans cette période d'activité croissante, les investissements ne sont pas en reste. Antelo installe une trentaine de robots dans l'atelier de tôlerie et améliore les équipements de l'atelier d'emboutissage ; l'ensemble est complété par l'installation d'une nouvelle ligne flexible complète³.

L'usine a changé. Avec les transformations dans la propriété du capital, dans le rythme d'activité et dans les investissements, l'usine se déleste d'activités annexes, par exemple, la fabrication de sièges, des machines-outils, sous-traite la maintenance des installations, etc. Dans ce mouvement, l'ingénierie perd aussi de ses effectifs. Beaucoup d'activités qui faisaient de Santa Isabel une usine relativement autonome sont démantelées⁴. De surcroît, comme CIADEA est responsable de la fabrication de produits Renault, cette dernière exige un droit de regard sur les activités de Santa Isabel. La firme française place, dans certaines directions, des cadres français, par exemple dans la direction de la qualité. Ainsi, l'usine, formellement indépendante de Renault France, subit des transformations identiques à celles que l'entreprise impose à ses propres filiales.

¹ Schvarzer, 1995 et Chudnovsky et López, 1998. Renault fait aussi état de cette situation d'euphorie dans une plaquette de présentation institutionnelle (Renault Argentina S.A., 1998).

² Entre 1991 et 1998, les ventes du secteur de l'automobile se sont accrues deux fois plus que celles des autres activités industrielles les plus rentables. Cette performance est due sans doute aux bénéfices du nouveau système de promotion et protection du secteur automobile. À propos du rendement économique du secteur de l'automobile, Cf. Schorr, 2004, pp. 220-222.

³ Je reviendrai dans ce chapitre sur l'organisation technique de l'usine de Santa Isabel (Cf. chapitre II., § 3, sur les modifications apportées au processus de fabrication et à l'introduction du « *juste-à-temps* » à Santa Isabel).

⁴ Le phénomène est général, il ne se limite pas à l'industrie de l'automobile en Argentine. Pour le cas français Cf. Gorgeu et Mathieu (1984 et 1995b) en ce qui concerne la tertiarisation d'activités et (1995c) à propos des transformations de l'emploi. Pour le cas argentin, Cf. Varela, 2003.

La forte activité des premières années de la décennie 1990 ne concerne pas que CIADEA/Renault. L'ensemble des constructeurs fabriquent à eux tous 500 000 véhicules par an et de nouvelles firmes, notamment, General Motors, Chrysler et Toyota, s'installent ou reviennent en Argentine à ce moment-là. Le fort niveau d'activité ne s'avère pas suffisant pour satisfaire la demande intérieure et les firmes se mettent à importer des voitures. Produisant pour le marché interne, les firmes contournent pendant deux ans l'obligation d'exporter fixée dans le régime automobile de 1991¹. Le fait de contourner ce régime posera des problèmes à moyen terme car les pays de la région sont embarqués dans un processus d'intégration au sein du Mercosur².

CIADEA/Renault a du mal à tirer profit des règles qui favorisent une intégration avec le Brésil car, contrairement à d'autres firmes, elle n'a pas d'établissement dans ce pays. Cependant, dès 1996, la maison mère, désengagée des activités en Argentine, négocie des avantages fiscaux avec l'État de Paraná, au Brésil, pour installer une nouvelle usine dans la ville de Curitiba. **Renault reprend la direction de l'usine de Santa Isabel en 1997³, après s'être implanté au Brésil et lorsque l'activité commence lentement à décliner en Argentine⁴.**

La nouvelle période est nettement plus rude que la précédente. Les ventes ralentissent progressivement. L'intégration avec le Brésil devient un impératif et cela ressent à Santa Isabel car depuis sa reprise par la maison mère elle ne reçoit plus de nouveaux projets de fabrication. Des études réalisées par l'ingénierie de Córdoba donnent lieu à des fabrications, mais celles-ci sont confiées à l'usine de Curitiba⁵. Peu après, ce sont des pans entiers d'activité qui sont transférés à la nouvelle usine, notamment la fabrication des moteurs. Pour finir, l'activité est réduite au minimum et la menace de la fermeture devient constante à partir de 2001. C'est dans cette filiale et, en particulier, dans cette usine « en veille » que je me trouve lors de mon enquête en 2003.

Renault abandonne sa stratégie commerciale et s'implante à Córdoba afin de garder un marché qui se ferme mais aussi tirer profit des avantages offerts par les protections publiques.

¹ Le gouvernement a d'abord accepté ce retard mais, en 1994, le déficit de la balance commerciale avec le Brésil est devenu trop important et les autorités renégocient un nouveau délai, jusqu'en 1995, pour s'acquitter de cette obligation (Décret 683/94).

² Les accords préliminaires au sommet de présidents des pays du Mercosur à Ouro Preto, en 1994, au sein du Conseil du Marché Commun pour le secteur de l'automobile stipulent dans la « Décision 29/94 », une période de transition jusqu'en 2000, pour établir ensuite un régime commun de l'automobile sur la base du libre commerce, de taxes externes communes et de l'élimination des subventions. Par ailleurs, les pays acceptaient réciproquement les régimes locaux en vigueur jusqu'en 1999.

³ Dont le capital est détenu à 61,1% par la société Cofal (propriété de Renault à 77%), à 19,1% par Renault Holding et à 0,2% par Renault SA.

⁴ Une stratégie similaire a été suivie par d'autres firmes du secteur. Sevel, propriété du groupe local Macri, a été reprise par Fiat Auto et par Peugeot qui ont commencé à opérer indépendamment.

⁵ C'est le cas de l'utilitaire Master qui a nécessité l'arrêt de la fabrication du modèle « Trafic » à Córdoba. D'autres suivront, avec un retentissement médiatique et politique important, notamment la nouvelle Mégane.

Jusqu'aux années 1980, la firme a pu s'adapter à ces politiques de promotion du secteur sans procéder à des transformations lourdes ni sur le plan technologique ni en matière d'organisation.

Cette adaptation a été réalisée avec une usine argentine relativement autonome : à la fois grâce à l'héritage du bureau d'études d'IKA qui procurait à la filiale une certaine autonomie technologique et à la volonté politique de la direction de l'époque¹. En retour, la maison mère semble se borner à des interventions financières en faveur de la filiale.

Au début des années 1990, les politiques de protection exceptionnelles ont été une surprise pour Renault. Les dirigeants locaux et centraux s'attendaient-ils à une profonde dérégulation du marché qui exposerait l'usine à la concurrence ? Est-ce parce que plusieurs entreprises du secteur se trouvaient sous le contrôle de groupes à capital local que les protections ont été accordées ? La firme a-t-elle mal évalué la conjoncture² ? En tout cas, Renault ne semble pas avoir anticipé la vague de mesures protectionnistes. Ce seront les repreneurs de l'usine, le groupe CIADEA, qui feront les investissements technologiques et probablement organisationnels nécessaires pour tirer le meilleur profit de cette politique protectionniste.

Toutefois, et contrairement à ce que l'on aurait attendu du changement de propriétaire, la nouvelle étape avec le tournant des années 1990, a remis en cause l'autonomie dont bénéficiait jusque là la filiale. En effet, lorsque cette dernière se trouve sous le commandement du groupe argentin CIADEA, son développement est surveillé de près par Renault France. Une nouvelle dépendance s'est créée qui possède deux origines. D'abord, la stratégie du groupe CIADEA qui a misé sur la rentabilité des activités au prix d'une perte de sa marge d'autonomie, notamment en matière de choix de fabrications qui ne sont plus indépendants. Ensuite, en raison des stratégies que développe Renault France. Au milieu de la décennie 1990, la firme relance, en effet, les implantations à l'étranger. Mais elle le fait en rédeployant ses investissements afin d'accroître l'importance de sa filiale brésilienne³. De ce fait, la filiale argentine perd peu à peu nombre de ses activités au profit d'une intégration régionale avec la nouvelle filiale brésilienne et ceci d'autant plus que le contexte local argentin est marqué par la récession. À tel point que, en 2003, la direction gère une usine qui en réalité est mise « en veille ».

¹ Cf. la note de bas de page numéro 4, page 35, à propos de la stratégie de J. Leroy, directeur de la filiale entre 1967 et 1975 et l'annexe historique du chapitre I. (document n°1., « Histoire de l'implantation de Renault en Argentine »), en particulier, l'encadré « Parcours des cadres expatriés de Renault France en Amérique Latine ».

² On est tenté de donner une réponse affirmative. Lorsque l'on sait que quand Renault reprend l'usine, en 1997, la nouvelle direction offre à certains cadres dirigeants de l'ancienne direction des postes de haute responsabilité dans une direction consacrée aux « relations avec le gouvernement ». Entretien avec M. Lardizabal (Directeur Général Corporate), octobre 2004, sur son lieu de travail (siège centrale de la filiale Renault Argentine, Buenos Aires).

³ J'y reviendrai lorsque dans la troisième partie de cette thèse, je traiterai la filiale brésilienne.

De ces transformations se dégagent deux situations dont il faut prendre la mesure afin de comprendre le rôle de la formation dans l'usine de Córdoba. Tous les salariés que j'ai rencontrés lors de mon travail de terrain faisaient référence aux transformations notamment techniques qu'avait connues l'usine, surtout après le rachat par le groupe local CIADEA. Ils manifestaient tous que, pour eux, la situation de l'emploi était devenue une question lancinante¹. Dès 1997, la récession s'est installée en Argentine et l'usine Santa Isabel en a subi les conséquences. C'est pourquoi il faut connaître l'évolution de l'emploi, prendre la mesure de l'ampleur des licenciements, en connaître la méthodologie et les rôles tenus par les responsables, afin de comprendre la mobilisation des ouvriers qui ont gardé leurs emplois. De même, on comprend mieux la disponibilité de ce personnel vis-à-vis des initiatives de la direction, en particulier pour ce qui concerne la formation.

I.2. Une transformation profonde de l'emploi dans la filiale

Entre 1992 et 2003, la filiale se défait de presque 70% de son personnel². On observe que cette réduction de personnel correspond à deux périodes. La première, jusqu'à la fin 1997, où jamais l'usine n'avait produit autant de toute son histoire³ : c'est le moment du « boom de l'automobile » animé par le régime de protection du secteur et par la politique macroéconomique bénéficiant à une partie des classes moyennes. C'est également le moment de la prise en main de la filiale par ses nouveaux propriétaires. Dans la seconde période, à la fin de 1997, ces conditions changent. L'euphorie de l'automobile s'estompe et l'industrie entre dans une phase de contraction entraînée par la récession qui, en 1998, affecte tous les secteurs de l'économie⁴. Si de 1992 à 2003, la firme n'a pas cessé de diminuer les effectifs de sa main-d'œuvre elle n'a pourtant pas agi de la même façon tout au long de cette période. De 1992 à 1996, c'est CIADEA qui est aux commandes,

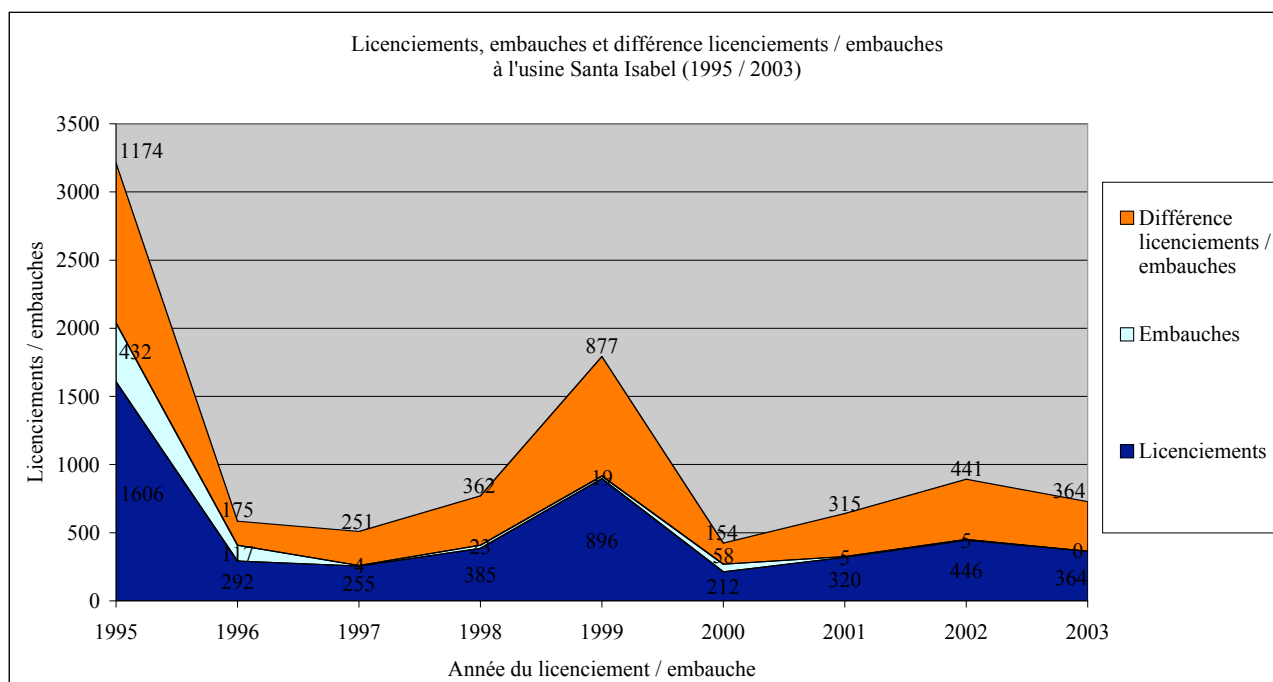
¹ Ce phénomène n'est pas, bien sûr, spécifique à la firme Renault mais à l'ensemble de l'économie argentine dès le milieu de la décennie 1990. Cf. Schorr, 2000.

² Les chiffres sur la perte d'emplois du secteur de l'automobile dans la province de Córdoba sont légèrement plus faibles. Un article publié le 22 janvier 2001 sous le titre "Terminales : desde 1997 el empleo cayó 62%" (« Usines : depuis 1997, l'emploi est tombé de 62% ») dans le journal local *La Voz del Interior* indique : « ... les usines localisées dans la capitale de Córdoba emploient aujourd'hui seulement 38% des opérateurs qu'elles employaient il y a seulement quatre ans. Pour le dire autrement, depuis la mi 1997, les usines ont réduit leur effectif de 62% » (traduit par nous).

³ La période 1992 – 1998 reste dans la mémoire collective comme « l'âge d'or » du site. Dans les entretiens, les évocations de cette époque sont toujours parsemées d'idées d'abondance : d'heures supplémentaires, de rythme de travail, de volume de voitures produites, etc. Sont rarissimes les entretiens où les « 580 ou 600 voitures par jour » ne sont pas évoquées.

⁴ Les cadres dirigeants de Renault Argentine affirmaient que « le marché commence à ne plus absorber [la production de voitures] en août 1998, lorsque les usines tournaient à plein régime », *Clarín* du 21 avril 2000. Ajoutons qu'en octobre 1998, le « Plan Canje » de véhicules qui fait lui-même partie du renouvellement du « Régime du Renouvellement du Parc Automobile » touche à sa fin, ce qui contribue à accentuer la baisse des rythmes de production (Cf. *Clarín* 29 août 2000).

les volumes de production ne cessent d'augmenter et pourtant commence la vigoureuse politique de réduction des effectifs (Cf. ci-après, graphique « Licenciements, embauches et différence licenciements / embauches à l'usine Santa Isabel (1995 – 2003) »).



Fait remarquable, il ne s'agit pas véritablement de remplacer des salariés anciens en embauchant des nouveaux qui leur seraient identiques car les licenciements dépassent très largement les embauches. Il s'agit d'entamer une vigoureuse transformation de l'usine. Cela se fait dans une période de plein essor qui consent des investissements (par exemple, en 1994, la direction devient propriétaire à Buenos Aires d'un bâtiment destiné à son siège central). On renouvelle les installations de l'usine en implantant des robots et une ligne flexible destinée à l'assemblage d'un modèle lancé conjointement en Argentine et en France : la Clio.

Dans ce contexte la direction utilise des méthodes de licenciement dont elle ne fera plus usage par la suite : elle fait appel à deux reprises à des départs volontaires¹ avec des indemnités incitatives. Cette méthode est relativement bien acceptée par le syndicat. Mais déjà à la fin de cette période, on en vient à licencier selon une procédure dite « de crise »² qui permet à la direction, avec l'accord du Ministère du Travail, d'effectuer des licenciements moins coûteux : la filiale ne verse plus que la moitié des indemnités correspondant à l'ancienneté totale³. Ainsi s'achève la période des

¹ Ces accords ont congédié effectivement 1606 en 1995 – 1996 et 292 salariés en 1996 – 1997.

² Selon les normes de cette procédure les indemnités sont rémunérées à 50% de leur valeur.

³ Cette troisième vague, en 1997 – 1998 laisse 255 salariés sans emploi.

licenciements *faciles*, avec apparemment peu ou pas d'agitation syndicale¹. Au total, 2 153 salariés ont été congédiés.

À partir de 1997 et jusqu'en 2003, le contexte change. L'activité productive se réduit considérablement et les pertes d'emploi ne cessent de s'accroître, dans des proportions dramatiques à certains moments. Plus grave encore, à ce moment on n'embauche plus ou presque plus. La production de l'usine s'amenuise encore, et à partir de la fin 2000, on connaît même des périodes de suspension d'activité.

Du reste, dès la fin 1997², quand Renault redevient principal actionnaire, les licenciements se poursuivent mais à des conditions de plus en plus difficiles pour les salariés concernés. Le mécanisme du départ volontaire, toujours en vigueur, n'est presque plus pratiqué, car même avec des indemnisations, les salariés redoutent de se trouver sur un marché du travail devenu très défavorable. C'est le moment où l'Argentine connaît des taux de chômage historiques, oscillant entre 16% et 14%, et dans la province de Córdoba où se trouve l'usine ils varient entre 18,6% et 16,2%, entre mai et octobre 1997³.

Les traces de ces terribles événements seront sensibles à tous les moments de mon enquête alors que je n'ai évidemment rencontré que ceux qui en ont réchappé. Au regard de l'ampleur de la réduction de l'effectif et des formes qu'elle a prises, le risque de chômage est devenu la hantise pour tous. La peur du licenciement a eu des effets incontestables puisque les salariés restés en emploi ont adhéré à toutes les initiatives de la direction. C'est dans ce contexte que le dispositif de formation a été développé. On ne peut étudier les positions des divers acteurs vis-à-vis de ce que sera le dispositif de formation sans avoir à l'esprit que celui-ci est intervenu sur fond d'acceptation d'une vaste restriction des effectifs, du repli devant la récession et d'un consentement pour que la direction continue à exercer et même à renforcer une discipline sur le travail et sur les salariés.

Comment en effet expulser 70% de la main-d'œuvre ? Il a fallu agir sur la méthode. Plus de 6 700 emplois sur presque 9 000 ont été supprimés entre décembre 1992 et juillet 2003⁴. Cette situation devient le point clef autour duquel tourne la vie de l'usine depuis 1993. Licenciement est devenu une activité à part entière. Elle a demandé une organisation spécifique, spécialement au

¹ Je n'ai trouvé la moindre référence à un conflit ni dans la presse ni dans les entretiens avec dirigeants de la filiale et du syndicat. Il n'y a pas de registre d'heures de travail perdues pour cause de grève.

² Renault reprend donc le contrôle de la filiale.

³ Cf. Annexe au chapitre I., document n°2. « Taux de chômage en Argentine par province, 1995 – 2003 ».

⁴ La filiale enregistre 8 915 salariés en décembre 1992 et 2 121 en juillet 2003.

service RH et bien sûr aussi à tous les échelons de la hiérarchie. La première étape de ce travail a été de convaincre le personnel, notamment la hiérarchie de la nécessité de cette politique. Il fallait l'inciter à collaborer de manière directe à ce long processus de licenciements. Pour y parvenir, il fallait rassembler les arguments pour convaincre et élaborer un discours. Ce dernier a été élaboré à partir d'un diagnostic de situation et d'un appel à tous les acteurs pour réduire les effectifs. Présenté comme la condition pour retrouver une « *confiance dans l'avenir* » cet argument permettait de convaincre que cela était possible et devait être accompli. Il a fallu ensuite diffuser ce discours auprès de tous les participants, y compris le syndicat, de façon à obtenir son accord.

Pour mieux comprendre le traumatisme vécu par ceux qui sont restés dans l'entreprise, il ne faut pas perdre de vue que, compte tenu de l'importance de l'usine dans la ville de Córdoba, ces derniers rencontraient constamment ceux qui avaient été licenciés. Un face à face, source de malaise auquel ceux qui restaient résistaient en s'estimant « chanceux » mais en considérant aussi qu'ils avaient « tout fait » pour garder leur emploi, une chance qu'ils avaient, en quelque sorte, méritée.

Il faut également savoir que la direction de l'usine de Córdoba a décidé de se charger elle-même de l'élaboration d'une stratégie de licenciement afin de conserver une marge de manœuvre et dépendre le moins possible des décisions prises par les responsables de la filiale à Buenos Aires. Ceci créera par la suite des conflits entre les directions RH basées au siège central, responsables de la stratégie, et celle de l'usine, responsable de l'exécution.

L'argumentation qui a fourni un soutien moral au personnel et l'a incité à exécuter les licenciements a été élaborée par la direction de CIADEA/Renault, immédiatement après la prise en main de la filiale, en 1992. Comment obtenir l'adhésion des cadres à l'idée qu'un licenciement d'une telle ampleur ne relevait pas « du suicide collectif » mais de la « confiance dans l'avenir » ? À cet égard le maniement des mots a son importance.

Dès le début de l'enquête, j'ai perçu que le discours utilisé à propos des licenciements était toujours élaboré de la même façon. Personne ne prononçait le mot licenciement. La direction de RH parlait systématiquement de « *délester l'entreprise* » (la traduction textuelle serait « *délier de l'entreprise* »¹). L'essentiel de ce discours me semblait être de nature justificative. Il consistait à affirmer, sur un ton dramatique, que « *le prix à payer pour sauver la filiale de la fermeture, était de*

¹ En castillan, « *desvincular de la empresa* ».

sacrifier une partie de ses hommes », cette décision se voulant la seule et unique issue¹. Non sans surprise, j'ai constaté que cette façon de voir était partagée par tous les salariés de l'usine, des ouvriers aux cadres dirigeants en passant par l'encadrement de base.

À la fin de mon enquête de terrain j'ai obtenu un entretien avec le président de la filiale. Il m'a expliqué comment, selon lui, avait été forgé ce discours que j'avais entendu de la bouche de ceux qui avaient collaboré aux opérations de sélection (Cf. Extrait d'entretien I.1 : *Le fantôme du naufrage*, ci-dessous).

Extrait d'entretien I.1 :
Le fantôme du naufrage²

« Au début je conduisais personnellement la politique relative au travail. Un jour Antelo me dit : 'Demain, tu vas au Ministère du Travail, parce qu'on a un conflit à Córdoba'. J'ai eu la chance d'arranger rapidement ce conflit, en 5 ou 6 jours... un conflit qui avait déjà 60 jours ! Mais parce que j'ai parlé sincèrement au représentant syndical... Son problème c'était qu'il avait appris que le Groupe Antelo allait licencier ça [2 000 personnes]. Je lui ai donné rendez-vous dans un bar. On s'est présenté. Il m'a demandé, 'Bon, quels sont vos projets ?' Et je lui ai dit : « Quels seraient vos projets si vous aviez un bateau qui a été préparé pour supporter quatre passagers et si vous en avez mis à bord plus d'une vingtaine ? Et en plus, vous savez que les vingt vont mourir parce qu'ils n'arriveront jamais jusqu'à une île au milieu du naufrage ! ? Quels seraient vos projets ?! » Il m'a dit « Non... bien sûr... mais je ne veux pas que vous me mettiez à la porte je ne sais pas combien de gens ! » Je lui ai dit : « Bon ! Mais Antelo n'est pas la Bank of Boston, il n'est pas Renault non plus... sa mission c'est que cette entreprise existe pour le personnel qui est strictement nécessaire ! Préférez-vous ne garder personne ou en garder 2 000 maintenant ? Et qu'après on puisse redevenir une grande entreprise... être... je ne sais pas... peut-être 4 000 un jour... ou ce qu'on pourra... Mais ça [de ne pas procéder aux licenciements] ? Il faut l'oublier ! C'est impossible ! ». Entretien accordé par le président de la filiale Argentine, 2004.

En fait, il s'agit de faire prendre conscience des sacrifices que la réalité impose. Ce discours qui se veut direct, cru, sincère, n'a d'autre moyen pour désarmer l'adversaire que de brandir l'idée d'un avenir meilleur.

Aidé de ce discours, le comité de direction de l'usine et la direction du personnel ont obtenu de la hiérarchie et des cadres intermédiaires qu'ils collaborent à la sélection des candidats au licenciement. Un chef de département m'a expliqué la méthodologie employée³. Le temps consacré

¹ Seulement une fois j'ai entendu un membre de la direction RH usine s'interroger lui-même en me disant lors d'une conversation informelle « ...qu'est ce qui serait arrivé si on avait refusé, si on s'était dit 'non, on vire pas tous ces gens. Vous payez jusqu'à la fin de la crise, après ça ira ?! » (Extrait du journal de terrain, août 2003).

² Cet extrait correspond à l'entretien réalisé, en 2004, auprès du président de la filiale Renault Argentine. Il s'occupe également de la relation avec l'État et venait de quitter la présidence du syndicat patronal d'entreprises de l'automobile, ADEFA. Cf. Annexe au chapitre I., document n°2., « Le parcours de Juan Manuel Lardizabal ».

³ Entretien auprès du chef du département Montage, août 2003.

à ces opérations a été considérable. Cela est souligné par mes interviewés : « ... *des journées de travail entières...!* »¹ passées à décider du sort des salariés.

Il s'agissait d'abord, d'établir des critères acceptables par le syndicat si l'on voulait procéder de manière consensuelle. Pour compter avec la neutralité du syndicat, les licenciements devaient être principalement supportés par la population non syndiquée, ainsi éviterait-on d'entrer en conflit avec le syndicat. Ce « critère » a donc servi à trier une première fois la population qui serait « *licenciable* ». Ensuite, le syndicat a négocié pour que la direction applique des critères professionnels pour établir les listes des « licenciables » (niveau de formation, expérience, performance, etc.) et pour que les « *cas sociaux* » soient protégés. Il est probable que les derniers entrants aient été parmi les premiers licenciés car les indemnités à leur verser étaient les moins élevées. Toutefois, un des points, me semble-t-il le plus important, était ce souci de faire participer toute la hiérarchie aux opérations de licenciement. Chacun avait sa part dans ce « sale boulot » : les cadres dirigeants s'occupaient de sélectionner les « employés » qui devaient partir, c'est-à-dire l'encadrement intermédiaire – chefs d'unités de travail, ingénieurs, chefs de projets, etc. –. Ces derniers allaient s'occuper de trier les ouvriers. Ce système faisait que chaque niveau hiérarchique avait à trier les salariés de rang immédiatement inférieur mettant en œuvre l'argument selon lequel c'était celui qui les connaissait le mieux au travail. Le seul soutien, répétons-le, était la doctrine élaborée par la direction : tout cela devait être fait pour sauver l'entreprise (Cf. Extrait d'entretien I. 2 : « La méthodologie des réductions d'emplois », ci-dessous).

Extrait d'entretien I.2 :
La méthodologie des réductions d'emplois

- *La chute d'activité a entraîné des situations très critiques... très dures... on a dû faire des listes de 600 personnes à licencier... [...] ...avec toute la négociation avec le syndicat et tout et tout !*

- *Et vous y avez participé ?*

- *Oui, oui, oui ! C'est là où on regardait de près qui était syndiqué qui ne l'était pas... puis on élaborait les listes... on supportait des pressions terribles ! De la part du syndicat... de la part de l'entreprise aussi, parce qu'on avait un objectif... et les employés... j'ai reçu le département et il y avait 38 employés ; aujourd'hui j'en ai 16... avant les opérateurs étaient 860 et aujourd'hui on est 211. Dans la dernière étape 300 ont été licenciés. Mais ça n'a été que la dernière étape ! La plus traumatique... parce qu'ils n'ont pas arrangé un départ volontaire où ils avaient une indemnisation, une compensation...*

- *Et comment vous avez vécu ça ? Comment ça a été fait ?*

¹ Par exemple, l'entretien d'un ex-chef d'unité de travail dans la ligne Trafic, mais aussi l'entretien du chef de département montage ou celui du *pilot* SPR d'emboutissage soudure, entre autres.

- Le plus dur c'est que je devais trouver un homme de confiance [qui l'informe sur les ouvriers du département]¹... parce que avec ces hommes je devais faire la sélection... il fallait diviser par deux le potentiel... [le personnel] Au point qu'on avait deux groupes, A et B : l'un travaillait une semaine puis il s'arrêtait et là l'autre groupe prenait le relais², c'était la manière de ne pas pénaliser tout le monde ! On a dû éliminer un groupe entier. C'était la moitié du potentiel. Evidemment avec toute la problématique de qualité, imagine : il fallait faire une rotation [du personnel], amener un groupe de gens après une semaine d'inactivité à démarrer la fabrication ! Ce qui était privilégié c'était la situation sociale mais parallèlement il fallait bien fabriquer, continuer avec les audits, la qualité... c'était terrible... terrible ! Et au milieu de tout ça il fallait mener la négociation avec le syndicat. Il y a des gens syndiqués et non syndiqués... comme c'est difficile d'expliquer aux responsables syndicaux... qu'il faut réduire la moitié du potentiel... le syndicat se défend ! Et on a commencé à négocier. Ils voulaient qu'aucun opérateur syndiqué ne soit licencié. Et de l'autre côté, nous avons une flopée de gens non syndiqués qui avaient de hautes performances, une très bonne formation, qu'on ne pouvait pas laisser dehors... si on les comparait à d'autres gens syndiqués que... ! Et évidemment... on avait des listes de recommandés, etc. ... C'était une négociation très dure ! Il y avait beaucoup de monde, beaucoup de monde ! Et les employés pareil ! [...] Des gens avec qui tu as fait des listings, plus tard il fallait les inviter à quitter l'entreprise ! [...] Les deux dernières années ont été durissimes... tous... nous étions tous pointés ! La réduction s'est faite dans tous les secteurs. Elle devait être importante car ça... ce n'était plus supportable ! Les comptes [les finances de la filiale] n'étaient pas logiques. Soit on la faisait [la réduction] soit on fermait la boutique ! On ne pouvait pas entretenir l'organisation dans cet état. [...] Le Comité de Direction donnait priorité aux hommes les plus formés, certains ingénieurs qui se retrouvaient « sans couverture » on les faisait tourner, on les assignait à d'autres fonctions... puis il y a les expatriés...

- Les listes, c'était vous qui les dressiez ?

- Les employés, c'était moi. J'ai récupéré tous les outils d'évaluation du personnel. Pour moi c'était difficile parce que je ne connaissais les gens qu'indirectement, par les contacts que j'avais dans l'ingénierie et puis, pour les 3 ou 4 mois de travail dans le secteur. [...] Donc, là je me suis servi de ce que j'avais appris dans un magister en direction d'entreprise que j'avais fait à la Catholique [l'université catholique de Córdoba], à partir d'un module de RH où il y avait des outils de qualification du personnel. Je ne sais pas si j'ai été aussi juste que je le souhaitais, mais bon... Puis, du côté des opérateurs... je faisais confiance aux chefs d'unité. Parfois j'intervenais si je notais des trucs bizarres... parce que la négociation n'était pas qu'avec le syndicat ! Je devais me bagarrer aussi avec les chefs d'unité parce qu'ils privilégiaient un type qui n'avait pas de formation face à un autre que... Alors il fallait les évaluer... Par exemple, le chef d'unité avait son [opérateur] « senior » de confiance... je regardais sa fiche personnel et la comparais avec une autre. Après je devais lui dire, « mais comment tu gardes ce type si on est en train de mettre cet autre dehors qui est beaucoup plus qualifié ? » C'était compliqué... on a commis des erreurs probablement mais on a bien procédé. [...] Il fallait être le plus objectif possible... parfois il y en avait un qui venait te dire par exemple : 'ce gars là [inscrit dans une liste de licenciements], il a quatre enfants'... Je sentais que la terre tremblait sous mes pieds ! C'est difficile ! Une expérience très forte ! Les expatriés par exemple... Eux... J'ai en parlé avec eux lorsqu'ils revenaient. Ils ne comprennent pas et nous reprochent ce qu'on a fait... Ça a été

¹ Lorsque ce chef de département réalise cette réduction des effectifs il venait d'arriver au secteur de la fabrication. Venu de l'ingénierie il connaissait peu le montage et les hommes qu'il devait licencier.

² En février 2001, sur proposition du syndicat la direction de l'usine a accordé la possibilité pendant 7 mois d'alterner l'effectif afin d'éviter les licenciements de 400 salariés (Cf. « Renault trabajarán 4 horas y cobrarán el 70% » et « Acuerdo entre Renault y SMATA evita la pérdida de 400 puestos de trabajo », in *La voz del interior* 6 février 2001).

une expérience très forte... Mais malheureusement nécessaire... sinon je ne serai pas en train de te raconter ça maintenant, on serait tous sans travail... Chef du département montage, 2003.

Je n'ai retrouvé la trace que d'un seul conflit d'ampleur significative en 1999 : le personnel licencié s'est mobilisé pour essayer d'obtenir sa réintégration, soit 896 personnes licenciées. Cependant, ce seul conflit n'a pas perturbé les activités de production car les ouvriers licenciés et leurs familles se sont établis devant l'entrée de l'usine où ils ont séjourné un certain temps. Ils interpellaient les ouvriers qui venaient travailler leur demandant un soutien économique et leur solidarité pour faire aboutir leurs revendications. Ce conflit, on l'imagine aisément, a marqué les ouvriers restés au travail. Plusieurs entretiens laissent transparaître les difficultés de la relation qui s'est établie pendant cette période entre « ceux qui étaient dedans » et « ceux qui étaient dehors » (Cf. Extrait d'entretien I.3 : « Dehors et dedans », ci-dessous).

***Extrait d'entretien II.3 :
Dehors et dedans***

« Ils ont monté des tentes là-bas, devant l'entrée, ils faisaient pression sur l'entreprise pour se faire réembaucher. Mais il ne s'est rien passé... Ce qui se passe c'est que s'il n'y a pas de boulot, et il n'y a pas de boulot ! [...] Il n'y a pas de boulot, on vire le personnel ! C'est la réalité ! Lorsqu'il s'est passé cette histoire avec les 850 [licenciés], on a vécu un très mauvais moment... tu sortais d'ici et il y avait les mecs, les jours de paye... ils étaient là avec leurs boîtes... et ils te disaient 'Eh, les gars ! Aidez nous !' Et peut-être, comme cela s'est passé plusieurs fois, celui qui sortait de l'usine était plus dans le besoin que celui qui était dehors... et si tu ne lui donnais pas deux sous il te faisait la gueule... sans savoir que si on ne leur en donnait pas, c'était parce qu'on n'avait pas de fric ! Des situations comme ça... Ou les femmes... les femmes de ces hommes qui étaient dehors dans les tentes... te demandaient de les aider, de rester là-bas avec eux, avec leurs enfants... une situation de merde ! Mais c'est la situation qu'a vécue l'Argentine... ». Extrait d'entretien auprès d'un ouvrier de la tôlerie.

Le conflit n'a pas duré très longtemps, car fin 1999, la direction de la filiale a instauré des suspensions d'activité confirmées en décembre 2000¹. La chute d'activité a démobilisé les ouvriers.

Dans un premier temps, la réduction des effectifs combinée aux embauches a facilité la recomposition du personnel de l'usine. Mais ensuite, la réduction nette du personnel a permis à la direction de faire une fine sélection des effectifs qu'elle souhaitait garder. Les licenciements, à un moment où le taux de chômage était très élevé sur le marché local de l'emploi, ont discipliné les comportements des salariés qui sont restés dans la filiale. Ceci se manifeste, par exemple, par un faible absentéisme chez les ouvriers et surtout par une adhésion quasiment sans faille à toutes les

¹ Cf. Journal *La voz del interior*, 1^{er} décembre 2000 : « Renault paga días de suspensión al 75% et insiste con retiros voluntarios » (« Renault paye 75% du salaire les jours de suspension et insiste sur les départs volontaires »).

initiatives de restructuration de l'usine, notamment aux activités de formation. Est-ce pour tout cela que pendant mon séjour à Santa Isabel, je n'ai pas cessé d'entendre dire que l'usine avait changé ?

I.3. Modifications apportées au processus de fabrication (1980 – 2003) : réorganiser Santa Isabel en « juste-à-temps »

Pendant cette vingtaine d'années la filiale a connu quantité de transformations comme du reste la plupart des autres filiales du constructeur. On retrouve à Santa Isabel des projets intitulés « Qualité totale » (1989) et, en liaison avec ces projets, on a introduit un ensemble de techniques de gestion. Ces processus de transformation n'ont pas été interrompus lorsque Renault a revendu ses usines à CIADEA. M. Manuel Antelo, le propriétaire de CIADEA, a même dirigé l'entreprise en accélérant ces processus de transformation, notamment en 1992.

Ces « modernisations » ont affecté aussi bien les installations que l'organisation de l'activité et la gestion de la main-d'œuvre. En examinant de plus près chacune de ces transformations, on va tenter de comprendre comment elles ont pu être suivies par un fort ralentissement de l'activité, et de retracer les « chantiers » où la formation des salariés a eu des chances d'être appelée à intervenir pendant cette même période et de repérer les chantiers où des stages de formation ont été mis en place durant cette période.

J'ai recueilli par entretiens les témoignages de différentes personnes faisant état des modifications introduites, notamment celui d'un chef d'unité et celui d'un chef de département. Le premier a participé en 1992 à la recomposition du processus de production de la ligne de fabrication d'un véhicule utilitaire, la « Trafic ». L'autre a conduit les travaux d'installation de la ligne « flexible et automatisée » en 1994.

I.3.1. Une période de changements des installations techniques et des dispositifs organisationnels

Selon le premier témoignage, les modifications apportées à la ligne « Trafic », en 1992, ont réduit le temps de fabrication de ce véhicule de 23 à 15 heures : « *Il y a eu une évaluation des lignes : déjà, elles ne sont pas modifiées... et le flux de production non plus ; ce qui a été fait c'est une optimisation des espaces* ». Le réaménagement a consisté à appliquer la notion de « système de production » à l'alimentation en pièces au bord de ligne, selon un schéma dit « *en arête de poisson* ». Il s'agissait par là de revoir la disposition spatiale des postes. Auparavant, un grand

volume de stock restait accumulé entre les postes, ce stocks retenus entre chaque sous-processus servaient à compenser des arrêts de production imprévus. Un entrepôt de pièces était doublé d'un « *supermarché* » de distribution qui approvisionnait les sous-ensembles en pièces nécessaires. L'introduction de l'alimentation « *au pied de ligne* » a permis de produire avec un stock sensiblement réduit mais aussi un contrôle plus précis des rythmes de production ; ce qui devait entraîner une réduction des coûts.

Dans un esprit « *d'amélioration continue* », des réaménagements de postes visaient de nouvelles manières de les alimenter : « ... *L'opérateur commence à employer deux chariots [l'un plein et l'autre vide] ce qui nous a permis non seulement d'éliminer le temps que l'opérateur mettait pour chercher les pièces, etc. etc. mais aussi de réaménager les temps du côté des fournisseurs. Puis, ce n'est plus l'opérateur qui va chercher les pièces, maintenant c'est le fournisseur qui doit apporter les bacs* ». Le flux de pièces était donc réglé depuis l'extérieur.

Les modifications intégraient également des considérations ergonomiques. Mon interlocuteur me disait « *on a compris que, même si on croyait que ça fonctionnait bien, il fallait modifier les postes et on pouvait gagner même un petit quelque chose : on a mis les outils par exemple à une hauteur standard, entre les membres supérieurs et les épaules* » pour rendre les mouvements des ouvriers plus fluides. Mais c'est la façon de « *conduire le changement* » qui a elle-même changé. Ainsi, un ouvrier du montage me disait « *jusqu'alors l'avis du titulaire du poste n'était pas important* ». Maintenant que « *ces modifications se font avec l'homme, c'est lui qui sait et qui doit dire ce qu'il faut changer sur le poste* ». S'agit-il de forcer les opérateurs et leurs chefs à s'accorder ? En tout cas, les cadres moyens ont reçu pour directive de laisser place à la participation des opérateurs¹. J'ai d'ailleurs constaté, sur la base de données relatives aux formations du personnel, que ces cadres avaient reçu des formations à la conduite d'équipes en 1994 et 1995.

Le contenu du travail des chefs d'unités de travail a été davantage affecté par ces changements que celui des ouvriers. Les chefs d'unité ont eu en effet à conduire des chantiers de rationalisation des lignes de manière relativement autonome. En fait, la charge de travail a été redistribuée du haut vers le bas : des tâches qui pesaient jusque là sur les responsables des départements ont été transférées aux chefs d'unités. Ainsi, dorénavant, le chef d'un groupe de

¹ Ceci rappelle les célèbres travaux de Kurt Lewin (1947) et ses collaborateurs et les principes de la psychosociologie, dont les résultats confirment ceux d'Elton Mayo. Les changements de poste entraînaient des baisses de rendements et de fortes « résistances » de la part des ouvriers. En 1939, Lewin mène une expérience à la *Harwood Manufacturing Corporation* où il découvre que la participation des ouvriers aux décisions lors des réaménagements de postes réduisait les pertes de rendement. À partir de cette expérience, French, membre de l'équipe de Lewin conceptualise la « résistance au changement » (Coch & French, 1948).

travail devait proposer le budget de l'opération, déterminer les délais et devenait responsable de la qualité du produit. Cette autonomie et cette responsabilité nouvelle furent doublées d'un nouveau système d'audits internes destiné à contrôler le travail de ces cadres.

Ces dispositions ont été appliquées à la ligne de montage des Renault 21 et 9 en 1993. Mais c'est en 1995 que les changements dans l'emploi de technologies nouvelles firent un véritable bond, lors de l'installation de la ligne qui allait servir au montage de la Clio I.

Si lors de la production de la R.18 dans les années 1980, l'usine de Santa Isabel s'était dotée d'un robot de soudure¹, ce n'est qu'en 1995 que l'on peut parler de l'arrivée de la « robotisation ». L'innovation la plus notable a été l'installation d'une ligne, appelée « *l'unifiée* », qui devait permettre de monter différents modèles avec un minimum de réglages et de fabriquer immédiatement 46 véhicules / heure ; cette ligne a été dotée d'un robot d'assemblage final flexible dans l'atelier de tôlerie. Celui-ci a bénéficié des investissements en automatisation les plus importants.

Une des conséquences de l'introduction de cette technologie a été « l'ouverture » de l'usine vers l'extérieur. Comme j'ai pu le constater, les missions chez les fournisseurs français de robots se sont multipliées à ce moment-là. Plusieurs salariés (opérateurs *senior* et ingénieurs pour la plupart) ont été envoyés en mission pendant 6 à 8 mois chez le fournisseur de robots afin d'acquérir les connaissances nécessaires au fonctionnement et à l'entretien de ces installations, à la préparation des standards de fabrication et à l'étude des adaptations de ces robots à l'usine cordobaise.

En 1995, de nouvelles technologies de gestion de l'activité furent également introduites² visant à faire travailler le personnel de manière « intersectorielle ». Le nom que Renault donne à cette modalité de travail est le « *groupe fonction série ou étude* » (GFS / GFE)³. Il s'agit de groupes de travail en réseau qui intègrent le personnel de secteurs qui jusque là n'avaient pas l'habitude de travailler de manière concertée. Cette formule a été imposée par la maison mère. La « tête » du réseau se trouve d'ailleurs dans la maison mère, et les « satellites » dans les filiales. C'est par ce

¹ Renault a été le *leader* de la robotisation : ce modeste investissement représentait 60% du parc des robots de l'industrie argentine de l'automobile. Moins de 4% du processus de fabrication a été ainsi automatisé, très loin des standards internationaux, de presque 40% au Japon et de plus d'un tiers en Europe (Cf. Bisang, Burachik et Katz, 1995, p. 265).

² Lors de mon séjour à l'usine, j'ai recueilli des témoignages qui font allusion à l'intervention d'un cabinet de conseil « organisationnel » dans l'usine. En revanche, les renseignements que j'ai obtenus sur le cabinet de consultants sont très limités. Il s'agissait, en fait, d'un petit cabinet, à qui M. Antelo, propriétaire de Santa Isabel à partir de 1992, demandait des interventions dans tous ses projets. Une seule personne, d'origine japonaise, intervenait dans les ateliers. Son travail se limitait à soulever des problèmes d'organisation spatiale des postes ou entre les postes, sans intervenir par la suite dans la résolution de ces problèmes qui revenait à l'ouvrier *leader* et au chef d'unité de travail.

³ Pour une analyse détaillée du fonctionnement de ces groupes on peut consulter la thèse de Anca Boboc, en particulier les chapitres III, pp. 170-171, 178 et ss, et chapitre V., pp. 289 et ss, (Boboc, 2002).

réseau que doivent circuler les solutions techniques. Ainsi, par exemple, il faudrait souligner que lors du montage de la ligne « *unifiée* » en 1994 – 1995, il a été supposé que la production devait atteindre 46 véhicules à l’heure. Il a d’abord fallu reconnaître que cet objectif n’était pas atteint. En effet, l’entreprise était dotée d’équipements qu’elle achetait à des fournisseurs locaux et ces équipements ne permettaient pas d’atteindre de telles cadences. Il a donc fallu trouver les solutions techniques adéquates. Les responsables de l’usine déjà engagés dans le dispositif GFS / GFE se sont tournés vers des « pères techniques »¹, référents pour ce projet et qui appartenaient à la maison mère. À la suite de ces consultations techniques, les dirigeants de Córdoba ont été amenés à s’adresser à des fournisseurs français pour améliorer leurs équipements². C’est à ces conditions que l’on organisait une harmonisation des productions et que l’on allait pouvoir produire les mêmes voitures au même moment en Argentine comme en France. C’est lorsque la production simultanée d’un même modèle est devenue effective que les échanges humains et techniques entre la maison mère et la filiale ont été les plus intenses. Mais à ce moment-là, l’interdépendance entre maison mère et filiales est la plus forte de sorte que l’on ne peut pas parler de véritables savoir-faire locaux. La filiale dispose d’une très faible marge d’autonomie pour rechercher des solutions techniques, ce qui diminue la facilité qu’auraient les dirigeants locaux pour trouver dans leur environnement proche les solutions à des difficultés qui surgissent dans leur quotidien.

L’usine semblait donc rompre avec un développement autonome. L’organisation par projet a eu pour effet d’accentuer ce mouvement. Dès 1995, cette organisation devient la forme exclusive des travaux de préparation de tout nouveau véhicule. Avant cette date, l’usine recevait le projet d’un nouveau modèle déjà élaboré et n’avait plus qu’à l’exécuter. Avec la nouvelle procédure un responsable de la fabrication, en général un chef d’unité de travail, est appelé à participer à l’élaboration même du projet. En même temps, des équipes d’audits sont constituées pour juger de la fiabilité des produits intermédiaires, elles établissent et précisent des normes qui devront être appliquées rigoureusement par les fournisseurs. Si ces systèmes de normes se développent fortement, c’est qu’en fait la sous-traitance gagne du terrain tandis que l’usine abandonne la production de sous-ensembles (par exemple, tableaux d’instruments ; train arrière complet, etc.). Renault réorganise d’ailleurs son réseau de fournisseurs sous-traitants de manière à ce que chaque sous-ensemble ait un fournisseur « titulaire » chargé de veiller à la qualité des éléments produits, fut-ce par des sous-traitants de second rang, qu’il encadre. Renault s’épargne ainsi la fabrication de pièces, de sous-ensembles, laissés aux « *auto-partistes* »³ extérieurs (fournisseurs) et fait également

¹ C’est ainsi qu’on désigne dans la firme les services centraux qui préconisent les *bonnes pratiques* techniques.

² Evidemment, beaucoup de ces fournisseurs sont directement liés à Renault maison mère, par exemple ABB fabricant de robots est lié à l’ancienne Renault Machine Outil (RMO).

³ Nom donné en Argentine aux fournisseurs d’éléments et sous-ensembles produits par des entreprises extérieures.

l'économie du contrôle de qualité par la mise en place du système « *d'autocontrôle* » entre fournisseurs. La place de la qualité s'étend donc à la gestion des relations entre maison mère, filiales, et sous-traitants. Ce faisant, c'est l'équivalent de cette procédure qui est introduit dans les ateliers. D'abord les ouvriers deviennent responsables de tâches qui étaient jusque là de la compétence du chef d'unité ou de l'opérateur *senior*. Par exemple, ils doivent s'occuper des tableaux de diffusion d'indicateurs de production dans chaque groupe de travail, ils commencent à être les organisateurs de leurs propres contrôles, notamment de qualité. Le département qualité cède cette fonction aux unités de travail et la remplace par des audits. Renault généralise ainsi un procédé de relation qui veut que chaque unité de production ait ses sous-traitants et qu'à tout niveau, les relations soient établies sur le modèle fournisseur client et qu'elles soient réglées par contractualisation.

C'était déjà sous l'impulsion du nouveau propriétaire que s'est déployée la démarche qualité adoptant des sigles et des noms souvent à consonance japonaise. CIADEA a importé un ensemble de dispositifs déjà en vigueur dans la maison mère. Ainsi des techniques dites participatives ont fait leur entrée à Santa Isabel. La « Totale Maintenance Productive » (TMP) a été parmi les premiers dispositifs appliqués¹. Il consiste à charger les ouvriers de la maintenance élémentaire des machines dont ils se servent (auto-contrôle) et à leur demander de signaler les défauts de qualité des pièces produites (contrôle qualité). Pour contrôler les défaillances des installations, la direction a introduit la maîtrise statistique des processus (MSP)². En fait, des contrôles sont effectués toutes les n pièces afin de déterminer des déviations par rapport aux paramètres de non-conformité tolérés. Même lorsque l'atelier tourne régulièrement, les chefs des groupes sont tenus de mettre en question l'organisation de leur unité de travail. Le progrès doit être continu et pour cela les responsables hiérarchiques ont importé la pratique du *Kaisen*³. Lorsque des améliorations sont mises en pratique et fonctionnent de façon satisfaisante, on demande aux responsables des unités de les standardiser afin de codifier les connaissances et de pouvoir les diffuser. Ce dispositif vise tout particulièrement la standardisation du poste de travail (SPT).

Deux transformations supplémentaires complètent ce tableau des innovations dans l'organisation humaine et technique. Elles sont étroitement associées aux réductions du personnel. La première, chronologiquement, c'est le changement de statut de la maintenance. Pour l'entretien

¹ Le TPM est une démarche de maintenance préventive sur les installations. Cf. l'ouvrage de Nakajima, 1986.

² La MSP est une « innovation » introduite dans les années 1920 dans la Western Electric Company par l'ingénieur Shewhart pour la prise en compte du hasard dans la production. Bayart expose en détail l'histoire de ce dispositif (Cf. Bayart, 1995).

³ Il s'agit d'une procédure destinée à mettre en place « *l'amélioration continue et permanente* » lors du déroulement du processus de production. Le *kaizen* est une création de Masaaki Imai (Cf. Imai, 1989).

Renault gardera le personnel le plus qualifié (actuellement une quarantaine de salariés) et soustraitera les autres prestations à une entreprise extérieure. La deuxième innovation, qui arrive entre octobre 2001 et octobre 2002, concerne la réduction des effectifs de l'ingénierie. La taille de celle-ci est fortement réduite à Santa Isabel tandis qu'une nouvelle usine à Curitiba (Brésil) renforce ce service.

C'est le lancement de la Clio I en 1995 qui a été l'occasion de l'introduction de tous ces changements. Symboliquement le moment a laissé des traces : c'était la première fois que l'usine lançait un modèle exactement semblable à celui lancé au même moment par la maison mère. La nouvelle technologie, arrivée à cette occasion, faisait que l'usine toute entière était comparée à la maison mère. Est-ce pour cette raison qu'à chaque visite dans les ateliers, et bien que le travail y demeure largement manuel, mes guides me faisaient spécialement remarquer la présence des robots ? Est-ce peut-être aussi parce que la nouvelle technologie a été associée aux moments de forte activité dans l'usine, que son personnel lui accorde pareille importance ? De telles installations ne faisaient-elles pas espérer que l'usine pourrait être sauvée de la fermeture ?

L'inquiétude était présente à Santa Isabel depuis longtemps. Depuis que Renault a vendu l'usine à M. Antelo (CIADEA), les salariés ont commencé à craindre une possible fermeture dès lors que Renault semblait se désintéresser du sort de son usine. Ensuite, la conjoncture économique des années difficiles – la deuxième moitié de la décennie 1990 – a laissé craindre un affaiblissement, car il y a eu une diminution nette des ventes de voitures en Argentine. Ce n'était donc pas tant les transformations technologiques et organisationnelles qui apparaissaient comme des menaces mais plutôt la conjoncture économique défavorable.

Les transformations que je viens de passer en revue peuvent apparaître comme très importantes puisqu'elles réorganisent les liens avec la maison mère en faisant de la filiale un élément du réseau Renault, les unités de ce réseau se voyant appliquer les standards de gestion adoptés par la firme. La filiale a, moins encore qu'elle n'a pu l'avoir naguère, une maîtrise de sa stratégie : abandons d'activité qui ne sont pas le « cœur du métier » automobile (machine-outils, par exemple), sous-ensembles d'éléments des véhicules confiés à des sous-traitants ; normes de fabrication de ces sous-ensembles qui ne permettaient pas à la filiale de choisir ses sous-traitants – notamment dans son environnement proche –. Enfin, les redéploiements de certaines activités de Córdoba vers Curitiba montrent que Renault ne conçoit plus le développement de ses filiales en raisonnant à l'échelon national comme ce fut le cas naguère mais à un échelon plus vaste, dans le cas présent, le marché latino-américain. Cette situation déplace les incertitudes et empêche de

concevoir, comme ce fut le cas autrefois, que des politiques nationales aident à relancer l'activité automobile en Argentine et donc restaurent la vitalité de l'usine Santa Isabel. Cette usine est mise en état d'attente d'un avenir au sujet duquel il n'est pas possible de tabler sur aucune certitude.

À cet état de latence que connaissait Renault au moment de mon enquête, en août 2003, les salariés qui restaient employés s'y adaptaient en jouant le jeu de toutes les possibilités d'agir qu'on leur offrait. La formation professionnelle étant bien sûr l'une d'entre elles.

Pour comprendre ce que pouvait être cette formation et le rôle qu'elle jouait – objet de mon enquête que je vais maintenant étudier – il faut prendre la mesure de ce qu'ont été au sein même de l'usine les effets des transformations que je viens de recenser : par comparaison avec d'autres sites, l'investissement technologique – installation d'une ligne flexible et de deux robots d'assemblage – n'a pas été massif. Il n'a pas suffi à transformer radicalement le processus de travail qui est resté largement manuel. L'organisation du travail dite « en projet » n'a de véritable visibilité qu'au moment du lancement d'un nouveau véhicule – événement rare – de sorte qu'elle n'affecte pas de manière significative la division du travail entre l'ingénierie et la fabrication. Ce qui advient plutôt c'est une présence moins visible de l'ingénierie sur place. On se souvient que le lancement de la Clio a été l'occasion d'expérimenter l'organisation par projet, mais on se souvient aussi que, à ce moment précis, l'usine de Córdoba a été délestée de la fabrication des moteurs (Cf. Encadré I.1 , « La 'mort des ateliers de mécanique' à Santa Isabel », ci-dessous). L'usine de Córdoba a dû revoir ses relations avec ses fournisseurs locaux et elle est devenue une unité de montage de plus en plus dépendante des décisions de la maison mère.

Encadré I.1 :

La « mort des ateliers de mécanique » à Santa Isabel

« En 1999 commence la mort de l'atelier de mécanisation »¹. Jusqu'en 1999, l'usine de Córdoba comportait un atelier de mécanique, c'est-à-dire de production de moteurs. En effet, début 1990, la ligne de moteurs diesel destinés à la R.18, qui était encore en production a été réaménagée. Le département des méthodes de fabrication ayant décidé que la fabrication de ces moteurs diesel, qui avait été sous-traitée chez Perkins, devait réintégrer l'usine.

Ensuite, en 1996, des membres de l'ingénierie (méthodes-mécanique) réalisent dans l'établissement de Palencia (Espagne) les études qui doivent permettre de récupérer une nouvelle ligne de fabrication de moteurs et l'adapter aux ateliers de Santa Isabel. Les études sont menées à leur terme mais ce n'est pas Córdoba qui en bénéficie. Depuis 1999, les nouveaux projets étudiés par le service des méthodes à Santa Isabel sont implantés dans l'usine voisine de Curitiba, au Brésil². Pour finir, les ateliers de mécanique disparaissent en même temps que la sortie de la fabrication de la R.18. Seule la ligne dite « d'habillage moteur » (montage

¹ Entretien auprès du chef de département montage en août 2003.

² Des raisons de coûts ont freiné l'installation de la ligne dans l'usine de Córdoba.

d'éléments périphériques tels que filtres, pompes, câblage, etc.) a été adaptée et fonctionne encore aujourd'hui.

L'usine a été organisée autour du « *juste-à-temps* » et les applications les plus manifestes de la modernisation ont concerné les ateliers. C'est donc sur la hiérarchie de proximité qu'elles ont le plus visiblement pesé puisque la fluidité allait dépendre des gestes productifs et de l'aménagement des espaces de travail qu'il fallait optimiser.

Même mise en veille, l'usine ne cesse de connaître des nouveautés en matière d'organisation. Si celles-ci ne réussissent pas à restaurer la confiance des travailleurs en suscitant leur participation active, au moins les contraignent-elles à ne pas refuser les nouvelles directives. C'est surtout à partir de mon enquête sur la formation que je pourrai étayer ces observations encore trop générales.

I.3.2. Les équipes et leur travail en réorganisation

L'organisation humaine du travail a connu trois étapes depuis les années 1980. Chacune ayant sa cohérence.

I.3.2.a) Les années 1980 : réduction des niveaux hiérarchiques et des ébauches de travail en groupe

Jusqu'en 1993, il existaient six niveaux hiérarchiques : directeur industriel, gérant, « capataz »¹ ou chef de module, superviseur, *leader* de groupe, opérateur. Les catégories professionnelles qui se trouvaient au bas de la pyramide, étaient à cette époque moins encadrées que ne l'étaient les cadres intermédiaires. C'est en 1993, que le nouveau propriétaire de la filiale a modifié ce schéma. Pour y parvenir, il a demandé l'aide d'une cellule de la Direction RH. Les projets qui en ont résulté s'inspiraient de l'organisation de la maison mère. C'est à cette époque qu'une organisation du travail en équipes, les *Unités Élémentaires de Travail* (UET), qui avait été mise en place depuis peu dans les usines françaises, a été introduite dans la filiale². Avec la prise du contrôle de la filiale par le groupe argentin CIADEA en 1992, une entente entre Renault France et CIADEA a porté précisément sur les caractéristiques de l'organisation humaine. La maison mère est intervenue pour que l'usine argentine installe une forme d'organisation productive cohérente avec l'ensemble de la firme qui était engagée dans le mouvement dit de « *lean management* » et de « *empowerment* »³. Il est possible qu'à cette même période Renault ait cherché à généraliser des

¹ Équivalent de l'agent de maîtrise dans les usines françaises.

² Freyssenet, 1994.

³ Womack, Jones et Roos, 1992.

modèles standard d'organisation du travail dans toutes ses filiales. En tout cas, en suivant ces modèles, CIADEA faisait l'économie d'une recherche de formes d'organisation propres.

C'est la période où l'activité de Santa Isabel a traversé des moments critiques, puisque l'usine subissait l'hyperinflation de l'économie argentine (1989 – 1991).

1.3.2.b) Les années 1993 – 1999 : le travail en groupe est officialisé à Córdoba

Après 1993, les modifications ont porté sur la réduction des niveaux hiérarchiques et sur l'introduction de cellules de travail. Le nombre des niveaux de l'encadrement a commencé à diminuer car certains niveaux hiérarchiques intermédiaires (le chef de groupe) ont été éliminés. Mais la véritable nouveauté fut l'introduction des cellules de travail, les Unités Élémentaires de Travail (UET). Elles comptaient à l'époque plus de 25 membres et avaient la responsabilité d'un domaine de travail bien précis (un « tronçon » de ligne, un ensemble de postes, etc.). Ce nouveau découpage de tâches rendait plus visible le travail de certains ouvriers. Ainsi, les opérateurs *leaders* ne doivent pas être confondus avec leurs collègues « polyvalents » ou « *ausentistas* »¹. Ces derniers sont choisis par la hiérarchie pour remplacer les absents en tenant compte justement de leur polyvalence, tandis que les premiers effectuent un travail de coordination informelle au sein du groupe. C'est d'ailleurs pendant cette période que les titulaires de cette fonction ont pris le nom « d'opérateur *leader* ».

L'activité de l'usine a atteint à ce moment-là son plus haut niveau historique de production. Les heures supplémentaires ont été en bonne partie éliminées par la mise en place, d'une deuxième, puis d'une troisième équipe entre 1993 et 1996. Après, peu à peu, le niveau de l'activité va constamment diminuer.

1.3.2.c) Après 1999 : une nouvelle réduction des niveaux hiérarchiques

L'échelle hiérarchique perdra encore un niveau : les responsabilités du « *capataz* » et de l'opérateur polyvalent sont réaffectées et font partie des « nouvelles » tâches que doivent accomplir le chef d'Unité Élémentaire de Travail (UET) ainsi que l'opérateur *senior*, qui est souvent l'héritier des opérateurs *leaders*. Ces deux figures seront en plus dépositaires des nouvelles responsabilités que l'UET devra assumer. Ainsi, par exemple, l'UET sera chargée du contrôle de qualité, du budget, de l'évaluation des temps, du MSP, du TPM, etc. Les frontières professionnelles et hiérarchiques se sont quelque peu recomposées. Les opérateurs *senior*, qui restent payés comme la main-d'œuvre

¹ C'est le nom donné à Santa Isabel aux ouvriers polyvalents capables de tenir plusieurs postes de travail lorsqu'un ouvrier du rang est absent.

directe, et donc à l'heure, bénéficient d'un bonus de 10% pour exercer cette fonction avec ses nouvelles charges. La chute du niveau d'activité, significative depuis 1996, fait que le travail est réalisé par une équipe aux effectifs de plus en plus réduits.

Si l'on suit les effets de toutes ces évolutions, on constate que les équipes de base font l'objet d'un encadrement beaucoup plus étroit que par le passé, un encadrement auquel elles contribuent puisqu'elles participent à l'application de normes de qualité et de temps de production. Tout se passe comme si la tendance générale consistait à inverser le poids de l'encadrement et à rapprocher son effectivité au plus près des opérateurs.

Je n'ai pas pu mesurer toutes les « améliorations » ni tous les effets de ces nouvelles formes d'organisation car ma présence dans l'usine a coïncidé avec un temps de crise. Dans ce contexte, j'ai seulement pu voir que l'augmentation de la charge de travail, qui aurait dû provenir de l'élimination des fonctions intermédiaires, était compensée par la réduction de l'activité.

I.4. L'organisation de la formation : quatre périodes, quatre modalités

L'organisation de la formation a été modifiée au cours de la période 1980 – 2003. Dans quel sens ? Fait remarquable, c'est au moment où toutes les transformations de la firme ont pris une véritable ampleur (1993) – lien plus resserré entre maison mère et filiale, nouvelles méthodes de gestion, investissements technologiques – que le rôle de la formation du personnel dans l'usine est, pour la première fois, devenu réellement visible. Dès le début des années 1960, vraisemblablement, Renault préparait sa main-d'œuvre de fabrication la plus qualifiée dans son propre centre extérieur à l'usine¹. J'ai pu reconstituer les traces d'activités de formation dans l'usine vers la fin des années 1980, mais il ne s'agit pas d'une activité significative.

C'est lorsque la réduction des effectifs s'est conjuguée avec le renouvellement de la main-d'œuvre que l'émergence d'une direction chargée des RH a favorisé en son sein le développement et la gestion de la formation. Il ne faut pourtant pas sous-estimer le fait que si les activités de formation ont pu avoir à un moment donné une certaine importance, elles ont vite quitté le devant de la scène, au profit du règlement des problèmes liés à l'emploi. C'est ainsi que les principales tâches des employés de cette nouvelle direction RH ont été absorbées par les questions d'emploi et de licenciement.

¹ Cf. Annexe au chapitre I., document n°3., « Les instituts Renault en Argentine ».

J'ai pu reconstituer les orientations de la formation à partir des entretiens et de la base des données sur la formation du personnel à laquelle j'ai eu accès.

I.4.1. La formation : une activité floue et « compensatoire » (1980 – 1988)

Je n'ai réuni que très peu d'informations sur la période antérieure à 1988. D'après les témoignages que j'ai recueillis, il n'y avait pas à l'époque un personnel spécifiquement chargé de la formation au sein de la direction des « affaires du personnel ». En fait, jusqu'à la crise de l'emploi, l'essentiel de l'activité se concentrait sur les deux domaines classiques : la gestion du personnel et les relations professionnelles. Ce même service s'occupait de manière irrégulière du traitement des informations concernant la formation. On observe en effet que l'information enregistrée sur fichiers informatiques est tout à fait lacunaire et de faible volume, ce qui suggère qu'elle n'était pas jugée suffisamment importante pour être enregistrée systématiquement, ni gérée comme une activité à part entière. Le financement de ces activités n'était pas prévu d'avance. Selon le témoignage de certains cadres, j'ai pu comprendre que la formation pouvait être utilisée à titre « compensatoire », ou à titre de gratification. C'était le cas notamment des stages de langues, auxquels on attachait un certain prestige, ou des stages d'informatique, valorisés au moment où la filiale (et le reste de la société urbaine à Córdoba) entamait sa période d'informatisation des activités tertiaires. L'attribution de ces stages restait la prérogative de quelques chefs qui pouvaient les distribuer sans être trop contraints par des procédures administratives. À défaut de pouvoir offrir des primes, on stimulait la motivation du personnel en distribuant des stages financés par Renault.

Dans les années 1960, en France, « *la formation n'est pas une activité suffisamment développée [...] pour requérir la mise en place d'une autorité spécifique* »¹. Vingt ans plus tard, à l'usine Santa Isabel, ces activités n'ont pas été encore mises en forme pour acquérir un statut indépendant.

I.4.2. La formation : une activité officiellement autonome (1989 – 1991)

C'est en 1989, que les activités de formation commencent, lentement, à être recensées plus systématiquement et qu'on leur affecte un budget propre. La formation se rend visible. Elle fait l'objet d'une lente mais progressive spécialisation dont ont été chargés des salariés de l'entreprise.

¹ Tanguy, 2001a, p. 35.

Cette réforme démarre timidement, d'abord en 1989, avec la mise en œuvre d'une politique de « Qualité Totale » et d'analyse des cadres du travail dans la filiale. Deux chantiers vont améliorer la visibilité de la formation. Une « cellule formation » va faire d'abord un travail « d'officialisation » de cette activité auprès des cadres qui entreprennent eux-mêmes des actions de formation. On les amènera à déclarer ces pratiques. D'autre part, les stages destinés à la diffusion de la « Qualité Totale », devant s'adresser à un large public, une grande partie de la population de l'établissement devra suivre ces modules de formation. Une gestion plus soignée des opérations de formation va en résulter¹.

I.4.3. La formation : un outil autonome et stratégique (1992 – 1999)

C'est à partir de 1992 et 1993, avec l'arrivée du nouveau propriétaire, que les politiques de « Qualité Totale » font une nouvelle percée, la formation va connaître de nouveaux développements. En 1994, la réorganisation qui met en place des *Unités Élémentaires de Travail* est l'occasion de lancer des formations sur l'organisation et la gestion des équipes de travail afin de former des « animateurs des équipes ».

Cette période est assez particulière du point de vue des actions de formation. À la mobilisation pour la « Qualité Totale », aux formations sur le fonctionnement des UET et pour l'animation d'équipes s'en sont rapidement ajoutées d'autres. Ainsi, par exemple, on a enseigné de la pédagogie à des opérateurs *leaders* tandis que l'on familiarisait plusieurs salariés aux systèmes de mesure de la qualité (EAQF). Tous ces stages avaient lieu en salle de cours, étaient dispensés la plupart du temps par du personnel interne et ne donnaient guère lieu à des évaluations. La singularité de tout cela réside dans le fait qu'il s'agissait de formations directement « importées » de la maison mère et que le personnel adaptait lui-même aux conditions locales.

C'est encore sous la direction de la CIADEA qu'une toute nouvelle direction générale des RH voit le jour. Cette nouveauté n'est évidemment pas expliquée par l'ampleur que la formation est en train de prendre mais elle crée le cadre dans lequel la « fonction formation » est confirmée et est renforcée. Toutefois, on ne peut pas encore considérer que celle-ci a acquis une position indépendante. Elle gagne en importance mais pas en indépendance car elle va être étroitement associée à la gestion de la réduction du personnel qui a suivi la vente de la filiale Renault à la CIADEA.

¹ Les modules de formation liés à la « Qualité Totale » étaient notamment le « Total Productive Maintenance », la « Maîtrise Statistique des Processus » et le « Juste à temps ».

Les modifications qu'a connues la formation dans l'entreprise ont été le produit de circonstances extérieures à cette activité. On n'a pas réformé la formation pour la développer, mais pour qu'elle contribue à la résolution de problèmes, notamment ceux relatifs à l'emploi. Une politique de formation n'a été que vaguement ébauchée après l'arrivée de la CIADEA. Une cellule spécialisée a été mise sur pied, accompagnant les efforts de Renault pour garder, par l'intermédiaire de la formation, un contrôle de l'organisation du travail d'une filiale qui ne lui appartenait plus. Des éléments saillants de cette réforme de l'organisation de la formation, n'en subsistent aujourd'hui que quelques traces. Sans doute l'enregistrement, le suivi des activités de formation sont des aspects qui demeurent en vigueur. Maintenant que la récession est installée, la politique de développement par la formation a perdu de sa force. La situation dramatique de l'emploi à Córdoba montre les limites d'une politique qui veut mettre la formation au service de la gestion de la réduction d'effectifs. La gestion de cette crise demeurerait, au moment de mon enquête, l'essentiel des préoccupations de la direction RH de l'usine Santa Isabel. À la fin de la décennie 1990, début des années 2000, la formation des salariés retrouvait un très faible niveau d'activité.

Cependant, en même temps que la direction achevait les dernières réductions d'effectifs, elle a adopté un nouveau dispositif de gestion du personnel, le Système de Production Renault (SPR) qui, à Córdoba, est essentiellement destiné à la formation des opérateurs.

Encadré I.2 :
Le Système de Production Renault (SPR)¹

Depuis 2001, la plupart des formations destinées aux opérateurs de toutes les usines Renault sont organisées autour du projet suivant.

Celui-ci constitue « *un processus de refonte des modes de fonctionnement du système industriel* » destiné à replacer la performance du poste de travail au « *cœur des préoccupations des managers* ». Il s'agit d'un « *projet managérial* » qui s'appuie sur la conviction que les acteurs du terrain sont les mieux placés pour définir et améliorer leurs références de travail. C'est pour cette raison que le SPR met l'accent sur le développement des compétences du personnel, en particulier des opérateurs.

Dans le modèle de dispositif que l'on m'a présenté, le développement des compétences vise la standardisation des opérations dont sont chargés les opérateurs. Le moyen pour mener à bien cet objectif serait la formation.

Le SPR repose sur l'idée que « *réussir la construction d'une voiture est le résultat d'une procédure rigoureuse... qui s'appuie sur l'application exacte, de la même façon pour tous les véhicules qui passent sur la chaîne, selon des procédés identiques. On part de l'idée que l'on*

¹ Pour comprendre le SPR et ses liens avec les activités de formation, j'ai interviewé à de nombreuses reprises – entre juillet 2003 et mars 2004 – deux hauts responsables de la direction de développement des RH de la fabrication au Technocentre (maison mère) concernés par l'élaboration et la négociation du dispositif. Ces rencontres m'ont permis d'en comprendre les principes et elles m'ont donné l'occasion de négocier l'accès aux usines de Córdoba, Flins et Curitiba.

peut faire pareil partout... parce que c'est le même produit partout ! (même si les conditions sont loin d'être les mêmes partout...) » (Entretien auprès de deux cadres de la direction centrale de RH de la fabrication, responsables du dispositif)¹.

Le premier des instruments qui contribuerait à cette standardisation c'est la rédaction d'une « feuille d'opérations *process* » (FOP), préparée par l'ingénierie dès la conception d'un véhicule. Cette sorte de fiche de poste décrit ce que l'ingénierie attend comme résultat d'une opération et comme niveau de qualité, mais sans prescrire comment réaliser l'opération. La réflexion autour du comment exécuter une opération doit se mener dans les ateliers : « *Ce sont les gars... une fois sur place, c'est aux gars de voir comment ils font pour... pour mieux placer les pièces, pour qu'il y ait le moins de déplacements possible, pour mieux se servir des outils... mais il faut qu'elle soit... à un moment donné... la meilleure façon de faire telle ou telle opération* ». Ce serait l'analyse « *des meilleures façons de faire* » qui déterminerait un « *standard opératoire* ». La meilleure pratique est décrite dans une « *feuille d'opérations standard* » (FOS). Ainsi, chaque poste doit compter au moins une FOS que tous les ouvriers doivent appliquer avec rigueur. Ainsi, peu importe qui occupe le poste, le travail est toujours exécuté de la même façon : « *... avec la même efficacité... mais ça ne veut pas dire que la FOS est fixée à jamais...* ». En théorie, lorsqu'un problème est détecté à la suite de l'élaboration d'une FOS, elle doit évoluer, ce qui donne lieu à une nouvelle feuille, mieux adaptée à la situation : « *... c'est la démarche d'amélioration en continu. En plus, lorsque le processus change, il faut que les FOS s'adaptent aussi [...] Ces modifications peuvent amener les 'fabricants' à modifier le processus de fabrication... avec les 'méthodes'* ».

Mes interlocuteurs m'ont encore expliqué que la formation des opérateurs « *est une condition indispensable* » pour lier la standardisation du travail avec des gestes conformes aux normes de « *qualité* ». Ainsi, me disaient-ils « *former les opérateurs a deux intérêts pour nous : le premier c'est déployer le SPR [...] puis, la deuxième chose : on sensibilise les opérateurs à la qualité [...] Ils apprennent que ce qu'ils font, que chaque geste, est important pour la qualité de la fabrication* ». La formation dont on parle se déroule au sein même des ateliers.

Le SPR comporte donc un dispositif de formation qui articule, en principe, a) la préparation à la dextérité en atelier d'entraînement (les écoles de dextérité), b) le lancement de nouveaux modèles, c) des modules en salles de cours et au poste de travail.

La formation à la dextérité se déroule dans les « *écoles de dextérité* » situées dans tous les ateliers de chaque usine Renault. Les écoles se trouvent sous la tutelle d'un instructeur et d'un formateur de formateurs, sorte de directeur de l'école. Le directeur et les instructeurs se rencontrent dans des « *conventions* » régionales annuelles où ils retrouvent leurs homologues d'autres usines et les responsables centraux du dispositif.

Dans ces écoles, on enseigne d'abord aux opérateurs les gestes de base de leur spécialité : les gestes du masticage, du vissage, du soudage, du montage, de la *connectique*, de la finition peinture, du chargement de pièces, de la conduite d'engins, du changement d'outils, etc. La qualité et la sécurité sont les points les plus importants de la formation. Tous les opérateurs sont régulièrement formés à l'école de dextérité. Ces enseignements ont lieu en salle de cours.

Ensuite le cursus se prolonge par la formation sur des « *postes fictifs* », installés dans les écoles. Ces postes sont censés simuler des situations que l'opérateur est susceptible de rencontrer, au moment du lancement d'un nouveau modèle, sur des lignes réaménagées. Sur ces

¹ G. Lacruz et G. Flex (plusieurs entretiens approfondis à partir de juillet 2003, sur le lieu de travail).

postes fictifs, il s'agit d'apprendre en amont aux ouvriers, « juste à temps », les nouveaux gestes opératoires pour qu'ils soient prêts au moment du démarrage de l'activité.

Une fois arrivé au poste de travail, l'ouvrier n'est plus guidé par un instructeur mais par le chef d'équipe, formé lui-même à la pédagogie¹, avec l'aide d'un opérateur expérimenté et guidé par la FOS. Peu après, le chef d'équipe doit évaluer l'opérateur à l'aide d'un tableau où est consigné le niveau de maîtrise de celui-ci sur chaque poste qu'il occupe².

Cette évaluation de la formation est prévue pour vérifier la polyvalence des opérateurs entre les postes de l'unité de travail³.

Un deuxième volet du SPR repose sur des dispositifs qui visent la standardisation de la qualité. Il s'agit de l'application de techniques dites « *d'amélioration continue des postes de travail, de la qualité, la productivité, l'ergonomie*. Ces dispositifs sont, par exemple, le « *Kaizen (deux heures ou deux jours)* » et la démarche TPM – Total Productive Maintenance, *QC Story* (une sorte de technique de résolution de problèmes), mais aussi la cotation « *AVES* » (évaluation de l'efficacité des systèmes de qualité du point de vue du client final) ainsi que d'autres destinés à la surveillance de la qualité des fournisseurs des sites.

L'évolution de l'application des mesures concernant le SPR est enregistrée dans un Plan d'Accélération du Progrès. Chaque usine a le sien – ce qui la rend comparable à toutes les autres –, sous la vigilance de la maison mère (Direction de la Performance des Systèmes Industriels). Avec les principes rassemblés dans le SPR, la firme entend obtenir des modes de fonctionnement convergents dans toutes ses unités de production.

La formation au plus près de l'activité de travail permettrait le développement des compétences et la diffusion des mêmes démarches. La formation serait un des piliers d'une politique de standardisation. Elle occupe, on le voit, un rôle essentiel dans ce dispositif SPR.

Le dispositif vise plusieurs objectifs (Cf. encadré I.2 : « Le Système de Production Renault (SPR) »), mais pour le moment je ne retiens que le fait suivant : que la direction de l'usine de Córdoba a souhaité orienter l'activité de formation vers l'augmentation de la performance des ouvriers. L'objectif de la formation est le développement des compétences du personnel.

¹ Je reviendrais en détail sur cette formation mais pour examiner sa pratique. Pour l'instant disons qu'en théorie la formation sur le poste comporte une technique pédagogique dite « en trois étapes ». La première s'appelle « *Je fais* », et consiste à montrer à l'opérateur comment il faut réaliser les gestes nécessaires à l'opération en suivant les étapes indiquées sur la FOS. Dans la deuxième étape, nommée « *On fait* », c'est l'opérateur qui doit réaliser l'opération aidé par le chef d'équipe qui doit se limiter à lui indiquer les étapes de la FOS. Dans la dernière étape (« *Tu fais* »), l'opérateur doit réaliser seul l'opération et parvenir à respecter le temps d'opération du poste.

² Le « I » signifie que l'opérateur sait réaliser l'opération assignée dans le temps défini mais qu'il peut avoir besoin d'une aide complémentaire. Le « L » veut dire que l'opérateur opère son poste de manière autonome et enfin le « U » indique que l'opérateur est capable d'accompagner et de former d'autres opérateurs au poste qu'il occupe, toujours sous la responsabilité du chef d'équipe.

³ L'objectif serait le suivant : un opérateur doit être capable de tenir trois postes (par exemple, deux postes en « L » et un poste en « U ») ; ou trois ouvriers tiennent un poste (par exemple, deux au niveau « L » et au moins un au niveau « U »).

I.4.4. La formation : un outil du développement des compétences des opérateurs inscrite dans un système international de formation (2000 – 2003)

La direction de Renault souhaite inscrire la formation dans un système international. Ceci veut dire qu'à Córdoba la politique de formation, les stages, les modalités pédagogiques des cours et leurs contenus seront les mêmes que dans tout le groupe Renault. Tous ces aspects seront conçus par la maison mère.

Depuis 2001, l'application du dispositif SPR a accusé cet alignement sur les normes dictées par la maison mère. C'est ainsi que l'usine a été dotée d'écoles d'atelier, sous la responsabilité d'un instructeur interne. Celui-ci est chargé de former tous les salariés de la filiale, y compris les cadres dirigeants. Ces formateurs sont censés développer les compétences et améliorer les performances de la main-d'œuvre de l'usine. On s'interroge évidemment sur la pertinence d'une telle mutation dans la politique de formation au sein d'une entreprise qui, dans la même période, est maintenue à un si bas niveau d'activité.

Au bout du compte, la formation a contribué à désenclaver la filiale, à la relier d'avantage à la maison mère et à lui faire jouer un rôle de coordination des filiales d'Amérique Latine. Trois mutations majeures scandent cette évolution.

I.4.5. Mutations de la formation des ouvriers de Santa Isabel

I.4.5.a) Première mutation : la création d'un service local de formation

Le lancement des politiques de « Qualité Totale » par la maison mère dès 1988 a réorienté le rôle de la formation en l'alignant sur une politique générale de la firme. Cette initiative n'a pourtant pas donné lieu à des opérations de formation de grande ampleur, elle a surtout consisté à mettre sur pied un service spécialisé de formation dans la filiale. Les mutations les plus profondes sont arrivées lors de la reprise des activités par le groupe local de M. Antelo et la création de la CIADEA.

I.4.5.b) Deuxième mutation : la consolidation de la relation avec la maison mère

Les relations avec la maison mère se consolident. La formation est mise à contribution lorsque les UET sont créées pour préparer les *leaders* de ces unités de travail. Elle a ainsi contribué à mettre en place ces nouvelles équipes semblables du reste à celles qui ont été installées dans les établissements. À ce titre, la formation a contribué à standardiser les organigrammes qui sont

devenus identiques partout chez Renault. La filiale devenait conforme à un système international dont la formation était partie prenante.

1.4.5.c) Troisième mutation : le développement des compétences

Alors que l'Argentine et le Brésil commençaient à s'intégrer dans le Mercosur l'activité de la filiale a décliné. Córdoba abandonnait certaines de ses activités aux unités de production brésiliennes. Cette recomposition internationale du travail réalisée au profit de la nouvelle usine brésilienne de Curitiba s'est répercutée sur la situation de la main-d'œuvre en Argentine.

Le rôle que l'on a fait jouer à la formation pour développer les compétences du personnel a coïncidé avec le redéploiement des effectifs argentins. C'est à ce moment-là qu'ont été développés divers types de stages, la formation de formateurs et qu'ont été mises en place les écoles d'atelier... Cette évolution, conforme d'ailleurs aux politiques générales de la maison mère en matière de formation et de compétences, a donné lieu à des applications dont le contenu n'est pas complètement prescrit. C'est pour cette raison que notre enquête va devoir explorer la réalité de l'application de cette politique générale.

Je voudrais en effet analyser le plus précisément possible les services rendus par la formation à l'intérieur de la filiale. C'est pourquoi je vais considérer la situation de la filiale sous les deux aspects qui sont l'emploi et le travail dans la période qui commence en 2000. C'est ce que traitera le chapitre suivant. J'y analyserai les caractéristiques de la main-d'œuvre, l'organisation de la production dans la mesure où elle distribue les tâches et les responsabilités et, bien sûr, le travail. Pour ensuite comprendre la façon dont s'articulent dans les faits la formation, le travail et les compétences, je m'appuierai sur mon enquête. Je l'ai menée, comme on sait, en tant qu'observateur qui joue le jeu d'un nouvel embauché, un jeu qui n'a pas été tout à fait fictif puisqu'il m'a rendu capable de tenir réellement un poste pendant quatre mois.

Chapitre II. Emploi, travail et formation dans les années 2000

Ce chapitre aborde la question des fonctions de la formation considérant le travail et l'emploi à partir des années 2000. Il présente d'abord, les caractéristiques de la main-d'œuvre restée en emploi à la suite des licenciements, ensuite, l'organisation technique et humaine du travail et montre enfin, l'organisation, les acteurs et les pratiques de formation de la filiale.

Les données qui nourrissent ce chapitre proviennent de deux sources. Les premières sont issues de la base des données du personnel de la filiale. Les secondes, qui concernent la dernière partie du chapitre, s'appuient sur mes observations dans les ateliers et sur les entretiens effectués auprès des membres de la direction de l'usine, du service RH et auprès des cadres intermédiaires des ateliers.

II.1. Après plusieurs vagues de licenciements, qui assure l'activité de la filiale ?

J'ai montré que les difficultés d'emploi, à la fin des années 1990, ont amené Renault à réduire de presque 70% son effectif. En 2003, la filiale n'avait plus que 1 336 salariés, répartis dans ses deux implantations. Qui sont-ils ? Quelles sont les caractéristiques de ceux qui ont été choisis pour garder leur emploi ?

L'effectif de la filiale est réparti de manière inégale entre les sites *córdobais* et *portègne*. Le siège central à Buenos Aires emploie 237 salariés tandis que l'usine Santa Isabel à Córdoba en emploie 1 099.

Au siège central à Buenos Aires, on ne trouve que des cadres et des employés, tandis qu'à l'usine, à Córdoba, la population est principalement ouvrière (64%), les cadres et employés représentent 36% de l'effectif¹.

Il s'agit d'une population essentiellement masculine, même dans les services administratifs, où la présence des femmes reste marginale. Elles sont peu nombreuses à tenir des emplois, même à Buenos Aires, et n'occupent guère de postes à responsabilité.

¹ L'effectif de l'usine Renault à Córdoba (1 099 individus) est principalement reparti en deux modalités : les ouvriers (702 personnes) et les employés (367 personnes). L'effectif de l'encadrement est faible (18 individus, y compris le seul cadre dirigeant). De même, les chefs sont peu nombreux : la modalité ne compte que 12 personnes.

II.1.1. L'âge du personnel

La moyenne d'âge de la population des deux sites (Córdoba et Buenos Aires) est de 39 ans et demi ; la population est donc relativement âgée. Cependant, il faut émettre une réserve. Dans le fichier exploité la variable « âge du salarié » n'est pas toujours renseignée. La base de données interrogée n'enregistre que 771 personnes (au lieu de 1 336). 746 correspondent aux individus de l'usine de Córdoba et seulement 25 à ceux de Buenos Aires. Ce sont donc les salariés de l'usine qui, en fait, permettent de calculer l'âge moyen de 39 ans et demi. D'abord, il n'y a pas de jeunes de moins de 26 ans et dans la catégorie d'âge « entre 26 et 30 ans » on trouve moins de 10% de la population. C'est parmi les membres de l'encadrement que l'on trouve le personnel le plus âgé (46 ans et demi en moyenne) tandis que les plus jeunes sont des employés (38 ans)¹.

II.1.2. Une expérience de travail plutôt longue

L'ancienneté des salariés de la filiale atteint 14 ans et demi en moyenne. C'est à l'usine que l'ancienneté du personnel est la plus élevée (15 ans). Tout le personnel, indépendamment du site et de la catégorie professionnelle, a donc une réelle expérience du travail dans la firme.

Pour un tiers du personnel de l'usine, la plus longue partie de la carrière s'est déroulée chez Renault (plus de 16 ans). Ceci est encore plus vrai pour les gens qui se trouvent dans les départements de services à la production, mais même pour ceux qui travaillent dans les ateliers. Le déroulement de leur carrière professionnelle est marqué par un long parcours à l'intérieur de la firme.

Ceux qui ont une expérience de moins de 5 ans sont très rares. Ceci s'explique par la politique de restriction à l'embauche que la firme a pratiquée ces dernières années. Tant dans l'usine que dans l'administration, la filiale dispose donc d'un personnel qui est pourvu d'une longue expérience.

¹ Cf. Annexe au chapitre II., tableau n°1., « Personnel de l'usine selon catégorie professionnelle selon l'âge (en %) ».

II.1.3. Les diplômes du personnel et leurs niveaux¹

Une partie importante de la population a interrompu ses études avant de terminer son cycle obligatoire, de sept ans de scolarisation, qui correspond à l'école primaire : on ne peut savoir avec précision quand ils ont arrêté leurs études ni leur âge. S'agit-il uniquement des plus anciens ? On ne peut pas dire avec certitude à quelle génération appartiennent ceux qui ont été si faiblement scolarisés, on peut tout juste supposer qu'ils sont parmi les plus âgés, car recrutés dans des périodes où la main-d'œuvre disponible a pu manquer.

Cette supposition trouve un début de vérification avec les données du dernier recensement de population en Argentine². Dans la province de Córdoba, la population qui a suivi une scolarité primaire sans avoir achevé son cursus est surtout constituée des gens les plus âgés mais, il est vrai aussi, de femmes plus que d'hommes. À Córdoba réside presque 7% de la population argentine qui n'a pas été scolarisée et 9% de ceux qui se sont arrêtés avant d'atteindre la fin du cycle primaire.

Si un tiers des salariés du site cordobais n'est pas allé au terme de sa scolarisation primaire (obligatoire), cette proportion est plus élevée s'agissant des ouvriers (un peu plus de quatre sur dix, 45%). Pour les autres catégories professionnelles les taux d'abandon précoce sont beaucoup plus faibles (mais atteignent pourtant plus de 7% pour les cadres et 9% pour les employés). Cf. tableau II.1 « Personnel de l'usine selon la catégorie professionnelle par type de diplôme obtenu », ci-dessous.

¹ Les renseignements sur le niveau d'études concerne surtout les salariés de l'usine (et pas ceux de l'administration à Buenos Aires). Les registres des salariés de l'administration présentent des lacunes trop flagrantes pour pouvoir renseigner cette variable. La suite de mes analyses ne concerne donc que les salariés travaillant dans les différents secteurs de l'usine.

² *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*, 2001.

**Tableau II.1. :
Personnel de l'usine selon la catégorie professionnelle
par type de diplôme obtenu (en % et en valeur)**

Type de diplôme	Catégorie Professionnelle (en % et en valeur)							
	Employé En % et en valeur		Encadrement, Cad dir. et chefs En % et en valeur		Ouvriers En % et en valeur		Total En % et en valeur	
Primaire incomplète (pas de diplôme)	9	33	7	2	45	314	32	349
Diplôme d'école primaire	1	2	0	0	21	147	14	149
Diplôme d'école secondaire (commercial)	8	31	7	2	6	39	7	72
Diplôme d'école secondaire (général)	13	48	7	2	9	61	10	111
Diplôme d'école secondaire (technique)	35	127	10	3	17	117	22	247
Diplôme d'école technique sup.*	10	35	0	0	3	22	5	57
Diplôme Sup. Univ.**	4	13	10	3	0	0	1	16
Diplôme Univ. (autre)***	7	26	10	3	0	0	3	29
Diplôme Univ. (ingénierie)***	14	52	50	15	0	2	6	69
Total	100	367	100	30	100	702	100	1099

* Diplôme obtenu trois ans après l'équivalent du baccalauréat français.

** Diplôme technique dispensé par l'université trois ans après l'équivalent du baccalauréat français.

*** Diplôme universitaire obtenu suite à un cursus de cinq / six ans après l'équivalent du baccalauréat français.

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba

Ceci dit, il faut remarquer que, plus d'un salarié sur deux a été scolarisé au delà du cycle obligatoire d'enseignement. Ici, encore, les différences entre les catégories professionnelles sont marquées : si presque tous les cadres ont le niveau baccalauréat, un peu plus de trois ouvriers sur dix sont eux aussi bacheliers ou ont obtenu un diplôme du niveau équivalent au baccalauréat français (Cf. tableau II.1., ci-dessus).

Plus précisément, des ouvriers se distribuent de trois façons. Beaucoup d'entre eux (44,7%), n'ont pas fini l'école primaire ou ne l'ont même pas commencée¹ ; d'autres ont été très nombreux à suivre des études jusqu'à l'obtention d'un diplôme de niveau baccalauréat (un peu moins d'un tiers, 30%). Un troisième groupe a obtenu un diplôme de scolarité obligatoire (primaire) puis a arrêté ses études (deux sur dix, 20%). Les employés sont peu nombreux à s'être contentés d'une scolarité primaire et ont entrepris des études secondaires (plus de la moitié, 56%) tandis qu'une minorité d'entre eux sont allés à l'université (deux sur dix, 21%).

II.1.4. Comment le personnel est-il réparti entre la fabrication et les services ?

La répartition du personnel dans l'usine est tout à fait ordinaire : les grands ateliers de fabrication reçoivent un peu plus de la moitié du personnel. Quant aux autres secteurs, ils regroupent ensemble moins d'un quart du personnel.

¹ L'hypothèse d'une non-fréquentation d'une ou quelques années d'école primaire, me semble peu probable, surtout pour les tranches d'âge de moins de 40 ans. Le recensement de l'INDEC ne signale qu'un taux très faible de personnes de 15 ans ou plus qui n'ont jamais fréquenté un établissement scolaire (3,70% au niveau national et 2,80% à Córdoba) tandis que ceux qui sont allés à l'école primaire mais qui l'ont abandonnée avant d'obtenir le diplôme sont plus nombreux (ils représentent 14% en Argentine et 15% à Córdoba).

Cependant, quand on regarde de près la répartition du personnel¹, elle relève que certains salariés ont été préparés à la prise de nouvelles fonctions. Il s'agit d'un aspect singulier de la division du travail dont il faudra tenir compte. Ce qui attire en effet l'attention, c'est que presque un tiers du personnel est affecté à la *Direction d'établissement*.

À quoi est due cette situation ? La *Direction de l'établissement* serait un secteur de repli pour la population non ouvrière la plus fragilisée par la réduction des personnels. En effet, dans une conjoncture de très forte baisse d'activité suivie de plusieurs vagues de licenciements avec réduction de l'activité, une partie du personnel a été déplacée et affectée, par exemple, au développement des activités de gestion et de direction.

D'autres types d'affectation retiennent l'attention. Le plus important par le nombre de salariés concernés est l'expatriation du personnel. Plus de 80 personnes ont fait l'objet de cette « mesure de sauvetage ». Ces personnes ont été « mutées » à la *Direction de l'établissement*, refuge à partir duquel elles ont été envoyées en mission à l'étranger. Administrativement, ces salariés et d'autres dans des situations à peu près similaires, dépendent de la *Direction de l'établissement*. Le second cas est celui du personnel qui, en période de forte activité, entre 1992 et 1996, a été promu à des postes de responsabilité dans les ateliers (chef de département, par exemple). Lors de la chute d'activité, la direction lui a fait une place dans la *Direction de l'établissement*. Ce personnel doit son importance aux chantiers de gestion dont il s'occupe : le SPR, la Total Productive Maintenance (TPM), les chantiers *kaizen*, « 5S »², les audits, etc., directement associés aux opérations de formation officielles.

C'est la question des rapports à la formation du personnel ouvrier de Santa Isabel que je vais maintenant approfondir. Celui-ci est pourvu d'une longue expérience professionnelle et peu doté en formation initiale, mais pas toujours. Il a connu plusieurs réformes de l'entreprise. Que vise la formation en s'adressant à cette population ? Sans doute pas de promotions puisque l'usine ne peut pas en proposer. C'est en me plaçant au plus près des pratiques que je vais tenter de préciser à quoi sert la formation en réalité.

¹ Cf. Annexe au chapitre II., tableau n°2., « Catégorie professionnelle des salariés de l'usine par direction de rattachement ».

² Tel est le nom de cette méthode dont les cinq verbes qui la résument commencent par un S en japonais : débarrasser (*seiri*), ordonner (*seiton*), ranger (*seisso*), tenir propre (*seiketsu*), et rigueur (*shitsuke*).

II.2. Que peut comprendre un nouvel arrivant qui parcourt les ateliers ?

Lorsque je suis entré dans les ateliers de Santa Isabel, j'ai eu du mal à percevoir une organisation derrière le paysage industriel que j'avais devant moi. Tout me semblait en désordre. J'avais cru qu'en entrant dans les ateliers j'allais découvrir l'organisation que d'autres sociologues avaient décrit dans leurs ouvrages. Ma question était donc de savoir quelle organisation du travail présidait au fonctionnement de l'usine de Santa Isabel et lui permettait de produire les mêmes voitures qu'à Flins ou ailleurs. Je voulais aussi savoir quel type d'ouvriers, capables de ce résultat, j'allais y rencontrer.

II.2.1. Ce qu'il apprend de la hiérarchie...

Déception ! Arrivé sur place, mes premiers interlocuteurs, un technicien et un ingénieur qui ont guidé mes premières visites, n'ont pas dit un mot à propos de « l'organisation ». Ils me disaient plutôt « ... *pour que ça tourne il faut prévoir, il faut que ça ne s'arrête pas... il faut détecter les problèmes rapidement, il faut être réactif, que tout le monde réagisse vite...* »¹ et pour ceci il faut du personnel bien préparé : « ... *les bons ouvriers au boulot sont ceux qui ne restent pas tranquilles, qui sont capables d'anticiper une panne, un défaut, un problème, ce qui ne va pas, et si possible d'agir... ou sinon d'alerter la personne compétente* »². Bref, leurs paroles étaient toutes imprégnées d'un discours managérial devenu général, un discours qui insiste sur « l'engagement » de chaque agent pour la bonne marche de la production, sur sa compétence, sa vigilance. Le « *bon ouvrier* », celui qui se distingue des ouvriers ordinaires, dont ils faisaient l'éloge, devait bien sûr connaître son poste de travail mais aussi le produit, l'atelier et même l'usine. Je traduirai cela en disant : « C'est quelqu'un qui doit vouloir savoir ». J'ai donc décidé d'abandonner mes idées préconçues sur le désordre et l'importance de telle ou telle organisation pour adopter une posture de simple découverte d'un lieu de production industrielle, et d'éclaircir le rôle des discours que l'on me tenait. Après tout, je venais enquêter sur la formation et indirectement on m'en parlait déjà.

Lorsque je suis entré dans les ateliers, je connaissais encore très peu l'usine. D'abord, le bras droit du chef de département tôlerie et formateur de formateurs, puis un employé chargé du développement du dispositif SPR se sont proposés pour m'accompagner dans mes premières visites d'atelier. Une troisième personne, également chargée de l'application des normes du SPR dans le département de peinture m'a fait découvrir son secteur. On m'a appris que l'usine produisait

¹ Conversation informelle avec l'assistant du chef de département et formateur de formateurs, juillet 2003.

² Dans une conversation avec un chef d'unité de travail de l'atelier tôlerie, juillet 2003.

plusieurs modèles de voitures : la Clio II, la Mégane et la Kangoo, toutes déclinées en plusieurs versions. On m'a appris « théoriquement » ce que fabriquait l'assemblage où, plus tard, j'ai fait mes premiers apprentissages dans la soudure. J'ai compris qu'il s'agissait de « la carrosserie nue » de la Clio II et de l'assemblage des sous-ensembles qui la composent. À ce sujet, on m'a précisé qu'il s'agissait de monter le « sous bassement de la voiture » et d'assembler le « bloc avant » aux « latéraux » et au « pavillon ». Peu après j'ai appris que le résultat en est une structure appelée « caisse » ou « carrosserie nue ». Les caisses passent ensuite à l'atelier de « ferrage » d'où elles sortent comme « carrosseries en blanc » ou « complètes ». Voilà ce que je savais avant d'entrer grâce aux explications d'un des « experts en tôlerie » et du chef du département tôlerie¹.

Je pouvais en déduire que, lorsqu'un ouvrier entre dans un atelier, il sait en principe ce qu'on y produit. Sans une expérience de travail, dans l'industrie et dans l'automobile, comprend-il ce dont il s'agit réellement ? Peut-on dire que, parce qu'il a entendu le nom des pièces qu'il aura à manipuler, il saura déjà ce qui se fait réellement ? J'en ai fait l'expérience. Au début, ni le produit ni les installations ni le processus de travail ne m'étaient familiers (Cf. Encadré II.1 : « Observation du processus de travail et découverte de ce que l'atelier fabrique », ci-dessous).

Encadré II.1 :

Observation du processus de travail et découverte de ce que l'atelier fabrique

L'enquête à l'usine Renault de Córdoba a été ma première expérience d'établissement industriel. Un technicien et un ingénieur liés au dispositif de formation m'ont proposé de me guider pour une visite des ateliers. D'abord accompagné de mes guides, j'ai ensuite circulé seul d'un atelier à l'autre pendant une quinzaine de jours.

Lors des premières visites mes guides m'ont montré le sens et le fonctionnement du flux de production, la marche des robots, les différences entre les lignes, etc. Ils s'attardaient beaucoup sur les aspects techniques les plus modernes des ateliers attirant mon attention sur les robots et sur la ligne flexible. De mon côté, je découvrais d'autres choses, moins remarquables à leurs yeux, presque banales, mais nécessaires pour agir dans l'usine. Par exemple, les modes de circulation pour les piétons, la sécurité, les passages entre les lignes, les équipements de sécurité qu'il faut porter dans l'atelier, la distinction entre les bruits habituels et les autres qui peuvent indiquer un danger éventuel, la voie d'accès à tel ou tel atelier, les normes d'entrée dans les îlots des engins robotisés, etc. Cette multitude d'aspects de la vie d'atelier me semblait révéler une complexité à laquelle personne ne paraissait trouver utile de m'initier.

Je pouvais me demander comment apprendra-t-on alors à devenir ce *bon ouvrier* dont l'usine a besoin ? Comment découvre-t-on ce fonctionnement de l'atelier, de l'usine et du rôle qu'on a à tenir lorsqu'on est à son poste ? Comment se familiarise-t-on avec le processus de travail ? La

¹ C'est, en résumé, ce que j'ai noté sur mon journal de terrain comme explication fournie par la hiérarchie lors des conversations préalables à ma prise de poste.

formation des opérateurs joue-t-elle un rôle dans ce processus de familiarisation avec la production ? Quel est-il ? Ces questions découlant du discours managérial avec lequel on m'avait accueilli, la possibilité de bien comprendre comment marche l'usine n'est guère offerte à l'ouvrier novice.

II.2.2. ... et ce qu'il découvre en y regardant de plus près

II.2.2.a) À propos de l'usine

Assez vite, les cadres qui m'avaient accompagnés lors de mes premières incursions dans les ateliers sont retournés à leurs occupations habituelles me laissant libre d'effectuer mes observations sans accompagnateur.

Le premier écueil que j'ai rencontré pour définir mon plan d'observation des ateliers était le calendrier de l'activité de l'usine car elle ne tourne pas tous les jours mais une semaine sur deux. Pendant la semaine d'arrêt, une partie très réduite du personnel est convoquée pour effectuer des tâches d'entretien et d'aménagement des postes. Pendant la semaine dite de production, l'usine tourne avec une équipe le matin. Il faut préciser aussitôt que ce rythme de travail n'affecte que le travail ouvrier : les employés et les cadres travaillent « en normal », et ne connaissent pas de semaines creuses. Une fois que j'ai eu connaissance de la programmation des activités et des arrêts, je me suis adapté et j'ai pu démarrer mes observations.

On m'avait toujours présenté l'usine, les ateliers qui la composent, en suivant le sens du processus de production. On commençait la visite par le département d'emboutissage, on passait à celui de la tôlerie puis on allait à celui de la peinture, avant de finir au montage. Ce parcours de production est distribué selon une succession de départements (*Cf.* Encadré II.2 : « Le processus de production : une activité réduite et un processus de travail essentiellement manuel », ci-dessous).

Encadré II.2 :

Le processus de production :

une activité réduite et un processus de travail essentiellement manuel

Le processus de fabrication commence dans le département d'emboutissage des tôles. Ce secteur ressemblait davantage à un magasin, un entrepôt de pièces, qu'à un véritable atelier. En fait, la plus grande partie de l'atelier abrite des empilements de flans de tôle prédécoupés et des caissons de pièces importées pour la plupart des usines françaises ou brésiliennes. Cet atelier, qui a aujourd'hui des fonctions réduites, n'a pas de chef de département qui lui soit propre mais se trouve sous la direction du chef de la « tôlerie ». La partie avant de l'atelier est occupée par les presses et les matrices dont quelques unes sont en préparation et plusieurs en état de

démantèlement. Avec ces machines les planches de métal sont moulées, embouties, et transformées en « pièces nues ». Ces pièces sont ensuite acheminées vers les ateliers de tôlerie.

Vient ensuite la tôlerie. Les pièces embouties y sont assemblées pour former la carrosserie de la voiture. Plus précisément, ces opérations sont organisées en deux circuits de flux et divisées en plusieurs sous secteurs jusqu'à acquérir la forme d'une chaîne. Chaque circuit de flux, puis chaque chaîne, correspond à un modèle de véhicule. La chaîne dite « unifiée » est flexible, c'est-à-dire capable d'assembler et monter plusieurs modèles (Mégane tri-corps ou bi-corps et Kangoo). La chaîne Clio II n'est consacrée qu'à la fabrication de ce modèle. Les travaux de tôlerie commencent dans l'atelier d'assemblage (assemblage de la structure principale de la carrosserie) et se poursuivent dans celui du ferrage (où sont assemblés portières, capots, portières du coffre et ailes). Les investissements les plus récents ont été consacrés à des robots placés à la fin de l'assemblage où ils appliquent quelques milliers de points de soudure. Le reste du processus de travail est manuel.

Une fois que les carrosseries sont complètement assemblées, elles sont traitées par cataphorèse – afin d'empêcher la rouille – et passent ensuite à la peinture. Au cours de cette étape, les carrosseries reçoivent un traitement anticorrosion, des applications de mastics d'étanchéité et de protection anti-gravillonnage, puis des couches de peintures d'apprêt sont appliquées ainsi que des laques et des vernis. Afin de faire adhérer la peinture à la tôle, les carrosseries sont mécaniquement transportées et immergées dans une suite de cuves. Elles sont ensuite peintes manuellement et automatiquement avant d'être passées dans des lignes de fours afin de faire sécher les laques et vernis. D'après les témoignages des ingénieurs en environnement du site, l'usine n'a pas réalisé les investissements qui auraient été nécessaires pour que ces ateliers bénéficient des procédés les plus modernes de fabrication, notamment de traitement de peintures à l'eau.

Reste la phase du montage au cours de laquelle les carrosseries reçoivent les équipements prévus pour chaque gamme : la planche de bord, les sièges, le moteur, les trains avant et arrière, la miroiterie, le circuit électrique, les phares, les roues, etc. Une dernière étape est consacrée à la mise au point des véhicules sortis des lignes (réglage des phares, parallélisme, tests de roulage, d'antipollution et d'étanchéité).

À ces différentes étapes de la fabrication correspond une organisation spatiale des ateliers. Emboutissage, tôlerie et montage partagent le même bâtiment. Au fond se trouve l'emboutissage, au centre la tôlerie et à l'avant le montage. Je m'attendais à trouver chaque segment du parcours de fabrication dans un seul et même atelier. De fait, il n'en est ainsi que pour l'atelier d'emboutissage, par lequel j'ai démarré mes observations. J'ai constaté ensuite que la tôlerie était implantée à deux endroits distincts.

Dans les ateliers de tôlerie et de montage, les activités étaient dupliquées. Il m'a fallu un certain temps pour m'apercevoir qu'une même partie de la carrosserie était produite dans deux parties du bâtiment.

Ainsi, lorsqu'un de mes guides m'indiquait le lieu « d'assemblage du soubassement arrière et central et, là... plus loin... le montage des portes », je lui ai demandé pourquoi j'avais vu la même

chose dans un autre atelier. C'est seulement alors qu'il m'a expliqué que pour la tôlerie deux lignes existaient, l'une pour la Clio II, l'autre pour les autres voitures.

Cette duplication n'existe que pour la tôlerie et le montage, y compris « l'habillage et le montage du moteur ». Pour la peinture, il n'y a plus de séparation, toutes les voitures sont traitées ensemble.

Le technicien auquel je faisais part de mes interrogations m'a fait remarquer que la ligne des Clio II était pourvue d'installations anciennes, à la différence de l'autre, consacrée aux Mégane et aux Kangoo, qui est appelée « *l'unifiée* ». Car elle peut fabriquer plusieurs types de véhicules, c'est elle la ligne moderne et flexible.

En regardant les chaînes avec plus d'attention, j'ai remarqué que plus on se dirige vers l'aval dans le processus de fabrication et plus le travail est « enchaîné ». L'exemple le plus net est le montage. Les ateliers de peinture sont également organisés selon le principe de la chaîne. Cependant, quand on revient en amont du processus les chaînes ne sont pas présentes.

À l'emboutissage le travail n'était pas « enchaîné ». À la tôlerie des postes manuels sont disposés autour d'une série de machines et c'est seulement à la fin que les postes sont organisés selon le principe de la chaîne. C'est donc cet atelier qui marque le passage d'un type de travail à l'autre. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de m'y intéresser en allant dans les ateliers de tôlerie de la Clio II. C'est là qu'un peu plus tard, j'ai tenu un poste de travail en tant qu'observateur participant.

II.2.2.b) À propos de l'ordre technique de l'atelier de tôlerie

Si au premier abord l'atelier de tôlerie se présente de manière assez désordonnée, peu à peu je me suis rendu compte que la disposition des hommes et des machines correspondait à un effort pour rapprocher les groupes d'ouvriers autant que possible. Ce regroupement délimite des zones dont les unes paraissent surchargées de machines et d'outillages divers tandis que les autres semblent relativement peu équipées. De fait, l'atelier était séparé en deux zones différentes.

Dans la première, très sombre, à des bruits souvent très forts s'ajoutent, par intervalles, des pluies d'étincelles, de la fumée et l'odeur âcre que dégage la soudure. C'est là que l'on trouve des plate-formes sur lesquelles les pièces sont installées pour être soudées, elles sont surmontées par des sortes d'échafaudages hauts de 5 ou 6 mètres où viennent s'accrocher les moyens d'assistance pour

l'assemblage des grandes pièces. Ces installations occupent tout l'espace, jusqu'au plafond équipé de points d'accroche pour les machines et pour le transport « aérien » de pièces.

Dans ce même secteur sombre, le personnel est plus nombreux que dans d'autres endroits de l'usine. Il y a peu d'espace entre les postes de travail sur lesquels tout le monde s'affaire. Au premier regard les postes ne semblent pas en relation les uns avec les autres. Mais on s'aperçoit très vite que leurs actions sont reliées : un ouvrier qui enlève une pièce de sa machine l'accroche sur un support d'où un collègue la décroche pour la poser sur la sienne. Mais ce n'est pas tout (Cf. Photographie II.1 : « Vue d'un dispositif manuel de transfert de pièces de l'atelier Clio II »).



Photographie II.1 : « Dispositif manuel de transfert ».

Vue d'un dispositif manuel de transfert de pièces qui relie les postes dans l'atelier Clio II. Les pièces finies sont accrochées à une extrémité du dispositif et sont récupérées à l'autre bout par un autre ouvrier qui ajoute des opérations de soudure. Au premier plan, des pièces du plancher en transfert entre postes pour assemblage (photo prise par mes soins).

Lorsque la pièce gagne en volume, les ouvriers se mettent à deux, puis à trois, pour l'installer sur d'autres machines et l'assembler à d'autres pièces. La segmentation des postes n'est donc qu'apparente et la coopération entre les ouvriers est indispensable.

Si les ouvriers se trouvent la plupart du temps face à leurs machines, ceci ne veut pas dire qu'ils y restent à tout moment. On voit certains ouvriers quitter momentanément leur poste de travail pour, semble-t-il, prendre un peu de temps de pause (Cf. Encadré II.3 : « Le rythme de travail »).

Encadré II.3 :
Le rythme de travail

Les ouvriers semblent être relativement maîtres du temps d'exécution de leurs tâches. Ceci demande un degré minimal de concertation avec les collègues qui attendent la pièce. Le rythme de travail concerté dépend du groupe d'ouvriers concernés, bien que tous soient contraints par l'obligation de fournir un certain nombre de pièces par jour.

Le travail de cet atelier ne correspondait pas à l'idée que je me faisais des travaux de soudure. Ici les efforts physiques des ouvriers sont très intenses, ils manipulent des grandes pinces de soudure électrique et des pièces de grande taille, donc lourdes, en répétant les mêmes gestes à longueur de journée.

Les outils que ces ouvriers utilisent sont variés : rien que dans le coin où je m'attarde je compte rapidement pas moins de 16 pinces de soudure électrique différentes. Lorsque je m'introduis davantage dans l'atelier, j'ai la sensation que les étincelles sortent de toutes parts. Le bruit est plutôt fort et survient sans arrêt. Il provient des machines, mais s'y ajoute aussi un bruit sourd, on m'expliquera ensuite qu'il provient des transformateurs. Dès qu'une machine s'arrête, d'autres, ailleurs, émettent un bruit rauque qui fait sursauter. Mis en état de tension, je me demande d'où viendront les prochaines projections d'étincelles ou les nouveaux bruits. Les ouvriers crient pour s'entendre les uns les autres. Dans un tel environnement physique, il faut s'endurcir pour pouvoir tenir un poste. Pourtant, il m'a semblé qu'on pouvait préférer encore subir la violence de cet environnement plutôt que celle des rigueurs de la chaîne. Là au moins, me semble-t-il, les ouvriers gardent une certaine maîtrise des cadences.

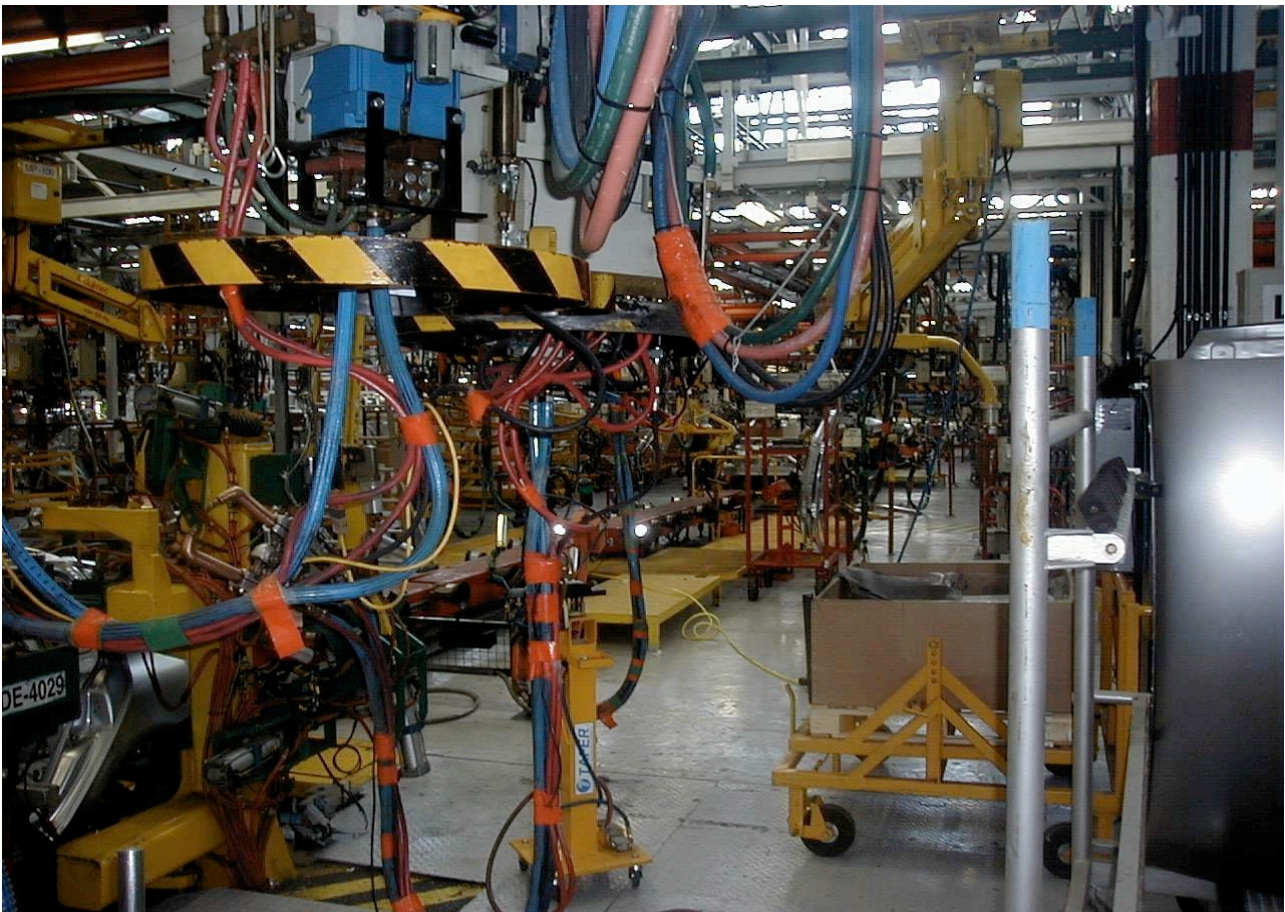
Un peu plus loin, d'autres équipes s'affairent sur des installations assez semblables. Et pourtant, elles disposent de plus larges espaces car les postes se trouvent relativement éloignés les uns des autres. Ainsi, je vois un ouvrier qui, après avoir opéré sur sa machine pose les pièces terminées sur un chariot et le pousse lui-même à l'autre bout de l'atelier où d'autres collègues le prennent en charge. Le contraste est net entre le groupe dont les postes sont très rapprochés et celui où ils sont plus distants. Pour aller vers un collègue il faut se déplacer. C'est une pure question d'aménagement car les deux groupes travaillent sur le même outillage. Un ouvrier me confirmera que, après 1995, son secteur a été l'objet de réorganisations « pour aller plus vite ». « C'est un

problème de temps », m'explique un opérateur *senior* : les groupes qui se trouvent plus directement exposés à la chaîne et qui ont des temps « trop longs » doivent les réduire. En rapprochant les postes, on gagne ne serait-ce que quelques dixièmes de secondes. Par contre, là où les temps sont plus courts que ceux des postes en chaîne on ne change rien, du moins jusqu'au réaménagement de la chaîne. Les réorganisations d'ateliers se font donc en fonction des secteurs qui peuvent devenir des « goulots d'étranglement » dès que les rythmes de production s'accroissent en amont ou en aval. Avec les postes rapprochés le bruit et les étincelles sont très éprouvants et je décide de quitter cet endroit. Une fois à l'écart de l'atelier je comprends qu'en fait, il y a deux groupes d'ouvriers séparés par une sorte de couloir. De chaque côté de ce couloir, de nombreux postes se trouvent très proches les uns des autres. Je comprends enfin qu'entre ces deux ruches de postes manuels, ce qui ressemblait à un couloir est en fait le début de la chaîne. Elle se présente comme une plate-forme, enserrée entre les deux groupes de postes manuels.

À l'aide d'outils de transfert, les ouvriers déposent sur cette plate-forme des éléments du plancher d'une voiture, l'arrière, l'avant, etc., jusqu'à réunir la totalité de la base. C'est le premier poste « enchaîné ». À partir de là, la production avance très vite. Environ cinq groupes d'ouvriers travaillent en aval, de chaque côté de la ligne, et les formes de la voiture deviennent vite plus nettes : à l'exception des portières, la carrosserie semble complète. Après le premier poste, je vois à quelques mètres deux ouvriers qui attendent l'arrivée de la prochaine plate-forme.

La chaîne est approvisionnée par des opérations manuelles qui réclament des efforts importants, de l'entraînement, de la rapidité et une bonne coopération. Un ouvrier, traînant un grand chariot, arrive d'un côté de la ligne. Au moyen d'un crochet tiré par un engin mécanique, il soulève de son chariot une partie (l'avant) du sous-basement de la carrosserie qu'il pose sur une plate-forme. Les ouvriers qui étaient à côté de la ligne interviennent avec leurs pinces et, quelques trois minutes plus tard, font repartir la carrosserie, déjà soudée, vers le poste en aval. Des deux côtés de la ligne des ouvriers apportent les latéraux, la tôle moulée qui forme les côtés de la voiture. Un peu plus loin, a lieu une opération spectaculaire, celle d'un ouvrier qui, depuis une plate-forme surélevée, se penche, et les bras grands ouverts saisit le toit d'une Clio, le soulève et le cale contre son torse. Dans cette position, il fait quelques pas jusqu'à la chaîne et pose, à la main, le toit sur la carrosserie. Après cela, il court prendre une pince et applique plusieurs points de soudure pour fixer le toit. Il m'apprendra plus tard que, même si ses collègues et lui ont « bidouillé » le moyen d'assistance pour transporter la pièce plus vite, ils n'ont pas réussi à le faire marcher plus vite que s'il le fait « à la main ». Le temps presse dans ce secteur « enchaîné ». Une dernière intervention, celle de trois ouvriers qui épinglent la carrosserie, puis s'en éloignent et s'accourent contre les

armoires au bord de la ligne en attendant la prochaine caisse. On est au bout de la chaîne et la carrosserie semble être prête (Cf. Photographie II.2 : « Tronçons finaux de la chaîne d'assemblage Clio de l'usine Santa Isabel », ci-contre).



Photographie II.2 : « Chaîne d'assemblage Clio ».

Au premier plan, la fin de la chaîne d'assemblage de la Clio à l'usine Santa Isabel. Le premier poste à gauche, appelé « préliminaire », se trouve juste avant l'entrée de la carrosserie dans l'îlot du robot, un poste clé pour l'opérateur *senior* (photo prise par mes soins).

Puis vient le contrôle. L'un des ouvriers de ce trio accompagne de quelques pas la carrosserie, il passe sa main sur certains points de la tôle et regarde minutieusement la surface de la caisse au fur et à mesure qu'elle avance. « *C'est un poste clé pour moi* », me dira plus tard l'opérateur *senior* du secteur. Cet ouvrier est « *capable de détecter les points manquants en un coup d'œil ; on lui confie un dernier contrôle des points* » avant le passage de la carrosserie à l'UET qui se trouve en aval. Ceci est une version locale du dispositif « d'autocontrôle », car à Córdoba, ce dispositif n'a pas donné lieu à « *une réelle mutation dans la façon de produire* » comme ailleurs, chez Peugeot-

Sochaux par exemple¹. À Santa Isabel, ce contrôle ne repose pas sur la responsabilité individuelle du tôlier. Ce sont les *leaders* des équipes qui ont cette responsabilité et le service qualité en assure le suivi. La responsabilité est collective et le *leader* place un de ses ouvriers à la fin du processus de son unité pour contrôler les carrosseries qui sortent de « *l'unit* ».

Lorsque la carrosserie abandonne le dernier poste de la ligne, celle-ci entre dans une cage où se trouvent quatre bras de soudure robotisés², en fait, le seul robot que j'ai repéré dans la tôlerie Clio. Ce robot termine l'assemblage des pièces « épinglées » manuellement par les ouvriers. À partir de ce point, la carrosserie est envoyée par un système de transfert vers la deuxième zone de l'atelier.

Dans la deuxième zone de l'atelier, à la sortie de l'îlot du robot, le silence et la lumière sont de mise. La carrosserie est conduite sur une chaîne sur laquelle j'ai noté beaucoup moins de personnel et de postes qu'auparavant. L'espace autour de la chaîne est bien moins encombré que dans l'atelier précédent : on y trouve juste la machine à souder et quelques outils pour les retouches de la tôle. Là se trouvent deux ouvriers qui représentent mieux l'image que je me faisais des soudeurs : un tablier, un chalumeau à la main et un masque au verre teinté sur le visage. Ils tournent autour de la voiture et soudent de petites pièces : les charnières des portières, par exemple, puis donnent le signal pour faire partir la caisse vers les postes en aval. Plus loin, d'autres ouvriers font de même mais soudent des points de sécurité, ils fixent les accroches des ceintures de sécurité, la roue de secours, etc. Dans le vocabulaire des fabricants, ce secteur s'appelle le « ferrage » de la carrosserie.

Les derniers mètres de la ligne ont une toute autre allure. Les carrosseries entrent dans une sorte de tunnel où une puissante lumière illumine les moindres détails. Deux ou trois ouvriers s'y trouvent. On les voit observer les caisses, mais surtout les « palper » avec le bout des doigts d'une main gantée. Ils cherchent des défauts, de très petites bosses. En passant quelques journées auprès de ces ouvriers qui m'ont invité à « contrôler » ces défauts sur la tôle d'un véhicule, j'ai enfilé les gants mais au bout de quatre caisses j'ai dû avouer que je n'arrivais pas à « sentir la peau » et ses défauts. Il me manquait une des qualités de ce travail, savoir « lire » les infimes détails défectueux sur la peau des caisses, soit sous l'effet des ombres et lumières mais surtout en les sentant du bout

¹ Durand et Hatzfeld, dans leur analyse des mécanismes d'ajustement du travail entre les normes et l'autonomie des salariés, attribuent au dispositif la modification profonde des pratiques de fabrication au milieu des années 1980. À propos de « l'autocontrôle » chez Peugeot-Sochaux, ces auteurs rapportent que la différenciation des acteurs en fonction de trois niveaux d'intervention (ouvrier/*leader*/contrôleur qualité) permet, d'une part, d'éliminer des défauts et d'introduire un moyen de pression sur les niveaux voisins, d'autre part, la construction d'espaces d'autonomie. Le jeu mène les acteurs à entrer dans des relations conflictuelles mais aussi de complicité (Durand et Hatzfeld, 2002, p. 205).

² Au début de la chaîne je n'ai vu aucun engin automatisé mais beaucoup de postes manuels.

des doigts. En principe, ils n'ont à contrôler que les carrosseries, mais, en fait, ils font bien davantage car ils savent identifier aussi bien des défauts produits ailleurs, notamment dans l'atelier de tôlerie. Une marque défectueuse sur la carrosserie est une sorte de « pièce d'identité ». Ces agents peuvent souvent dire où, par qui, et parfois, comment un défaut a été produit.

L'évaluation finie, ils appliquent un tampon métallique à côté d'une charnière en signe de qualité contrôlée. La responsabilité qu'ils assument avec cette « signature » fait d'eux une équipe spéciale : connaissant à la perfection le processus de travail en amont, ils contrôlent la production de leurs collègues. Ces postes sont caractéristiques de toutes les lignes de « finition ».

Ces travailleurs, les soudeurs avec leurs chalumeaux et surtout les « finalistes », sont considérés comme une sorte « d'aristocratie ouvrière » dans l'atelier. Cette reconnaissance est assortie de coefficients plus élevés et donc de salaires plus élevés que ceux de leurs collègues. Ils doivent cette situation à leur expérience dans le travail des tôles et au fait qu'il s'agit d'un travail à « responsabilité ». Autrement dit, ces ouvriers bénéficient de la confiance de la hiérarchie. Leurs savoir-faire sont jugés subtils, c'est-à-dire qu'ils savent regarder, sentir (détection de micro bosses), mais aussi connaissent bien les tôles et savent interpréter les micro bosses pour identifier l'origine des défauts. Leur diligence est de savoir intervenir rapidement soit sur la chaîne, soit en retouche hors ligne. L'avantage de cette position est que le travail y est moins répétitif, moins fatigant comparativement à d'autres postes. Il est en revanche soumis à des aléas et le repérage des défauts est une responsabilité importante.

Les conducteurs d'installations qui assurent la « maintenance de premier niveau », exercent leur activité dans les ateliers, sans participer directement à la production, ils n'interviennent que sur les machines et les installations. Également ouvriers, ils ne font cependant pas partie des salariés maison. Leurs fonctions ont été sous-traitées depuis six ans à l'entreprise Polymont¹. Cependant, rares sont les ouvriers de Polymont qui n'appartenaient pas à Renault avant l'externalisation du service. La maintenance « de premier niveau » intervient à la demande des opérateurs *senior* ou des chefs d'UET avec qui ces ouvriers de maintenance passent des arrangements plus ou moins formalisés.

Il s'agit, comme pour les ouvriers du ferrage, d'un groupe d'ouvriers prestigieux car ils sont peu nombreux. Leurs interventions sont souvent déclenchées par les pannes donc, en général, par les aléas. Certaines de leurs interventions sont cependant prévues à l'avance par un plan de

¹ Renault a gardé une quarantaine d'experts appelés dans les cas où la maintenance « de premier niveau » donc Polymont, ne réussit pas à dépanner les installations.

surveillance des installations. Ce travail a la réputation d'être riche en contenu si on le compare aux tâches de la production. Mais comme je l'ai déjà souligné, les installations sur lesquelles ces ouvriers interviennent sont relativement peu nombreuses car les machines actionnées manuellement sont largement prédominantes. Ces postes sont donc voués à rester peu nombreux.

En réalité les activités de maintenance sont difficiles à mesurer. En fait, ces interventions varient selon deux logiques : une logique qui comptabilise ces interventions car elles sont enregistrées comme prestations de service et ont un coût externe pour Renault, et une autre logique qui rend ces interventions invisibles. Cela se fait grâce à des arrangements passés à titre personnel entre l'ouvrier de la maintenance et l'opérateur *senior*, aucune comptabilité ne les enregistre. L'opérateur *senior* a intérêt à soigner ses relations avec la maintenance pour ne pas se voir pénalisé en affichant un excès de dépenses. Il semble qu'en réalité la maintenance régule ses interventions non seulement en fonction des négociations avec ceux qui la sollicitent mais aussi en tenant compte de l'urgence des pannes. Une intervention selon la procédure bureaucratique – laquelle prolonge d'ailleurs les délais d'exécution des travaux – peut être écourtée lorsque la relation avec l'opérateur *senior* est bonne. Ce dernier évite ainsi des retards ce qui est particulièrement précieux lors d'une panne sur une chaîne. Ces bonnes relations se cultivent surtout par le respect des installations. La plupart d'entre elles, manuelles, sont entretenues régulièrement par les titulaires des postes du fait des arrêts de l'usine ce qui fait qu'elles tombent peu en panne. Mais surtout les ouvriers, qui les connaissent bien, se débrouillent souvent seuls pour les remettre en route. Ces interventions des ouvriers sur leurs machines ont d'ailleurs été encouragées dès le moment où la maintenance a été sous-traitée. Cette maintenance qui ne dit pas son nom diminue l'ampleur des interventions de la maintenance officielle et payante. La maintenance officielle y trouve parfois son compte. Lorsque, par exemple, une panne importante l'occupe, elle apprécie que les opérateurs *senior* et les ouvriers du rang la déchargent d'un dépannage imprévu ou mineur. Toute la subtilité de l'opérateur *senior* consiste à savoir reconnaître les situations où « *il doit laisser faire ses gars* » et celles où il doit attendre patiemment l'arrivée des spécialistes.

« *L'assemblage Clio* » se fait par étapes : il y a des équipes de travail qui s'occupent de préparer des sous-ensembles et de les stocker près des postes de travail, généralement sur des supports mobiles, puis, d'autres ouvriers qui se servent de ces sous-ensembles stockés pour les monter. Le travail des premiers ouvriers s'organise principalement dans ce que le chef d'UET appelle les « *units* ».

Il y a quatre « *units* » : celle qui s'occupe de préparer le plancher de la carrosserie (les soubassements), celle qui assemble les latéraux, une autre pour la partie avant (les blocs avant) qui prend également en charge la préparation des portières ; enfin celle qui prépare « l'épinglage » final de la carrosserie (c'est « *l'unit* » dite « préliminaire », la seule à être « enchaînée »).

La gestion de l'activité à l'intérieur des « *units* » (à l'exception de « *l'unit* préliminaire »), n'est pas solidaire de la chaîne, ce qui permet des cadences de travail plus souples que dans les postes qui se trouvent directement « enchaînés ». Cette caractéristique rend les travaux des ouvriers différents.

La dernière partie de l'atelier, appelée le « ferrage », est organisée selon le principe de la chaîne. Cependant, le ferrage réunit les tâches les plus valorisées de l'atelier.

Voilà l'organisation technique du travail telle que je l'ai comprise après l'avoir observée dans l'usine et les ateliers de Santa Isabel. Reste encore à considérer un autre aspect de l'ordre de l'usine : la répartition du travail entre les salariés, je veux parler de l'organisation hiérarchique dans l'usine.

II.3. L'ordre hiérarchique dans l'entreprise

II.3.1. L'encadrement

Pendant mon séjour dans l'atelier, j'ai entendu parler du directeur de l'usine et du gérant du département. Ces deux personnes ne font guère partie du quotidien des ateliers de l'usine. L'usine est divisée en trois départements et chacun est placé sous l'autorité d'un chef : celui de l'emboutissage et tôlerie, de peinture et de montage. La direction a accompagné la réduction progressive des activités par une réduction du personnel qui a également touché les cadres dirigeants. Ainsi, par exemple, ni la mécanique (moteurs) ni l'emboutissage ne forment un département, ce qui était le cas auparavant. Les chefs de département font partie du Comité de Direction de l'usine et constituent l'instance de décision la plus élevée de la fabrication. Ils organisent la production et assurent la coordination des travaux pour traiter des relations entre ateliers « fournisseurs ».

L'assistant du chef de département suit les activités quotidiennes de production. Il est « l'homme de terrain » du chef de département. C'est à lui que les chefs des équipes fournissent les

informations sur le déroulement de la production. On verra aussi qu'en pratique il a à sa charge la relation avec les écoles de formation internes.

Chaque département réunit des groupes de travail qu'on appelle Unités Élémentaires de Travail (UET). Leur nombre varie d'un département à l'autre. Le département d'emboutissage et tôlerie en compte six.

Le chef d'UET contrôle plusieurs « modules », c'est-à-dire plusieurs équipes de travail. Chaque UET regroupe environ de 35 à 45 opérateurs et chaque « module » une douzaine. Un « module » est dirigé par un « opérateur *senior* » qui assure donc le premier niveau d'encadrement des ouvriers.

Par exemple, l'atelier de tôlerie Clio II est organisé en deux UET chargées de l'assemblage et du ferrage. Chaque chef est responsable de la gestion de l'unité et de sa production. Il est assisté de son « bras droit ». On dit que le chef est chargé « d'animer » l'UET. En clair, ceci veut dire qu'il transmet les ordres du département pour que les équipes accomplissent les objectifs de production et qu'il veille à la coordination de la production avec les responsables de *la logistique* et les chefs des ateliers en amont et en aval. Dans l'atelier que j'ai le mieux observé, l'assistant du chef d'UET s'occupait des problèmes de défauts qui avaient échappé au contrôle des ouvriers du rang et des opérateurs *senior*.

Les opérateurs *senior*, *leaders* de groupes, ne tiennent directement un poste de production qu'en cas de remplacement d'un ouvrier absent. Quelques tâches de gestion leur reviennent. Par exemple, ils effectuent le calcul des coûts et des dépenses de leur module, ils établissent des tableaux de suivi de la production, des défauts de qualité, chronomètrent les opérations des ouvriers, etc. Les tâches qui mobilisent le plus les opérateurs *senior* les amènent à résoudre des problèmes qui font appel à leurs capacités techniques et relationnelles. Ils s'occupent notamment de l'affectation des ouvriers aux postes et de la sélection du personnel en fonction de l'activité de l'usine (semaines creuses ou de travail), ce qui leur demande des efforts de négociation constants car il s'agit d'attribuer des heures de travail et de non-travail et en conséquence des salaires. Beaucoup de leurs interventions ont lieu dans l'urgence : ils interviennent sur les équipements en cas de panne d'une machine ou d'une installation. Ils sont sollicités pour des aménagements simples de postes. Ils doivent rester donc constamment attentifs au bon « climat » quotidien dans leurs équipes. Cela les oblige à résoudre le mieux possible les problèmes qui peuvent surgir à tout moment (*Cf.* Encadré II.4 : « Une journée de travail dans l'usine Santa Isabel », ci-dessous), et à

rester aussi près que possible des ouvriers pour percevoir les mouvements de mécontentement individuels ou collectifs susceptibles d'entraver la production.

Encadré II.4 : Une journée de travail dans l'usine Santa Isabel

Les ouvriers arrivent à l'usine habillés de leurs bleus de travail et se dirigent vers leur UET. Ils déposent leurs affaires dans les armoires, puis ils se rendent immédiatement devant le bureau du chef. Ils sont tous réunis en cercle – une cinquantaine d'ouvriers –, discutant debout, au centre d'une ruelle de l'atelier. À 6h 48 précises, le chef d'UET se présente et conduit personnellement la première activité de la journée. J'assiste, un peu étonné, à une séance de « gym de travail ». C'est ainsi que la journée commence. Les ouvriers, traînant des pieds, suivent les gestes du chef d'UET. Cachés dans le groupe, ils font des blagues, se moquent de lui. On dirait un mélange de cours de gym et d'exercices à l'armée mais en peu sérieux : l'encadrement n'est pas strict et les exercices sont très modestes. « *Des exercices de décontraction des muscles qui servent aussi à s'échauffer avant de commencer le travail, ça protège des maladies du travail à long terme* », me dit, convaincu de leur utilité, le chef d'UET lors de notre entretien. Il ajoute qu'il s'agit « *d'une méthode venue du Japon qui est destinée à prévenir des lésions dues au travail* ». Pour les ouvriers que j'ai côtoyés, « *c'est l'ancien directeur de la filiale qui a pris la décision d'organiser ces séances de gym comme mesure de discipline ; d'ailleurs, au moment où il a instauré les séances de gym il a aussi interdit de boire de l'alcool pendant les repas et de fumer dans les ateliers* ».

Pendant la séance de gym, le chef d'UET et les opérateurs *senior* en profitent pour estimer le nombre d'ouvriers qui sont venus travailler, même si à Córdoba, pour le moment, l'absentéisme ne représente pas un problème important. La menace permanente de la perte d'emploi fonctionne encore une fois comme élément de discipline. À la fin de la séance de gym tout le monde applaudit. Les applaudissements des ateliers voisins retentissent jusque dans la tôlerie, signe que toute l'usine tourne en même temps.

C'est alors que les ouvriers se rapprochent du chef d'UET. Il s'adresse aux ouvriers pour leurs présenter le bilan de la veille : il passe en revue les pièces dites en « *non-conformité* » ou la « *vente des défauts* » (il appelle ainsi les problèmes de qualité non perçus et qui sont donc transférés en aval). Le chef d'UET fait part des mesures prises pour éviter leur renouvellement. La plupart du temps, il s'agit de points de soudure éclatés qui, à des points stratégiques, peuvent rendre difficile le montage d'autres garnitures. En cas de problème plus important, le chef d'UET réunit un groupe d'ouvriers qu'il charge de trouver une solution. C'est encore à ce moment-là qu'il désigne les personnes qui auront la responsabilité de réaliser un travail inhabituel.

C'est aussi le moment d'annoncer les objectifs de production de la journée. Le chef d'UET fixe le nombre de pièces qui doivent sortir de l'unité. Ce nombre est vraiment réduit car Santa Isabel ne fabrique que 30 Clio II, 70 voitures par jour au total. Ces tâches, préparatoires à la mise au travail, se déroulent rapidement, pas plus de 15 ou 20 minutes quotidiennes leur sont allouées. Après la réunion, les ouvriers se dirigent vers leurs modules de travail respectifs où chacun enfle les équipements de sécurité, ensuite se met à son poste. Enfin la chaîne démarre et le travail commence. Les unités non enchaînées, comme la mienne, se mettent en route plus lentement mais finalement les ouvriers commencent à produire.

Les opérateurs *senior* commencent la journée en faisant l'estimation du nombre des présents pendant la séance de gym : ils savent à ce moment s'ils doivent chercher d'autres

ouvriers, se mettre eux-mêmes à travailler sur la ligne ou s'ils pourront se consacrer à d'autres tâches. La plupart du temps, ils ne sont pas pris par le travail manuel, ils réalisent donc des mesures des pièces destinées aux contrôles de la qualité, répondent aux réclamations concernant des défauts venus d'autres secteurs, suivent le rythme de production (important pour ceux qui sont sur chaîne), rappellent les ouvriers à l'ordre – modèrent les blagues et les cris, identifient ceux qui peuvent avoir « *un ou deux verres de trop* » et les renvoient – pour diminuer les risques d'accident. Enfin, ils réalisent le travail des Conducteurs d'Installations Diverses (les CID, salariés d'une firme de maintenance sous-traitée) lorsqu'ils sont débordés. En somme une grande partie du rôle de l'opérateur *senior* est de faire le lien entre l'atelier et son environnement pour tout ce qui concerne les difficultés quotidiennes, prévues ou non. Pour cela, il a besoin d'être constamment en relation avec les ouvriers, de répondre à leurs demandes, et de se préoccuper des difficultés qu'ils rencontrent. C'est une présence qui mêle aides, encouragements, conseils et rappels à l'ordre au prix de petits arrangements parfois peu visibles.

L'opérateur *senior* a ainsi une vue d'ensemble du travail quotidien de l'équipe. Celui-ci se concrétise par la responsabilité d'un domaine de gestion de l'UET : la qualité, les coûts, ou l'élaboration et l'affichage d'indicateurs de production.

Après la présentation des objectifs le matin, les chefs d'UET disparaissent des ateliers. On les retrouve dans les bureaux où ils s'occupent de planifier la gestion de l'UET. En fait, ils reçoivent les indicateurs d'avancement de production, de qualité, des coûts, etc. et réalisent des synthèses pour le département. En fonction d'une série d'objectifs annuels ils procèdent à la définition des mesures qui pourraient les conduire à réaliser les objectifs.

II.3.2. Les ouvriers du rang

Les ouvriers sont distingués en fonction de catégories professionnelles. À Santa Isabel, la convention collective de travail (1975)¹ distingue huit échelons (de 1 à 8) et deux niveaux supérieurs (8A et 8B). Mais, dans la pratique, les ouvriers n'appartiennent qu'à quatre catégories (4, 5, 6, 7), pouvant prétendre à deux niveaux supérieurs (7A et 7B).

Quelle que soit leur catégorie, les ouvriers du rang occupent un poste de fabrication auquel correspond en général une machine. En principe, les ouvriers situés dans les catégories les plus élevées devraient occuper les postes de fin de ligne et de contrôle. Cependant, la réduction des effectifs a bouleversé ce principe et dans des postes destinés *a priori* au personnel de catégorie professionnelle faible on trouve des ouvriers qui « *ont déjà toutes les catégories* », c'est-à-dire qui ont déjà atteint le niveau supérieur du classement.

¹ La convention collective a été renouvelée depuis 1975. Mais l'actuelle reprend les catégories de l'ancienne. Cf. *Convenio colectivo de trabajo, Renault Argentina S.A. / Sindicato de mecánicos y afines del transporte automotor – Secc. Córdoba (S.M.A.T.A.) 1^{ro} de mayo 1989 – 31 de agosto 1990.*

II.4. La formation : organisation, acteurs, pratiques et contenus

J'ai commencé mon enquête en Argentine par le siège central de la filiale pour m'informer sur l'organisation de la formation, c'est-à-dire à la direction des ressources humaines, à Buenos Aires. Elle est dirigée par le « coordonnateur central RH Mercosur » qui représente l'autorité hiérarchique la plus élevée du secteur. Même s'il est en poste dans la direction de la filiale argentine, sa fonction veut qu'il soit lié à la direction de RH Mercosur, située à Curitiba, au Brésil. Ce double rattachement hiérarchique et fonctionnel est prévu pour assurer la mise en cohérence des pratiques dans les filiales Renault de la région.

Ses missions portent sur les activités de formation, les politiques en matière de RH, qu'elles soient élaborées localement ou qu'elles arrivent de l'extérieur. Les décisions pour la gestion de RH appliquées à la filiale argentine sont donc élaborées soit localement, soit introduites via la filiale brésilienne ; elles viennent parfois aussi directement de la maison mère.

La filiale dispose d'une cellule de formation du personnel doublement implantée : au siège central pour les formations du personnel dans le domaine commercial – notamment pour les concessionnaires –, gestion, finances ; et dans l'usine, pour les formations relatives aux activités de fabrication (dans un sens large car il s'agit aussi bien de l'ingénierie, de la logistique, des achats, etc. que de la fabrication proprement dite). En théorie, le siège central conduit l'ensemble des politiques et des activités de formation. Nous verrons qu'en pratique cela ne se passe pas exactement ainsi (Cf. encadré II.5 : « Les ressources des cellules formation au siège central et à l'usine », ci-dessous).

Encadré II.5 :

Les ressources des cellules formation au siège central et à l'usine

La cellule de formation centrale, à Buenos Aires, est dotée de cinq personnes dont un stagiaire. Ce dernier est le seul homme du groupe de travail. Il s'agit d'un personnel jeune, entre 26 et 42 ans. Tous partagent la caractéristique, inhabituelle en Argentine, d'être diplômés de différentes universités privées et non confessionnelles¹.

Dans l'usine, cette autorité centrale est relayée par une direction de RH propre. La direction RH *córdobaise*, composée de dix personnes (dont une femme) abrite une cellule chargée de la formation du personnel (dont trois personnes, deux hommes et une femme).

¹ Les diplômes obtenus appartiennent aux domaines de la psychologie, de l'administration d'entreprises et des ressources humaines, au niveau équivalent à bac + 4. En Argentine et à Buenos Aires, le prestige de l'université publique est aujourd'hui plus fort que celui des universités privées. Pourquoi embaucher systématiquement ces diplômés ? Une hypothèse qui expliquerait une telle concentration de diplômés d'universités privées est le fait que celles-ci dispensent des enseignements de gestion des ressources humaines, de négociation et de résolution de conflits. Ces enseignements sont, d'après les programmes des universités nationales, négligés et proposés seulement comme complément en cycle universitaire supérieur, c'est-à-dire après obtention du diplôme et – comme dans l'université privée – payants.

Contrairement aux *portègues*, la plupart des *córdobais* ont accompli quelques années d'université sans jamais obtenir de diplôme. De ce milieu, ils ont retiré des connaissances scientifiques mais parfois aussi une expérience militante¹. Le personnel le plus jeune, qui est aussi celui qui s'occupe de la cellule formation, a également une expérience universitaire. Par contre, chez eux, l'engagement militant des aînés s'est changé en engagement religieux.

À la différence du personnel diplômé de Buenos Aires, celui de Córdoba s'est formé à la négociation grâce à son expérience de l'usine. La cellule de formation de l'usine ne s'occupe pas exclusivement de la formation. Elle doit également gérer des budgets, facturer des services, piloter des activités *transverses*, des mesures du plan de progrès. Elle assiste le directeur RH, notamment pour prêter assistance aux expatriés. La différence par rapport au personnel diplômé de Buenos Aires c'est que ce personnel s'est formé à la négociation, sur le tas, en usine.

La direction RH de l'usine remplit toutes les fonctions classiques d'une direction du personnel auxquelles s'ajoute la formation. Disons sans hésitation que c'est la négociation avec le syndicat qui a mobilisé l'essentiel des efforts de cette direction ces dernières années. Est-ce pour cela que la formation professionnelle n'occupait pas, au moment de l'enquête, une place centrale dans la vie de l'établissement ? Ceci ne veut pas dire, en tout cas, qu'il n'y ait pas de formation ni de gestion de cette activité. Périodiquement, un comité – formé des chefs de département ou gérants – se réunit, afin de définir les « besoins » de formation. L'information qui nourrit l'élaboration des plans de formation est issue de la compilation des données que fournissent les adjoints des chefs d'UET sur le terrain.

II.4.1. La formation : règles et pratiques

Qu'en est-il, en pratique, de l'organisation de la formation ? Comment produit-elle des actions de formation ? Pour faire comprendre les modes de mobilisation de l'appareil de formation à Santa Isabel, je vais m'appuyer sur un extrait d'entretien avec le directeur RH de l'usine² (*Cf.* Extrait d'entretien II.1 : « Organisation et orientations de la formation à Santa Isabel », ci-dessous). Il fait un récit, que l'on peut juger assez cru, du processus local d'élaboration de la formation qui va de la définition des besoins de formation jusqu'à la mise en place des stages. Cet entretien rapporte précisément l'organisation officielle de la formation, les limites d'une « politique » de formation dans un contexte d'usine en crise et le poids de l'incertitude lié à l'activité de l'usine.

¹ En fait, le titulaire de la direction a un parcours qui combine une école secondaire militaire et quatre années d'études universitaires dans deux disciplines différentes (ingénierie et agronomie). Six des membres de la direction RH ont été des militants universitaires ; quelques-uns se sont connus dans ce milieu.

² Extrait de l'entretien réalisé le 19 septembre 2003, dans le bureau du directeur RH de l'usine Santa Isabel. La retranscription a été faite en respectant le plus soigneusement possible les dires de l'interviewé. La même préoccupation a orienté les règles de la traduction. L'entretien original est en castillan.

Extrait d'entretien II.1 :
Organisation et orientations de la formation à Santa Isabel

- *Quelle est la politique de formation de la filiale aujourd'hui ?*

- *Regarde... bon, moi le mot « politique »... c'est très simple... des fois je commence à fouiller, bien en détail, pour savoir ce que c'est [ce mot]... parce qu'on l'utilise comme un mot pour s'appuyer..., on dirait pour définir quelque chose, et en réalité on ne sait pas ce que c'est... ! Aujourd'hui, la formation, comme tu l'as vu, est une formation interne – et on a aussi une formation externe pour certaines personnes que... qu'on considère qu'il faut qu'elles soient formées pour un remplacement et il faut qu'elles soient préparées, voilà –.*

Avant, suivre une formation c'était une espèce de reconnaissance « va faire ceci ou cela » mais en réalité il y a trois ans, lorsqu'on allait faire le budget au moment du PAP [Plan d'Accélération du Progrès] on a commencé à se dire... « Vers où va-t-on orienter la formation cette année ? » À partir de ce moment on a commencé à réfléchir comme ça.

Bon, cette année, la formation on va l'orienter vers le SPR avec tous les outils qu'il faut préparer... vers les langues... on va chercher les personnes qu'on veut pour qu'elles se forment avec des études de post graduation et soient bien préparées... les formations métiers, qui sont un besoin pour toute usine... Et puis on dit, voilà les besoins.

Pour les formations métiers on va regarder les coûts : qu'est ce qu'il faut payer et qu'est ce qu'on peut économiser en le faisant en interne si on a les formateurs relais ici pour les développer... et on se dit... cette année on va attaquer le SPR... on va essayer de passer tant de personnes pour le [stage] « YK 04 »... on va faire tant de personnes pour un [stage] Kaisen ou en [stage] QCSTORY et on définit combien d'heures vont recevoir ces personnes... On essaie de déterminer dans quel domaine ces personnes peuvent avoir besoin de telle ou telle formation. Par exemple, en langues. En français on vise toutes les connexions que la personne peut entretenir ou développer...

On définit dans ce comité ce qu'on veut pour cette année. Et on le lance. Tu me demandes avez-vous un plan triennal ? Oui... Le plan triennal on le dessine pour les besoins de la Direction RH centrale... Lorsque l'année suivante arrive et que le plan triennal part en couilles parce qu'on regarde le budget, on se dit... pour envoyer les gens en français ça va pas être possible... on doit le restreindre parce qu'on ne peut plus payer ou qu'on a l'exportation au Mexique qui est apparue soudain, comme ça, et qu'il faut s'occuper de ces gens... il y a une planification oui, mais elle est annuelle...

Si tu me demandes vers où est-elle orientée [la planification] ? La planification s'oriente en réalité... les langues, pour les personnes qui en ont besoin... pour avoir un outil de travail et de connexion directe avec nos interlocuteurs dans la maison mère. Le SPR est nécessaire aussi ; on a besoin d'introduire cet outil dans la fabrication ; et les formations métier... dans les besoins de chaque métier pour avancer. S'il y a un projet qui arrive, on installe un collaborateur dans le projet chargé de recueillir les informations sur la formation dont le personnel qui y travaille a besoin, puis on les forme. Si tu me demandes est-elle orientée vers un besoin ? Oui. Vers le besoin de croissance de l'usine ! Et pour la personne aussi, pour son progrès et son développement dans le niveau du poste qu'elle occupe.

Si tu me demandes quelle est la politique ? Voilà la politique. Tu me demandes quelle est la planification ? Voilà la planification. Or, tu me dis... « avez vous un plan triennal ? » Non ! Parce que pour moi ça c'est remplir un formulaire pour... pour que quelqu'un dise « voilà le

plan triennal ! ». Parce que l'année prochaine s'il y a un nouveau projet... il faut que j'arrête telle formation pour démarrer telle ou telle autre !

À première vue on pourrait penser que ce système qui en principe sert à préparer le personnel au travail est assez aléatoire. L'entretien fournit quelques exemples. Non seulement il n'y a pas de politique de formation à proprement parler. La direction RH de l'usine se montre même méfiante à l'égard de l'expression « politique de formation ». Ceci peut s'expliquer par le fait que la direction RH a du mal à bâtir un plan de formation à moyen terme (trois ans, comme le fait la maison mère par exemple). Les décisions sont prises en effet en fonction des situations conjoncturelles de l'usine (arrivée d'un projet, exportation, etc.) Fournir un plan triennal « fictif » au siège central n'est donc qu'une formalité. Surtout la mise sur pied des programmes de formation semble moins le résultat d'un choix raisonné que la conséquence d'une marge de manœuvre qui se réduit au fur et à mesure que la crise budgétaire de l'usine s'approfondit. Le système pour préparer la main-d'œuvre au travail, emporté par la crise plus générale de l'usine, semble déstabilisé. Mais il ne s'agit plus seulement de cela. Le reproche que m'a adressé l'interviewé d'employer l'expression « politique de formation » m'a donné une piste pour essayer de le comprendre.

Ce qui est présenté comme le résultat d'un choix par défaut, à savoir la réduction des actions de formation, est aussi le moment d'élaboration et de passage à une planification « souple », qui se fait, certes, en réponse à la donne économique et n'apparaît pas comme une stratégie décidée à l'intérieur de l'usine. Dans la mesure où l'usine est à un niveau très bas d'activité, tout nouvel événement (nouveau projet, demandes d'exportations, etc.) doit pouvoir être saisi immédiatement. Une planification contraignante et à long terme serait contraire à cette volonté de saisir toutes les occasions pour améliorer la situation de l'usine. D'une part, planifier les activités de formation à l'avance apparaîtrait irrationnel, étant donné que les activités de production sont inconnues à long terme, des formations prévues très à l'avance pourraient ne pas avoir d'utilité. D'autre part, une planification triennale qui engagerait véritablement l'usine limiterait ses marges de manœuvre vis-à-vis du siège central sans bénéfice pour elle. Car il ne faut pas oublier que dans l'usine on attend comme seul gage de renouveau des projets de fabrication d'un nouveau véhicule qui seraient proposés par la maison mère. Sa politique est donc de se montrer disponible pour des propositions qu'elle n'est pas en mesure de susciter ni même de négocier¹. Ce « *strict minimum* » de *planification*, cette souplesse et cette recherche d'indépendance relative aux choix de formation sont

¹ En fait, les responsables de la filiale argentine communiquent à la maison mère des propositions, issues des études menées par l'ingénierie, sur les avantages d'industrialiser un modèle dans l'usine Santa Isabel. La décision finale revient au comité de direction de la maison mère qui, pour sa part, évalue les bénéfices offerts par d'autres sites industriels. La concurrence entre les sites est d'autant plus évidente que les modèles en production sont les mêmes et que les échanges par exportation sont limités.

cruciaux dans la stratégie de survie de l'usine : l'usine essaie de se procurer, par la formation, des moyens d'entrer en communication directe avec ses interlocuteurs à l'étranger et d'évincer les intermédiaires. Par exemple, les langues pour multiplier les contacts notamment avec la maison mère, et les formations SPR qui correspondent à la politique de gestion que Renault France veut appliquer à toutes ses filiales.

Si l'on ne comprend pas cela, on ne voit que l'aspect artisanal de l'organisation des formations à Santa Isabel. Les salariés de l'usine forment leurs collègues en leur transmettant ce qu'ils savent faire – et comme supplément pragmatique (dans l'entretien : « ... *recueillir les informations sur la formation [...] puis on les forme* ») on forme pour s'adapter au coup par coup aux événements qui surviennent sans trop de perspectives préconçues. Tout est réalisé par le personnel de l'usine, et donc par un personnel dont ce n'est pas la seule fonction. Ainsi, dans les périodes où les activités de formation sont faibles, ce personnel a d'autres occupations. C'est une façon d'agir à l'économie, d'optimiser l'activité de tous, du haut en bas de la hiérarchie : les chefs d'UET n'ont pas directement la charge de participer à la définition des besoins de formation car il n'y a pas de procédure d'élaboration des « besoins » pour un quelconque plan de formation auquel ils seraient associés. La formation faite en interne crée un surcroît d'activité pour les salariés de l'usine. Rien n'est acheté en matière de formation à l'exception de celle destinée aux cadres dirigeants.

Ainsi, l'apparent « désordre » du système peut être considéré comme un moyen pour répondre de manière souple à des situations d'une grande incertitude. Il se conjugue avec une volonté de cadrer l'initiative sur l'activité de formation à l'intérieur de l'usine. D'ailleurs la formation est réalisée presque sans faire appel à l'extérieur. Rares sont les nouveaux intervenants qui pénètrent dans l'usine au motif d'y introduire des connaissances ou compétences nouvelles. En effet, ceci pourrait avoir son revers qui serait une difficulté à développer des évolutions nouvelles.

Quoi qu'il en soit, la formation du personnel réalisée en interne permet à une partie du personnel d'ajouter à ses activités ordinaires celle de formation.

II.4.2. Le contenu des stages

Comme nous le disait le directeur des RH lors de son interview, les responsables de l'usine souhaitent développer l'apprentissage des langues, les stages dits « métier », les formations dites

« SPR » et permettre des études universitaires supérieures pour certains cadres dirigeants. Qu'en est-il en pratique et en termes de contenu de ces formations ?

Pour essayer de les déchiffrer je me suis appuyé sur trois sortes de données différentes. Pour savoir d'abord, dans quelle mesure les orientations évoquées par mon interlocuteur faisaient partie de façon significative des pratiques de formation dans l'usine, j'ai utilisé les renseignements fournis par la base de données qui recense les formations suivies par le personnel entre 1980 et 2003. Ces données confirmaient bien les propos du directeur RH. Mais pour connaître les pratiques, j'ai dû croiser cette information avec d'autres que j'ai tirées d'un entretien auprès du chef d'UET de l'atelier d'assemblage et avec mes observations dans les écoles de dextérité de l'usine.

Lorsque j'ai interrogé la base des données sur les formations du personnel, j'ai d'abord remarqué des formations diverses que j'ai regroupées en une seule rubrique que j'ai appelée « environnement » (Cf. tableau II.2. « Orientations de la formation en 2003 », ci-dessous).

	Environnement	Langue	Métier	Qualité	Sécurité	SPR	Total
Nombre de personnel formé	91	1	299	115	266	1107	1879
Nombre d'heures	57	80	1472	500	433	9084	11626

Source : tableau élaboré à partir de la base des données sur la formation du personnel fourni par la Direction de RH Renault Argentine de l'usine Santa Isabel.

Ces formations ne m'avaient pas été mentionnées par le directeur de RH et ne regroupaient, en fait, qu'un nombre restreint et un faible volume d'heures et de personnes. Il s'agit des formations sur la « sécurité dans les lieux de travail » et sur la « qualité ».

Les langues, signalées par le Directeur RH de l'usine, n'ont concerné en 2003, qu'un seul stagiaire et une seule langue – le français –. J'ai pu néanmoins constater que dans les années précédentes (entre 2001 et 2003) ces formations avaient été beaucoup plus nombreuses et que les stagiaires s'étaient inscrits à des cours de français mais aussi d'anglais et de portugais.

Le directeur de RH de l'usine disait que les formations « métier » permettaient aux spécialités des ateliers « d'avancer ». D'après la base de données, les formations dites « métier » concernent des stages qui vont de la préparation pour le démarrage d'une installation robotisée jusqu'à la sensibilisation à un logiciel de comptabilité en passant par des cours de relations de travail ou d'application de mastics, d'entretien et de remplacement des matériels. On peut ordonner cet ensemble composite en deux catégories : les formations liées aux travaux de gestion / administration et celles relatives à la fabrication (au total 299 personnes formées et 1 471 heures de formation dispensées en 2003).

Les seules formations « achetées » à l'extérieur de la firme sont les études universitaires supérieures pour les cadres de rang supérieur, mais elles n'ont pas été inscrites dans la base de données. J'ai donc dû chercher l'information ailleurs en consultant les données relatives aux « niveaux des diplômes » du personnel. Cette deuxième source montre que quelques salariés (3,5% des employés et 10% de l'encadrement¹) ont suivi des formations dans des institutions universitaires privées ou publiques de la province de Córdoba. Il s'agit de formations à la direction ou à la gestion d'entreprises, elles sont pour la plupart de niveau universitaire supérieur (entre deux et quatre ans d'études après l'obtention du diplôme universitaire). Le personnel de l'usine qui possède ces diplômes représente à peine plus de 1% de la population de l'usine.

Enfin, il ressort très nettement que les formations, le nombre d'heures et de personnes qui les ont suivies (plus de 9 000 heures de formation et plus de 1 100 personnes en six mois et demi, entre janvier et juillet 2003) sont réunies sous l'intitulé « SPR ». Que recouvrent elles ?

Interrogeant d'un peu plus près cet ensemble j'ai pu établir que les formations « SPR » regroupent des stages qui ont des contenus très différents. À partir des sous-libellés des formations au titre « SPR », j'ai regroupé sept types de stages (Cf. tableau II.3, Personnel formé et heures de formation selon l'orientation de la formation, ci-dessous). Les chiffres relatifs aux formations « SPR – opérateurs *senior* » montrent qu'un investissement particulièrement important a été consenti au bénéfice d'un effectif réduit de personnes.

Tableau II.3. :
Personnel formé et heures de formation
selon l'orientation de la formation

Orientation de formation SPR	Personnel formé/ Heures de formation	Total
1-SPR – TPM	Personnel formé	369
	H de formation	2839 h
2-SPR – Dextérité	Personnel formé	552
	H de formation	2706 h
3-SPR – <i>Kaisen</i>	Personnel formé	38
	H de formation	1610 h
4-SPR – YK04	Personnel formé	20
	H de formation	873 h
5-SPR – Opérateur <i>senior</i>	Personnel formé	28
	H de formation	532 h
6-SPR – QC Story	Personnel formé	89
	H de formation	431 h
7-SPR – Audit	Personnel formé	11
	H de formation	92 h
Total personnel formé		1107
Total heures de formation		9084 h

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba

¹ Les cadres en question appartiennent à l'ensemble des cadres et cadres dirigeants de l'usine de Córdoba.

Faute de pouvoir avancer davantage dans l'analyse, j'ai tâché de croiser ces informations avec les résultats de mes observations.

J'ai tout de suite reconnu la formation « SPR – Dextérité » car j'y ai participé. Cette action s'insère dans le réseau d'écoles d'usine organisées depuis la Direction de Développement Centrale des RH de la Fabrication, maison mère. Cette direction appuie son action sur les moyens existants sur place : des salles de formation et des ateliers de préparation de la main-d'œuvre ainsi que des formateurs. Les ouvriers y sont appelés pour perfectionner leurs gestes de travail. Une restitution des observations faites à l'école de dextérité qui en spécifie les acteurs, les méthodes, les durées de formation et leur contenu prendra place dans une présentation et une analyse qui viendra au chapitre suivant. Elle est consacrée au rôle attribué à la formation pour qu'un ouvrier devienne capable de tenir un poste dont il n'a pas encore l'expérience. Cette analyse, issue de l'observation participante que j'ai déjà mentionnée, est menée du point de vue de celui qui suit un stage à l'école de dextérité. Elle décrit cette expérience et mesure ce qu'il en a retiré. Pour l'instant, bornons nous à situer cette structure.

Physiquement, chaque atelier a la sienne. L'école occupe une partie de l'espace de l'atelier sans être confondue avec les installations réservées à la production. Ceci signifie que les responsables des écoles et les formateurs côtoient en permanence les chefs d'UET, les opérateurs *senior* et les opérateurs. Les écoles ne sont donc pas en contact immédiat avec le service RH¹. En revanche, les chefs de département délèguent un de leurs adjoints pour en assumer la gestion – programmes, informations sur les stages et contacts avec les chefs pour recruter les stagiaires –. Les écoles sont directement ancrées dans la production et hiérarchiquement subordonnées aux chefs de département qui dirigent cette production.

Et les autres types de formations repérés ? En quoi consistent les formations « SPR » ? Le long extrait d'entretien que je reproduis ci-dessous met l'accent sur plusieurs aspects importants (Cf. Extrait d'entretien II.2 : « Les contenus des formations « SPR » et les liens avec le travail », ci-dessous). Il souligne également, d'emblée, un changement dans les activités de formation qui les rendrait plus « pratiques » qu'elles ne l'étaient par le passé : il faut « appliquer ».

Extrait d'entretien II.2 :

Les contenus des formations « SPR » et les liens avec le travail

- Pour revenir sur ce qui se passe en pratique avec la formation...

¹ La cellule formation de la Direction RH ne suit les activités des écoles que lors des réunions avec les départements ou par des notes de service adressées aux chefs d'UET.

- Tu me disais comment étaient avant les pratiques de formation... Bon..., avant il s'agissait d'une « assistance théorique »... « c'est bon, tu peux y aller ! » Donc, il n'y avait pas la question de si tu appliquais ou pas ce que tu avais appris. Aujourd'hui la formation c'est... on nous forme et automatiquement tu dois... disons comme ça... passer un examen pratique. Par exemple, la formation Kaisen, qu'on n'a eue qu'au niveau des chefs d'UET... le Kaisen a à voir avec le concept d'amélioration en continu, c'est un standard ordonné... organisé... où toi, forcément tu obtiens des améliorations. Déjà rien qu'en évitant un pas à l'opérateur et en rapprochant une pièce, tu obtiens une amélioration !

- C'est la formation où on travaille en équipe à partir du montage d'un petit camion... ? (Je me rends compte, après avoir posé la question, que je fais référence à une autre formation appelée YK 04).

- Non ! C'est pas celle du 'petit camion' ! Celle-là c'est, justement, pour le travail en équipe, pour voir ce qu'est une UET, une cellule de travail, c'est pour montrer combien c'est par l'effort de tous et la pensée de tous qu'on peut obtenir des améliorations du processus... La formation Kaisen, une fois que tu l'as finie, tu dois faire une pratique... Moi, je l'ai fait ici et celui-là c'est mon premier Kaisen [il signale un module de l'atelier] ; l'autre que j'ai fait, c'est dans les « latéraux » et il me reste à faire un troisième Kaisen ; Kaisen deux heures ou deux jours... Puis, pour la partie QC Story... QC Story c'est un outil de la qualité qui te permet de résoudre des problèmes. **Donc, tu reçois une formation et puis, un mois plus tard tu dois présenter un QC Story.** [...] Alors... ce que je veux dire, c'est que **maintenant, tout est plus contrôlé. Ils exigent de nous qu'on fasse trois QC Story par an comme chef d'UET. J'en ai déjà fait un, à partir d'un problème précis qu'on avait avec les gens de montage sur la fixation du train arrière [...]** ; alors, **il fallait trouver une solution** : analyser toutes les données, il y a aussi 9 étapes bien définies... pour passer à l'étape suivante, tu dois finir avec la précédente ; ça te donne un très bonne image panoramique du problème... Et ça n'est pas utile que dans la partie productive ! J'en ai vu un pour l'administration qui est génial. [...] L'autre QC Story que j'ai fait c'était pour une électrode qui provoquait un court-circuit... on avait un partenariat avec un fournisseur qui décide de nous augmenter les prix de 700%... 700% plus cher ! Nos coûts se sont envolés... Donc, on a fait un QC Story sur ce sujet et, bon... maintenant de 2,38 \$ que ça nous coûtait, maintenant c'est passé à 4,20 \$... mais pas 18,73 \$ comme ils voulaient nous faire payer ! Avec, en plus, un compromis avec le fournisseur pour nous rendre presque 11 000 \$ en dix mensualités qu'il nous avait facturés en plus... et à partir de là on a eu l'idée d'appliquer la même formule sur d'autres composants de la même façon... Concrètement l'action a été celle-là : la participation de notre GATM (Groupe d'Appui aux Travaux de Maintenance) à tout ce qui est le choix des fournisseurs extérieurs... et dans le fait qu'on a établi que les achats doivent, avant de prendre une décision, être comparés avec un élément similaire en prix qualité et prestation... parce que... bon, l'homme des achats ne connaît pas ça... Mais, pour revenir à la formation... **on a eu différents types de formations où ce qu'il faut c'est... appliquer** [ce sur quoi on a travaillé en formation].

Je te donne un autre exemple... sur les opérateurs... j'ai mentionné l'autre jour [en conversation informelle] la « leçon ponctuelle », tu m'avais demandé qu'est-ce que c'était, ça... Par exemple... les opérateurs ont reçu la formation sur « la leçon ponctuelle » et ils doivent faire, au minimum, une leçon chacun. « **La leçon** » c'est quelque chose que fait chaque opérateur sur son dispositif. Se trouve en liaison avec le TPM [Totale Productive Maintenance], maintenance autonome. « Qu'est ce que je fais sur mon dispositif pour que toutes ses prestations soient au mieux, pour que, lorsque je ne serai plus là, la personne qui me remplacera pourra faire la même chose que moi sans produire une « non conformité » ou une

dégradation ? » Alors tu dois faire une leçon ponctuelle des connaissances basiques, une leçon ponctuelle en cas d'améliorations ou une leçon ponctuelle en cas de problèmes... « si tel ou tel problème se présente, il faut faire ceci et cela... » Il faut aussi faire une leçon dans les cas d'introduction d'une amélioration pour pouvoir comparer l'avant et l'après. C'est très simple, c'est toujours sous la main, ce n'est pas une procédure parce que, pour ça, existe la « FOS procédure... » [feuille d'opérations standard procédure ; il s'agit en fait d'une fiche de poste] c'est juste établir ce que je dois faire, comment je peux le faire, qu'est ce qui est bon et mauvais, correct ou incorrect. Celui qui prendra ce poste, il va falloir qu'il connaisse certains aspects particuliers... Je te donne un exemple, la fermeture de sécurité des portières. Nous faisons une application de mastic pour que tout soit étanche. Quel est le problème de qualité qu'on a ? On applique le mastic comme ça. Puis ça passe par le four de la peinture... là le mastic durcit... à tel point que tu le vois... on dirait une pierre ! Mais qu'est ce qui se passe ? La fermeture de sécurité a un support qu'on monte là aussi. Elle a quatre petites agrafes cette pièce, qui s'accrochent dans les petits trous carrés... s'il y a un rebord de mastic qui bouche un petit trou, tu ne peux plus monter le support, il ne rentre plus ! Puis, au montage on ne peut plus monter la fermeture de sécurité, on ne peut plus la fermer et faire l'alignement de la portière. Donc là on a une non conformité qui sort en bout de ligne : une portière sans fermeture de sécurité... Alors, qu'est ce qu'elle dit la FOS? « Contrôler visuellement que le cordon du mastic... » parce qu'ici il y a une FOS que dit comment il faut l'appliquer... Mais qu'est-ce qui se passe ? On a toujours le problème ! Dans ce cas des connaissances basiques... on renforce la FOS. La FOS t'indique les points clé... bon, d'un point clé [de la FOS] on fait une leçon ponctuelle. Tu regardes le point clé et tu te dis... « Je ne peux pas l'exprimer comme ça dans la FOS... » Alors on traite le problème dans la « leçon ponctuelle »! Alors : on dit « contrôler visuellement que le cordon du mastic ne s'approche pas trop des trous carrés parce que lorsqu'on fait pression sur le renfort des agrafes du panel latéral, le cordon de mastic s'aplatit, déborde, et bloque l'entrée du support de la fermeture de sécurité de portières »... Alors qu'est ce que tu as à la fin ? T'as exprimé le problème avec le lexique de l'opérateur ! Le lexique que tous utilisent ici ! Chef de l'UET assemblage dans la ligne Clio II. Entretien réalisé dans son lieu de travail en août 2003.

Ce chef d'UET met en avant ce que le sigle « SPR » ne dit pas et qu'on retrouve en pratique derrière ces formations. C'est-à-dire rendre compréhensibles les directives sur les opérations de travail et perfectionner ces dernières après analyse des problèmes.

Ce long extrait d'entretien permet de mieux comprendre en quoi le « SPR », en 2001, introduit un changement significatif dans la formation du personnel. C'est un moment de rupture avec la conception antérieure. Avant 2001, la formation officielle serait restée éloignée de certaines difficultés relatives au détail des opérations de travail. En revanche, les formations liées au « SPR » s'y réfèrent directement.

D'autres exemples que cite mon interlocuteur, soulignent ces liens entre formation et activité de travail. Ainsi, en formation on apprend ce qu'est un *kaisen* de manière à pouvoir introduire rapidement toute modification dans l'agencement des machines ou sur un poste de travail.

L'exemple de la formation portant sur une méthode de résolution de problèmes¹ va dans le même sens. Enfin, la formation « TPM », sur la maintenance autonome, vise à réduire la main-d'œuvre de la maintenance.

En ce qui concerne les formations dites « SPR », il me semble possible de distinguer deux types de stage en fonction de leur degré d'association au travail. Les formations « *Kaisen* », « TPM » et « QC Story » sont des exemples d'association forte. Les observations m'ont montré que les formations « SPR – Dextérité », « opérateurs *senior* » et « YK 04 », répondent aux critères où la dissociation entre formation et travail est moins directe. En somme, les plus de 9 000 heures de la formation « SPR » comprennent presque 5 000 heures où le contenu relève du travail. Le reste, 4 000 heures – auxquelles il faudrait ajouter les formations dites « métier », « environnement », « langues », « sécurité » et « qualité » –, concernent des types de formation dont les incidences sur les gestes de travail sont moins immédiates. Il s'agit d'acquérir des savoirs que le salarié pourrait utiliser dans des contextes de travail différents de ceux qui sont les siens au moment où il se forme, et même pour certains, hors de l'activité de travail.

Dans les cas les plus fréquents, ces stages développés à Santa Isabel, dits « SPR », forment les salariés à la fois aux transformations concrètes du processus de travail et de son organisation et visent le perfectionnement des gestes de l'opérateur. Alors que des stages en nombre plus réduit visent l'optimisation de l'organisation du travail en équipes. Enfin, un volume minoritaire de stages est destiné à l'apprentissage des techniques appelées, dans le jargon de l'usine, formations aux métiers, les plus susceptibles d'accroître les compétences des salariés.

On n'en est plus aux années 1980, moment où plusieurs auteurs considéraient les formations destinées à transformer l'organisation taylorisée du travail comme « innovantes »². On voit bien en effet que d'une part la direction incite l'organisation du travail en équipes et qu'en même temps le perfectionnement des gestes répétitifs est tout à fait d'actualité.

Le cas de Santa Isabel est cependant particulier. On ne peut espérer y trouver des stages de formation destinés à des ouvriers novices puisque les salariés ont tous déjà une longue expérience.

¹ En réalité elle existait déjà chez Renault sous le nom MRPG « méthode de résolution de problèmes en groupe ». Cependant, sous cette modalité les aspects « pratiques » comme les appelle l'interviewé ne font pas partie des stages.

² Cf. Dubar, 1984, pp. 99-101. Midler signale pour le cas de Renault la juxtaposition d'activités de formation et de travail relative à la « *nécessité d'impliquer les futurs utilisateurs dans les études, planification de la préparation du changement dans toutes ses composantes* » (Midler, 1988a).

En jouant le rôle d'un ouvrier novice, j'ai pu percevoir les difficultés que peuvent éprouver ces ouvriers lorsqu'ils arrivent dans les ateliers. Il m'a semblé que la formation n'était guère suffisante pour surmonter ces difficultés. Est-ce dû à la situation de l'entreprise ? De même, on peut se demander si les stages qui portent sur le développement des compétences sont appropriés alors que la population qui en est destinataire est déjà formée et très expérimentée.

On ne peut traiter ces questions sans des observations approfondies. Celles-ci aideront à mieux analyser les rôles de la formation. Même dans une usine qui connaît une situation durable de récession comme à Santa Isabel.

Chapitre III. Première enquête de terrain : un nouvel entrant apprend à tenir son poste

L'accès à l'usine en Argentine a été obtenu par des entretiens successifs avec des responsables de tous les niveaux. J'ai négocié cette enquête étape par étape. Le dernier maillon dans cette chaîne de négociation a été les responsables de l'application d'un dispositif de gestion relativement récent. Ce groupe associe les formateurs des écoles de dextérité de l'usine à son travail. Ces instructeurs mènent l'action de formation actuellement la plus vaste dans l'établissement : le « *SPR – dextérité* ». C'est par l'intermédiaire de ces instructeurs que j'ai obtenu ma place d'observateur participant dans l'école de dextérité d'abord et dans l'atelier ensuite. Au cours de rencontres pendant lesquelles ils m'expliquaient leurs activités j'ai été invité à participer à une formation qui était sur le point de démarrer.

L'accord que j'ai passé avec les pilotes¹ m'a permis d'effectuer le parcours d'un nouvel embauché. L'expérience était rare. Non pas seulement en raison de mon statut particulier mais parce qu'à ce moment-là, la filiale n'embauchait personne depuis un certain temps. Il m'a semblé que ma proposition tombait bien. En l'acceptant, c'est-à-dire en me faisant jouer le rôle d'un nouvel embauché, mes interlocuteurs conjuraient, peut-être, ne fut-ce que symboliquement, la crise et l'arrêt des recrutements. La remarque qu'ils me firent alors a été : « ... *alors... il va falloir que tu passes par l'école, non ?* » Il s'agissait de jouer, sans rien omettre, la scène de l'embauche.

III.1. À l'école de l'usine

Les stages organisés à l'usine Santa Isabel et administrés aux ouvriers dans les écoles d'atelier articulent connaissances théoriques et exercices pratiques.

III.1.1. Le stage de soudure : d'abord la théorie...

Je n'ai pu faire ma première entrée officielle dans les ateliers de fabrication que sous le statut de stagiaire. J'ai d'abord été invité à observer un stage où deux ouvriers du département tôlerie se

¹ Chez Renault le pilote est le nom de la fonction des responsables du dispositif de gestion.

préparaient à la technique de la soudure MIG¹. Ensuite, pendant la partie pratique de ce stage, l'instructeur allait me faire suivre le parcours de formation d'un nouvel embauché. Ce stage se déroulait dans l'école de soudure qui est dans l'atelier de tôlerie. L'objet du stage était la soudure MIG, technique plus complexe que la soudure par résistance². La durée de ce stage était de quatre jours. La première journée et la moitié de la deuxième étaient intégralement consacrées à la théorie. Le reste du temps était utilisé à s'exercer dans l'emploi de la torche³. Quasiment toute la dernière journée de la formation était consacrée à la vérification des standards de soudure, c'est-à-dire à évaluer les temps des gestes et la qualité du travail.

Dans les conversations informelles qui ont précédé ma participation au stage, le formateur m'a raconté que c'était lui, avec l'aide de quelques ouvriers, qui avait réalisé l'ensemble des installations de l'école. L'école devait obéir aux standards internationaux du programme dans laquelle elle était inscrite, c'est-à-dire comporter un espace pour les activités pratiques séparé mais voisin d'un autre consacré aux activités théoriques. L'école dans laquelle je me trouvais occupe deux espaces en effet assez proches l'un de l'autre mais tout de même séparés. L'espace consacré aux travaux pratiques, aux entraînements et aux essais est le plus important car c'est là que les ouvriers en formation passent le plus de temps. L'autre espace est, en fait, une salle de cours tout à fait ordinaire, à condition de faire abstraction du contexte. Car les deux espaces sont voisins de l'atelier de tôlerie, l'un pour la Clio II, l'autre pour les deux autres modèles.

La salle où ont lieu les cours théoriques est assez grande (environ 6 m. x 10 m.) pour accueillir en principe de nombreux stagiaires. À l'intérieur j'ai retrouvé un univers qui m'était tout à fait familier car très ressemblant à ce que j'avais pu voir dans les écoles publiques de l'intérieur du pays. Dans une atmosphère un peu sombre et extrêmement sobre, plusieurs rangées de pupitres d'école se succèdent. Face à ces rangées, à l'autre bout de la salle, un espace assez large est réservé au formateur, à son petit bureau et à une petite table mobile, support d'un rétroprojecteur. Derrière lui, un tableau blanc. Tout laisse penser que l'instructeur, qui a aménagé cette salle, l'a conçue à partir des souvenirs des salles de cours de son enfance provinciale. Toutefois, trois murs – dont

¹ La soudure MIG (abrégé de « *Metal Inert Gas* ») ou à l'électrode métallique sous gaz inerte (argon, hélium ou mélanges) est un type de soudure semi-automatique à tension constante et fil continu. Le rôle du gaz est de protéger la partie soudée de l'oxydation par contact avec l'air tout en refroidissant celle-ci. Le fil d'acier est composé d'une âme entièrement métallique, il n'est pas enrobé comme c'est le cas pour l'électrode du poste à souder ordinaire. Il ne se forme donc pas de laitier nécessitant un grattage, mais un beau cordon de soudure bien lisse. Cette technique permet de souder plusieurs types de métaux (acier, inox, alu, etc.) et convient particulièrement pour le soudage de tôles fines et de métaux basse fusion.

² La soudure par résistance sert à l'assemblage de deux tôles à partir d'un point de fusion produit par une pince à électrodes en cuivre. La chaleur fait fondre le métal et crée un point de soudure.

³ La torche c'est l'embouchure et la poignée dans la technique de soudure MIG. L'ouvrier se sert de la torche pour appliquer le cordon de métal qui produit la soudure.

celui qui se trouve derrière le formateur et l'un des plus longs – sont revêtus d'affiches publicitaires de la marque ainsi que de quelques photos sportives. Il y a aussi des panneaux illustrant des techniques industrielles, mais ils sont relativement peu nombreux. Le quatrième mur est une cloison vitrée mais opaque. J'ai su que cette cloison, qui avait été transparente, a été occultée pour préserver la tranquillité des enseignements en évitant que les salariés passant à l'extérieur ne se moquent de ceux qui suivaient les stages.

Le premier jour, mes camarades attendaient devant la porte de la salle. À l'arrivée du formateur, une conversation s'est engagée. Le formateur, à qui j'avais déjà expliqué mon travail, m'a présenté aux autres stagiaires. Apparemment rien ne me distinguait du reste des salariés, je pensais que je pouvais passer pour un salarié comme un autre. Cependant, le formateur s'est vu dans l'obligation d'expliquer pourquoi je voulais rester dans la salle et assister au stage. En fait, j'apparaissais comme un étranger. Une fois la question de ma présence éclaircie, nous sommes entrés dans la salle et le stage a démarré. Cette expérience d'observateur observé s'est répétée lors de la prise du poste de travail. Des ouvriers d'autres ateliers sont même venus voir le spectacle d'un étudiant, du surcroît universitaire en France, aux prises avec un poste manuel.

Mes camarades de cours – le formateur et deux salariés – avaient des profils différents. Le formateur était un jeune adulte de 27 ans, le plus jeune et le moins expérimenté des trois salariés. L'ouvrier stagiaire le plus âgé était entré dans l'usine en 1980. L'autre, plus jeune (d'environ 30 ans), était entré lors de la vague d'embauches de 1993. Le formateur – un très jeune ouvrier de la soudure jusqu'à la mise en place des écoles –, adopta un ton autoritaire et occupa, comme un véritable enseignant, sa place devant le tableau. En un instant, il montrait que sa position n'était plus celle d'un ouvrier comme les autres. En dehors du stage il continuait à prendre ses pauses avec ses anciens collègues, et leurs sujets de conversations portaient toujours sur ce qu'ils avaient vécu en commun.

Sa manière de conduire le cours me faisait penser d'avantage à celle d'un « *institut* » qu'à celle d'un formateur d'adultes. D'emblée, bien qu'il ait cet air autoritaire, le formateur ne réussit pas à attirer l'attention des stagiaires. C'est seulement dans la deuxième partie du stage qu'il y réussira. J'ai été frappé par le fait que pour faire le formateur il devait abandonner le ton amical qu'il avait juste avant. Brusquement il a cessé de plaisanter pour parler comme un enseignant traditionnel.

Le formateur ne laissait pas la parole, exposait longuement les bases de la technique s'aidant d'un rétroprojecteur. Il montrait, à l'aide d'une baguette, des consignes sur les bonnes procédures ou des dessins sur les gestes corrects ou encore sur le bon aspect d'un cordon de soudure. Je voyais

pourtant que la combinaison de ces deux techniques – la parole directe et l’image – n’était pas suffisante pour éveiller l’attention des stagiaires. J’apprendrai plus tard, lors de l’entretien, que les qualités pédagogiques du formateur étaient nourries d’une expérience bien éloignée de la soudure : les danses folkloriques. Après son travail à l’usine, il anime en effet les séances d’un institut de danses folkloriques dans le quartier qu’il habite. Ceci ne suffit pas pour l’aider à enseigner la théorie. Il peine car il n’a pas le soutien de la pratique, dans laquelle – je le constaterai après –, il se trouve largement plus à l’aise. Je me suis demandé si, parce que le formateur devait expliquer de la théorie, il devait à tout prix tenir un discours abstrait.

Il me confiera que souvent les stagiaires sont plus âgés que lui et que de ce fait, il redoute des difficultés. Les deux stagiaires étaient en effet plus âgés que lui, l’un d’eux étant carrément en fin de carrière. Le problème de l’autorité est celui de l’âge. Il en faut d’ailleurs, pense-t-il, pour convaincre les salariés du bien fondé des apprentissages, de la nécessité de changer les façons de travailler, d’accepter d’être corrigés. Mais les méthodes qu’il emploie échouent visiblement.

À différentes reprises, le stagiaire le plus âgé me confiait des propos qui disqualifiaient l’instructeur du fait de son jeune âge. Il soulignait son manque d’expérience en atelier et disqualifiait même les apprentissages qu’il avait pu suivre en dehors des pratiques de travail. « *Que peut-il savoir lui !? ... il est jeune !* » ; « *il faut qu’il se fasse un peu au boulot avant de vouloir enseigner !* » ; « *Avant, quand tu entrais à l’atelier, c’étaient les vieux qui faisaient ça ! Et sur la ligne, pas ici [à l’école]* » Du point de vue des salariés plus âgés, le jeune formateur était illégitime car, on apprend bien d’un compagnon expérimenté et donc plus âgé.

C’était surtout le début du stage qui était difficile car les attitudes des stagiaires allaient changer progressivement. Au début, les stagiaires avaient des comportements que les profs ne tolèrent pas en cours. Ils mettaient les pieds sur les tables voisines, ils se retournaient fréquemment sans raison apparente. Ils ne prenaient pas de notes parce que, d’ailleurs, ils n’avaient rien apporté pour le faire et que le formateur ne leur avait pas non plus fourni le matériel nécessaire. Au début de l’exposé du formateur, les stagiaires intervenaient chaque fois qu’ils pensaient savoir quelque chose sur les aspects techniques qui leur étaient exposés. Puis, peu à peu, ils se sont mis à garder un silence respectueux. Une heure et demi de cours plus tard, les ouvriers avaient pratiquement décroché ayant de toute évidence du mal à suivre l’exposé magistral du formateur. Mais ce décrochage n’était peut-être pas définitif.

Pablo, le plus jeune des stagiaires, portait de plus en plus souvent son regard ailleurs qu’au centre de la salle. Il changeait fréquemment de position sur sa chaise. Bien sûr, il bâillait en faisant

des efforts pour dissimuler sa fatigue. José, ouvrier soudeur en fin de carrière – d’un peu plus de 55 ans –, un peu plus formel que Pablo, affichait un comportement plus stable pendant la première partie du stage. Puis, il finissait tout simplement pour s’endormir, tout en essayant de rester droit sur sa chaise.

Les deux ouvriers donnaient des signes de fatigue. Ils faisaient des commentaires ironiques sur la monotonie du cours, sur le fait que, pour eux, le temps de l’école était déjà bien loin. Heureusement l’heure du déjeuner a semblé venir au secours des stagiaires. Ensemble nous avons pris le chemin de la cantine. Sur le chemin ils se sont arrêtés aux toilettes, comme ils le faisaient toujours entre l’atelier et la cantine. Dans les semaines suivantes je réaliserai à quel point dans l’usine les routines concernant les gestes en dehors du travail sont aussi importantes que celles du travail lui-même. Au début, j’attendais les ouvriers sur le chemin mais après c’était moi qui étais en retard lorsque le stage ou le travail dans la ligne redémarrait. L’observation de ces routines, sanctionnées par le rire des collègues qui me voyaient arriver un peu en retard à mon poste, m’ont fait comprendre que les temps dans l’usine ont un ordre précis : il y a un temps pour chaque geste. À l’intérieur de cette organisation rigide, les ouvriers m’ont appris comment ils réussissent à introduire un ordre à eux. Mais ils m’ont aussi montré une caractéristique singulière de cette usine aujourd’hui : c’est que le temps de l’usine n’avait jamais été aussi généreux¹ et pourtant il fallait faire comme si le travail ne manquait pas. Alors la difficulté c’est comment s’occuper quand en réalité, on a peu à faire ?

Durant le trajet les deux ouvriers m’interrogent avec insistance sur l’opinion des français à l’égard de la filiale, sur la survie de l’usine, puis ils se montrent intéressés par mon travail. Arrivé à la cantine chacun se dirige vers des tables différentes. Cristian, le formateur, me propose de le suivre et nous déjeunons ensemble. D’autres opérateurs *senior* ne tarderont pas à rejoindre notre table. Décidément ce sera un déjeuner avec une certaine élite.

III.1.2. ...ensuite la pratique : l’atelier-école

Cristian et moi rentrons ensemble dans la salle de stage. Devant la porte les stagiaires attendent. Le déroulement de la séance de l’après-midi n’a différé en rien de celle du matin. Les mêmes éléments pédagogiques ont été mis en jeu et les stagiaires ont répondu de la même manière : quelques tentatives de participation au début et le décrochage au bout de la première heure

¹ Je rappelle que la ligne Clio II ne produit que 48 véhicules par jour une semaine sur deux et que, pour fixer un repère, à Flins, la ligne Twingo produit 390 véhicules par jour et celle de la Clio II près de 500.

d'exposé. Le lendemain le formateur a abordé la dernière partie des aspects théoriques de la soudure et a démarré la pratique. À la mi-matinée, nous sommes passés dans la salle principale de l'école, celle où avaient lieu les formations pratiques.

C'est également Cristian, le formateur, qui a aménagé cette salle. Cet atelier – école est entouré d'une cloison et divisé en deux zones. La première est fréquemment utilisée tandis que la deuxième reste la plupart du temps vide.

J'ai trouvé là des objets que je ne connaissais pas. C'était la première fois que je voyais ces objets, que je soupçonnais être des outils mais sans plus. J'ai réussi néanmoins à reconnaître les deux pinces de l'atelier école. J'avais vu comment les salariés les employaient lors de mes premières visites dans l'atelier de soudure. Cependant les supports des pièces ne correspondaient pas à ceux que j'avais repérés en atelier, ils étaient plus simples que ceux de l'atelier, dépourvus des mécanismes qui leur sont ajoutés, moins encombrants aussi.

Deux cloisons faisaient office de vitrine. Sur la cloison du fond de l'atelier, des morceaux d'outils, des composantes des torches de soudure MIG (pour des tôles de forte épaisseur) ou bien les pièces conformant une pince à soudure par résistance, étaient exposés et servaient en même temps comme supports pédagogiques des stages. Sur des étiquettes en dessous des pièces leur nom mais aussi leur coût accompagnaient la description. Quelques photos de soudure, par résistance ou MIG, et des posters complétaient cette exposition.

L'exposition faisait bien ressortir la dimension technique de la soudure. L'affichage des prix ne pouvait qu'inciter les ouvriers à se sentir responsables de la valeur des objets qu'ils manipulaient. Cette dimension économique n'est pas soulignée de la même manière par tous les formateurs. Certains, comme Cristian, insistent surtout sur les aspects techniques et se contentent de rappeler les coûts élevés des outils et des pièces en rappelant l'obligation de soin qu'il faut porter à ces instruments. Une manière de le faire comprendre est de comparer le prix des pièces aux salaires ouvriers.

La cloison centrale sert à l'accrochage d'un bon nombre de tableaux relatifs au travail du formateur. Par exemple, la quantité de personnel déjà formé, les techniques auxquelles ils ont été formés, les écarts par rapports aux objectifs, le niveau de formation, la compétence atteinte à la fin des stages, etc. Le formateur m'a expliqué que tout le personnel est suivi sur plusieurs registres. Les ouvriers sont classés selon quatre niveaux de compétences en fonction des résultats des évaluations. Mais ils sont également suivis sur leur capacité à tenir des postes variés. Ainsi un tableau

secondaire, mais très diffusé également dans les UET, indique des types de poste et de tâches que l'instructeur désigne comme réalisables par le stagiaire. Ce registre d'appréciations de l'instructeur est en rapport avec le fonctionnement des équipes car il sert au chef d'UET (chef d'unité élémentaire de travail) pour constituer ses équipes.

Face au portillon d'accès à l'école est placée une cabine semi – fermée de soudure MIG. Il s'agit d'une table adossée à un mur de protection entourée sur les côtés de toiles acryliques opaques. Ces dernières servent à protéger des étincelles de soudure et à masquer la lumière dégagée par cette technique, dangereuse pour les yeux. La presque totalité de l'entraînement des stagiaires aura lieu dans cette partie de l'atelier – école.

III.1.2.a) Premiers essais sur un poste de soudure fictif

L'entraînement pratique commence par l'apprentissage des éléments de sécurité. En soudure, en plus de l'uniforme, il faut porter une série d'habits de protection. Au fur et à mesure que l'instructeur passe en revue ces éléments, il les met sur lui, montre le type de gant à employer selon le type de soudure, comment serrer les manches de sécurité pour protéger les bras, etc. L'instructeur insiste aussi sur la nécessité de vérifier visuellement et toujours directement et personnellement la disposition du poste ainsi que les outils et les matériels. Toujours sur les aspects de sécurité et au-delà de la tenue adéquate, le formateur met l'accent sur la vérification de l'état des installations de travail. Il accompagne ses mots de gestes, de mouvements, d'invitations à intervenir, à évaluer la tension d'un câble, à inspecter l'état d'une chaîne, la position d'une prise électrique, le mode de déplacement des transformateurs, etc.

Les stagiaires suivent son exemple, interviennent à chaque sollicitation et finalement c'est là que le dialogue reprend en partie son rythme et sa forme ordinaire. Les blagues, bien que plus modérées, réapparaissent. Il y a des questions, des références à des anecdotes passées, à des façons de faire. Un appel à la mémoire du travail intervient aussi. On évoque ce qui a été fait lors de la mise en place de tel projet, ou au moment où une ligne a été modifiée. À ce moment-là je restais à l'écart, je ne pouvais pas intervenir. Les dialogues étaient malgré tout organisés : le formateur faisait en sorte de proposer des séquences d'explication systématiques, conduites pas à pas, suivies dans un ordre précis, accompagnées immédiatement d'exemples, et toujours assorties d'une demande de participation, d'une invitation à répéter les gestes. Le tout donnant lieu à des corrections, à des conclusions sur les modes d'opérer, et à des évaluations pour faire comprendre les conséquences d'un mode opératoire correct ou incorrect. Même si l'instructeur laissait une place à

l'intervention spontanée, il veillait à reprendre le fil de son discours précisément là où il avait cédé la parole à un stagiaire.

Ce module de formation qui me servait de passeport pour l'atelier, préparait les autres stagiaires à la soudure MIG. Ainsi, d'un seul coup, j'ai pu faire l'expérience du parcours d'un nouvel embauché et observer un stage destiné au personnel de l'usine.

La situation de blocage des embauches de l'usine ne m'a pas permis de savoir si tout nouvel embauché était traité comme je l'ai été. J'ai su plus tard que, dans les autres usines, ces formations avaient lieu peu après la mise au travail du personnel. À Córdoba, en tout cas, le faible rythme de production laissait le temps de préparer à tout ce qui entoure la production : depuis le suivi des indicateurs de gestion de l'UET jusqu'au réglage des installations, la mise au point d'outils et des postes, etc.

Pendant que mes collègues de stage commençaient les exercices pratiques de soudure, l'instructeur m'a demandé de le suivre vers le dispositif de soudure par résistance. Sans me prévenir, il démarrait ma formation. La première chose à apprendre, dit-il, c'est comment se protéger. Je découvrirai que cette notion de protection s'applique bien au-delà des risques d'accidents. Ce contre quoi l'ouvrier doit aussi se protéger c'est la fatigue quotidienne, l'usure du corps. Se protéger vise donc le « bon usage » du corps dans le long terme, et dans l'immédiat, la fatigue. Cette attention au corps de l'ouvrier au travail a fait l'objet de très nombreuses remarques tout au long de la formation à l'école et elles seront répétées dans l'atelier par l'opérateur *senior* et par les collègues. Cependant, je dois souligner que je n'ai pas retrouvé trace de ces remarques dans les « programmes » élaborés pour les stages. On me transmettait là un savoir tacite.

Les deux postes de l'école comprennent chacun un dispositif fictif mais doté à peu près de tous les éléments utilisés par les ouvriers dans les ateliers de soudure à pince : les mécanismes de serrage par brides et de modification du plan de travail sont bien là. Il y a aussi deux pinces : une pince dite « *J* » et une dite « *U* », en fonction de leur forme. Toutes les deux sont de type *complexes*. Je veux dire par là que durant son utilisation l'ouvrier doit faire tourner la pince sur elle-même, exercice qui n'est pas aisé vu le poids de l'outil. Je retrouverai le même type d'outil dans la filiale brésilienne. Par contre, par exemple, l'usine de Flins dispose uniquement de pinces simples. Le poste fictif à l'école est très succinct : un bac de pièces stock, d'où je prélève et où je dépose les pièces et le produit de l'opération, et un bac à outils.

Le formateur m'indique tous les équipements de sécurité qu'il est nécessaire de porter avant d'accéder à l'atelier de soudure. Il insiste sur le fait que « tout est consigné sur la feuille d'opération standard (FOS) du poste ». Il les énumère, me les montre en même temps et m'offre à voir la FOS. D'un geste il me recommande de faire attention aux installations en matière de sécurité et insiste sur le fait que l'opérateur doit faire lui-même un tour du poste avant de le prendre afin de vérifier les conditions dans lesquelles il le trouve. Joignant le geste à la parole, il commence à inspecter le bas du poste, ses points d'appui et me demande de faire comme lui. Suit l'inspection des parties mobiles, l'état des brides. En haut du poste, le transformateur pend à une chaîne accrochée à une poutre, elle-même accrochée à une traverse de la structure du plafond : « *Cet enchaînement il faut le vérifier à chaque fois ! Si le moindre problème se présente sur la chaîne, les câbles de sécurité [qui sont là pour ces circonstances] peuvent t'aider mais il vaut mieux ne pas en avoir besoin et jeter un œil avant de commencer* ». Cette routine est aussi consignée sur une FOS « sécurité au poste ». La difficulté pour le nouvel embauché, et surtout pour celui qui n'a pas d'expérience industrielle, c'est de comprendre ce qu'est une chaîne en mauvais état, un déséquilibre « tolérable » dans le dispositif, etc. Ne le sachant pas, je me sens inquiet.

Cette vérification terminée il me fait signe de l'accompagner pour contrôler le transformateur. Il s'agit de voir les positions des robinets d'ouverture / fermeture d'eau et d'électricité. Le transformateur est relié à la pince à souder par des gaines de câbles électriques et des tuyaux d'eau, servant à refroidir l'outil, qu'il faut examiner aussi. Puis c'est le tour de la pince. L'instructeur m'en explique de façon très succincte le fonctionnement et s'arrête plus longtemps sur le bon état des électrodes. Point très important car du bon état de ces électrodes dépend la qualité et l'apparence du point de soudure. Il m'apprendra plus tard que tout un système d'indicateurs de mérites et démérites lui est relié. Il me montre donc les outils servant à passer la lime sur les électrodes et comment on les met au point. Il me demande de m'y essayer moi-même sur le champ car, plus tard, je serai évalué sur l'ensemble de ces tâches.

Au début, je me débrouille comme je peux, sans trop comprendre. Je procède dans le désordre : j'ai retenu le besoin de couper l'électricité mais pas l'eau. Du coup je n'ai pas vérifié si elle était effectivement coupée ou pas. Mes gestes avec la lime ont dû être trop forts car j'ai fait sortir l'électrode de son emplacement et l'eau se met à couler partout. À l'autre bout les stagiaires, qui ont perçu l'agitation pour fermer en vitesse le robinet, rigolent sans se cacher. Une fois l'accident rattrapé, le formateur me dit que j'ai fait l'impasse sur toute une série de points. Il ajoute : « *Il faut que je t'apprenne à lire la FOS...* ». L'opération ne consistait pas seulement à mettre au point les électrodes, mais à le faire d'une certaine manière. Dans cet ordre : 1/ couper

l'électricité ; 2/ couper l'eau ; 3/ vérifier sur la pince que l'électricité et l'eau se trouvent effectivement coupées ; 4/ prendre la lime du bac à outils ; 5/ limer l'électrode inférieure puis la supérieure ; 6/ prendre l'outil du bac et mesurer le diamètre de l'électrode ; 7/ placer les outils dans le bac ; 8/ ouvrir le robinet d'eau ; 9/ connecter l'électricité ; 10/ vérifier le serrage de la pince. Fin de l'opération. Il me suggère de recommencer l'opération dans l'ordre et, cette fois-ci, chronomètre à la main, il mesure mon temps de travail. Maintenant, et grâce à son aide – il répète la série de séquences indiquée sur la FOS à voix haute – je réussis à peu près le travail. Peu à peu je comprendrai au moment de l'évaluation que ce que l'instructeur est en train de me transmettre, c'est l'importance d'une mise en séquences précises de mes gestes et son rapport avec la fiche du poste. S'y conformer est censé être le plus efficace et le plus sûr.

Je ne cache pas mon envie de prendre la pince et de tenter un premier coup de soudure. Je m'approche de la pince, je me place face au dispositif. Mais l'instructeur a une autre idée, il faut encore que je connaisse les matières à souder. Il sort alors quelques tôles et me montre les différences d'épaisseur, d'aspect, etc. Puis, il prend deux rectangles de tôle et les met en position pour être soudés. Il règle le transformateur, revient devant le poste, place le guide de soudure, ferme les brides, rapproche la pince et fait un passage en appliquant les points marqués sur le guide. Puis il refait le chemin inverse mais sans passer sur le guide, tenant la position des points « à-l'œil ». Il a l'air calme, ne semble pas faire un grand effort et bouge en accompagnant un mouvement qui semble venir de la pince plus que de son utilisateur. On dirait qu'il suit l'effort de la pince. Le bruit du premier point m'impressionne et les étincelles me font faire deux pas en arrière. Je regarde par dessus mon épaule : les autres stagiaires continuent leurs exercices comme s'ils n'avaient rien entendu des bruits ou perçu des éclats de lumière. L'opération de soudure finie, Cristian ouvre les brides, prend la tôle maintenant soudée, et la dépose à l'intérieur d'un pupitre.

« Bon, maintenant, tu vas répéter ce que j'ai fait à l'instant. Mais tu vas juste marquer la tôle, tu souderas plus tard ; il faut que tu t'habitues au geste, aux outils... viens ici ! ». Remarquant ce souci d'économie des matériels, j'occupe ma place devant le poste de soudure et je prends la pince. Mais il n'y a rien sur la table... Comment faut-il commencer ? Cristian me l'explique. Je ne m'en rends pas encore compte, mais si l'exécution est finalement possible à mon stade d'ignorance des opérations, c'est parce que mon instructeur fait l'effort de m'indiquer de manière précise l'enchaînement des gestes.

Aux mots « *il faut prendre les carreaux de tôle* », je me lance vers le pupitre et je prends la tôle pour la déposer sur le dispositif. Rappel à l'ordre : les mouvements et les gestes que je viens de

réaliser ne vont pas. Mais pourtant les pièces sont là ! On recommence. Il faut penser qu'habituellement les tôles à souder sont plus grandes donc plus lourdes et que les mouvements doivent prendre cela en compte pour résister tout au long de la journée. Cristian me fait signe de m'approcher, de lire et de suivre les indications de la FOS.

1. « *Approcher le plus possible le chariot des tôles du dispositif* » ;
2. « *Prendre un carreau de tôle avec la main gauche* » ;
3. « *Déposer la tôle sur le dispositif de soudure* » ;
4. « *Vérifier le placement correct du carreau avec la main droite. Faire un pas en arrière et à gauche et avec la main gauche apporter le deuxième carreau de tôle* » ;
5. « *Déposer la tôle sur le dispositif* » ;
6. « *Avec la main droite prendre le guide A et le fixer avec les deux mains sur les poignées* » ;
7. « *Avec la main gauche prendre le guide B et le fixer avec les deux mains sur les poignées* » ;
8. « *Avec la main gauche au centre de la tôle fermer la bride droite avec la main droite* » ;
9. « *Avec la main droite au centre de la tôle fermer la bride gauche avec la main gauche* ».

Reste encore à énumérer les étapes à suivre pour l'application des points de soudure... Je comprends que je ne peux pas faire ce que je veux. Pourtant, je me précipite à nouveau sur les bouts de tôle. La première fois je les fais tomber brutalement sur le dispositif. La deuxième fois, elles ne sont pas suffisamment assurées entre mes doigts et tombent par terre. Je me penche mais il n'y a rien à faire, le bout de tôle semble agrippé au sol. Je me sens ridicule et Cristian rigole : avec un bac +5 je n'arrive pas à soulever un morceau de tôle qui semble collé par terre. Avec les gants la tâche me semble impossible. Je fais le geste d'enlever le gant et je me fais engueuler par mon formateur, après tout ce qu'il m'a dit sur la sécurité ! Il prend un tournevis et en un rien de temps la tôle est entre ses mains. Il me la cède en rigolant encore et me dit de continuer.

J'en suis à ma troisième tentative et je continue à déroger à l'ordre des gestes indiqués par Cristian et par la fiche de poste. En particulier ceux concernant la sécurité. Il prend ma place et tout en parlant, place fermement sa main au centre du dispositif : « *Quand tu fermes la bride, la main qui ne fait rien doit être sur la tôle ! Ici au centre du dispositif... ! Sinon tu risques de la mettre entre la tôle et la bride, et ça peut faire mal !* ».

La quatrième fois j'ai fini par répéter les gestes correctement, à quelques détails près : les carreaux de tôle sont sur le dispositif. Maintenant je me retourne et prends la pince ; j'adapte la

position de mon corps à sa forme. Je fais un pas en avant et j'imprime une certaine force à mon mouvement. La pince, elle, ne bouge que très doucement. Je réalise à quel point elle est lourde. J'imprime davantage de force. Arrivé au point signalé par le guide, je ne sais pas comment arrêter le mouvement. Je tente une marche arrière. C'est réussi mais au prix d'un effort énorme que je ne pourrai pas répéter toute une demi-journée. Cristian devant moi sourit, parfois il rigole ouvertement mais il me laisse faire. Les stagiaires se rapprochent curieux. Je continue mon travail. La pince ne soude pas, elle marque seulement les tôles ; souci de ne pas gâcher ces bouts de tôle qu'une fois soudés il faudrait jeter. Cela me permet de toutes façons de m'entraîner et d'acquérir les mouvements et les gestes nécessaires.

Les stagiaires se pressent pour corriger ce que je fais. D'abord, ils se font des gestes entre eux ; ils consultent Cristian aussi. Il me font de petites recommandations. Je comprends que ce qu'ils m'indiquent, c'est de faire autrement pour dépenser moins d'énergie. Ils me demandent de me mettre à côté et de les regarder. Chacun fait quelques passages et raconte ce qu'il faut prendre en compte pour éviter de faire un usage excessif de sa force ou pour garder une position aisée pour le dos, ou pour ne pas exercer trop de pression sur les manettes de la pince et avoir mal aux mains à la fin de la journée. Ils jouent aussi. Ils travaillent très vite et, à coup sûr, très efficacement aussi. Mais en fait, il s'agit d'une démonstration. Ils me montrent de quoi ils sont capables et à quelle vitesse ils savent faire. Cependant, Cristian fait usage de son autorité, regardant ce que chacun fait, demande de corriger certains gestes, des détails. À ce stade, je m'aperçois que ni l'instructeur ni les ouvriers ne se soucient du tout des procédés de la FOS.

Après la démonstration, nous partons déjeuner et de retour, jusqu'à la fin de la journée, je ne fait que répéter la même opération. Au moins une quarantaine de fois. Peut-être plus de cinquante : plus je répète les gestes et plus je porte mon attention vers mes gestes. Comment pourrai-je faire plus vite ? À la fin de la journée la vitesse de mes gestes s'est beaucoup améliorée. La précision aussi. La mémoire des gestes, des mouvements, des distances, de l'enchaînement des pièces à monter devient peu à peu plus précise et pour des gestes de base quasiment automatique. En revanche, de petites erreurs subsistent. Par exemple, je pose par terre les guides de soudure dans une position quelconque, souvent différente d'une fois sur l'autre. Ceci me fait perdre du temps car il faut remettre le guide dans la bonne position lors du montage suivant. Plus difficile à apprendre, après plusieurs passages, c'est être capable de faire les marques « à l'œil », sans se servir des guides : mes points ne sont pas alignés.

Le formateur se partageait entre les deux stagiaires et moi. Allant et venant il faisait des remarques puis, de temps en temps, il se mettait à ses papiers. Les remarques et corrections sont passées de l'ordonnancement, l'agencement des gestes à l'harmonie des mouvements. Il s'est agi de trouver les mouvements les plus économes en matière de fatigue, par exemple, démarrer les mouvements en douceur, les accompagner par le poids du corps, calculer la relation entre la force des bras et le poids du corps, repérer les plans du mouvement de la pince en fonction de l'accroche, etc. La fatigue physique à la fin de la journée était néanmoins intense.

Le lendemain, lorsque je suis arrivé, les autres stagiaires s'activaient déjà. Tout de suite Cristian me dit que maintenant je devais travailler avec le deuxième modèle de pince. Il me montre la FOS, les différences ne sont que de forme me dit-il, et me demande de commencer les exercices. Je commence, la fiche de poste à la main, par les quelques opérations de sécurité au poste : je vérifie la pince, les câbles des poutres et du transformateur dans un ordre à peu près acceptable. Le formateur prend la pince et me montre les séquences à réaliser sur ce poste. Cette fois je vais souder, pas d'économie de matériaux.

Comme j'ai en mémoire presque tous les gestes, il me semble qu'en principe, il est juste question ici de les adapter à un outil légèrement différent par sa forme. Je vais être seulement obligé d'adopter une nouvelle posture. Même si le vrai problème commence lors de la soudure, je constate que les quelques gestes que j'avais incorporés la veille ne sont pas tout à fait efficaces sur cette machine. Je garde bien en mémoire, par contre, la sensation de la lourdeur de la pince, l'utilité des stratégies nécessaires pour rendre les mouvements harmonieux et éviter ainsi au maximum la fatigue. Durant cette deuxième journée, je garde aussi le souvenir et ressens la fatigue de la veille. Maintenant je sais à quoi j'ai affaire quand une journée de travail m'attend. Au milieu de la matinée je contrôle plus au moins bien la situation. J'ai acquis les nouvelles postures et je m'habitue à travailler au milieu des étincelles, des bruits et des odeurs de la soudure. Je continue à m'exercer jusqu'à midi. Après c'est la cantine. En revenant Cristian fera passer les tests de niveaux aux stagiaires.

III.1.2.b) Le novice est évalué : les tests de niveau

Ma formation et celle de mes camarades allait se clôturer par un contrôle de connaissances pratiques. Ce moment final du stage a une importance que les salariés ne mesurent pas précisément mais ils se doutent que leur carrière future pourrait en être affectée.

À la fin du stage on annonce aux stagiaires leur classement établi à partir du niveau de compétence que le test de maîtrise de la technique aura validé. En réalité ce classement n'est pas

encore effectif car c'est la situation de travail qui détermine *in fine* l'obtention d'une meilleure classification. C'est au chef d'UET que reviennent les jugements sur le « professionnalisme » des opérateurs et pas à la première évaluation, celle du formateur. Ce dernier est subordonné aux chefs d'UET même s'il a pu juger en direct la maîtrise des techniques d'un ouvrier.

En quoi consistent ces tests ? Dans le cas du type de soudure que j'ai observé, le formateur évaluait au moyen de ces tests une première étape du travail sur le réglage du dévidoir et sur le coffret de commandes de la machine et une seconde étape d'exécution de plusieurs types de cordons de soudure. L'évaluation porte aussi sur le respect des opérations de la feuille de poste.

Les ouvriers avaient passé la matinée à des exercices techniques, comme d'ailleurs ils l'avaient fait la veille. Après la pause déjeuner, le formateur a continué à observer mon travail jusqu'au moment où il m'a annoncé que le moment des évaluations était venu.

L'instructeur m'a emmené avec lui vers les stagiaires, ils étaient encore en plein exercice. En les laissant continuer, le formateur leur a fait comprendre que le moment des évaluations allait arriver. L'ouvrier le plus âgé a été volontaire pour passer le premier.

En aparté le formateur me confiait que ce moment de la formation était assez particulier car les performances des gestes réalisés en condition d'évaluation étaient systématiquement bien plus décevantes que celles réalisées en situation de simple pratique. Il y voyait une difficulté pour juger correctement ce dont la personne était capable.

L'instructeur a indiqué que l'évaluation porterait d'abord sur le réglage de la machine, ensuite sur la soudure. Comme les ouvriers s'entraînaient à ce moment-là sur la soudure, ils ont réclamé un temps de rappel des étapes du réglage, puis tout a été prêt pour commencer l'évaluation.

L'instructeur est muni d'un tableau où les différents défauts sont listés et pondérés. Observant l'ouvrier au travail, il note rigoureusement tout ce qui s'éloigne de la consigne, tout ce qui s'écarte de la FOS. L'instructeur soumet l'agent à trois essais dont il gardera le meilleur pour attribuer des points.

Ce que l'instructeur m'avait confié sur les différences entre les performances au cours de et en dehors de la situation d'évaluation s'est avéré vrai. Au premier test la performance de l'ouvrier était médiocre. Le formateur disait à l'ouvrier « ... *mais, qu'est que c'est que ça ?! Regarde tes points... C'est pas bien !* ». Et pour l'encourager, il ajoutait : « *Je t'ai vu faire bien mieux à*

l'instant ! Qu'est-ce que tu fais ? Oublie que tu passes un test ! Calme-toi, fais moins vite... tu verras que le résultat s'améliore ; t'as oublié plein de trucs ! J'ai marqué des défaut sur... ». Puis il laissait l'ouvrier travailler sans l'évaluer : « *Allez ! Fais deux ou trois fois la routine et on fait une prise de temps après* ». Pour mieux repérer les différences entre les résultats avec ou sans évaluation, il dissimulait le chronomètre, enregistrait le temps et notait les éventuels défauts. Les résultats étaient alors tous différents de ceux obtenus préalablement. Hors évaluation l'ouvrier travaillait plus vite, mieux. Le formateur lui ayant montré ses résultats, l'ouvrier a haussé les épaules. Le formateur m'a parlé alors des ruses des ouvriers qu'il est obligé de faire entrer en ligne de compte : ce qu'il appelait ne pas vouloir « *se mettre en avant* » dans le travail. Il voit là ce qui sépare les « *bons ouvriers qui collaborent* » des autres moins dociles.

Du côté des ouvriers la pratique du « freinage » reste d'actualité¹. Lors de mes observations en atelier j'ai constaté que ce n'était pas seulement le fait des ouvriers les plus âgés ni une attitude construite à titre individuel. Ainsi, ai-je remplacé un ouvrier qui m'expliquait l'importance de régler le rythme de travail : « *Il faut jamais aller trop vite !* » Il n'y avait d'ailleurs pas d'injonction de la part de la hiérarchie à cet égard : « *Ramón [l'opérateur senior] ne nous dit rien, il ne nous presse presque jamais... il sait que si les choses continuent comme ça, il va devoir prendre un poste...* » Entre deux exercices l'ouvrier évalué me disait qu'il fallait « *faire bien, mais pas trop non plus... ! Sinon, après, ils exigent de toi davantage et davantage... Avant c'était plus facile : ton copain t'apprenait le boulot et il t'apprenait aussi que lorsque le contremaître passait, il fallait reprendre un autre rythme... parce que sinon à la fin nous allions tous travailler plus vite ! Tu savais comment faire pour aller plus vite, mais tu le gardais pour toi et tes copains* ». En somme, lors de l'évaluation, l'ouvrier devait ajuster sa performance sous une double contrainte : d'un côté satisfaire aux critères d'évaluation minimum afin de ne pas prendre de risques mais, de l'autre, ne pas non plus être « brillant » dans ses performances. La difficulté est peut-être encore plus grande dans les ateliers de Córdoba car l'usine tourne de façon irrégulière : la plupart du temps la production est faible mais en cas de situation particulière, les rythmes s'accélèrent.

En observant le test du jeune ouvrier il m'a semblé que les efforts du plus âgé pour ne pas « être brillant » n'étaient pas seulement dus à sa volonté de ne pas briller, mais aussi à de véritables difficultés pour maîtriser la technique, du moins aussi rapidement que le jeune ouvrier. Ce dernier, bien sûr moins accoutumé à l'usine, semblait agir avec plus d'assurance que son collègue et une meilleure précision dans ses gestes. La situation d'évaluation semblait d'ailleurs ne pas le troubler

¹ Cf. Weber, 1994, p. 79, 83 et 87-100. Rolle, 1971, p. 2. Roy, 2006.

au point où elle embarrassait l'ouvrier le plus expérimenté. Le jeune acceptait, apparemment de bon gré, les recommandations de l'instructeur en faisant des efforts pour les mettre en œuvre.

Selon les critères du formateur, le jeune entrait facilement dans la catégorie de ceux qui « *prennent les devants* », les bons ouvriers qui font attention aux consignes de la hiérarchie. Il était également visible que le dialogue était facilité entre ce jeune ouvrier et l'instructeur. Est-ce parce qu'ils sont du même âge ? Est-ce parce que leurs expériences de l'usine sont peu différentes de celles des plus anciens ?

Est-ce qu'à la fin des tests, le travail d'un ouvrier était jugé supérieur à celui de l'autre ? La réponse que m'a donnée le formateur a été claire : « *Non* ». Et pourtant ils n'ont pas été classés au même niveau de compétence. Le jeune a atteint le quatrième niveau, le plus élevé, alors que l'ouvrier âgé s'est trouvé classé au troisième niveau.

L'instructeur a strictement appliqué les critères des outils d'évaluation pour être, dit-il, « objectif ». Il estime pourtant que ce jugement ne reflète pas la valeur des capacités des salariés : il le sait pour avoir mesuré les temps et les gestes hors de la situation d'évaluation. Mais, comme il me l'a confié, il avait pour mission d'établir des classements « à la baisse », aussi n'a-t-il retenu que les mesures prises en situation d'évaluation, c'est-à-dire les performances les moins bonnes.

L'évaluation de mon travail n'avait pas les mêmes enjeux que celle des autres salariés. Je devais juste montrer que je serais capable de tenir le poste qui allait être le mien. Mon test a été organisé selon la norme appliquée aux ouvriers formés à la soudure MIG. Moi aussi j'ai été évalué avec et sans préavis et mes résultats ont coïncidé avec ceux des deux premiers ouvriers : le stress de l'évaluation provoquait un rendement plus faible.

À l'issue du test, j'ai reçu un papier que je devais donner à l'opérateur *senior* d'un secteur appelé le bloc avant. C'était l'attestation de mon apprentissage pratique, assortie d'un commentaire sur les caractéristiques de mon travail et quelques recommandations vagues sur la nécessité de poursuivre ma formation après la prise de poste. L'école interne me délivrait un passeport pour l'atelier.

III.2. L'arrivée dans un atelier réel : la production du « bloc avant »

L'instructeur m'a amené chez l'opérateur *senior* responsable du bloc avant dans la ligne de soudure de la Clio II. Ramón – l'opérateur *senior* – et moi avons déjà été présentés lorsque je

préparais cette enquête. Cet homme a environ 45 ans et connaît bien l'usine dans laquelle il travaille depuis début 1986. Maintenant il dirige le groupe d'une dizaine d'ouvriers du module bloc avant et portières de la Clio II.

Ensemble, nous nous sommes dirigés vers le poste de travail sur lequel il avait décidé de me faire travailler, appelé – en castillan – « *la lira* » ou – en français – « la doublure ». Le poste en question se trouve au fond de l'atelier, pas très loin du lieu de réunion des membres de l'équipe. Ramón l'a choisi pour m'introduire dans l'atelier car il avait l'intention de me « *filer un bon poste pour que [je] commence avec nous... facile...* » (Cf. Encadré III.1 : « Un « bon poste » de travail dans une « unit » de l'atelier d'assemblage », ci-dessous).

Encadré III.1 :

Un « bon poste » de travail dans une « unit » de l'atelier d'assemblage

Les doublures

« Bon..., bienvenue déjà !... et maintenant, je vais te filer un bon poste pour que tu commences avec nous.... C'est la « lyre », ça s'appelle la « lyre »... [ou la « doublure »]... il y a juste une petite pince... facile... tout est manuel, il y a peu de brides... c'est un des meilleurs postes du module... » C'est ce que me disait Ramón, l'opérateur *senior* titulaire du module bloc avant, qui m'a reçu après mon séjour à l'école de dextérité. Le travail sur ce poste ne m'a pas paru spécialement facile d'entrée mais était, en effet, l'un des plus légers du module, exception faite – peut-être – de la cellule portes, tenue par un ouvrier de 28 ans d'ancienneté et âgé de près de 60 ans.

Mon poste, la « lyre » ou la doublure, est composé d'un support des pièces à assembler – appelé dispositif –, d'une pince de soudure par résistance, d'un transformateur et de trois bacs des pièces. Pour travailler, l'ouvrier se place face au support et aux bacs des petites pièces qui se trouvent au dessus du support et à côté de la pince. Derrière lui se trouve le bac des grandes pièces. La pince possède un trait particulier : le personnel de l'usine l'a aménagée de manière à pouvoir appliquer des points qui nécessitent de l'approcher à partir de deux positions très différentes. La pince d'origine a été montée à l'intérieur d'un arceau qui lui permet de coulisser. Ainsi faire pivoter la pince sur elle-même a l'avantage de n'employer qu'un outil dans l'opération mais demande un temps plus long. Mais, surtout, faire tourner la pince exige une certaine dextérité et une grande dépense physique. Voici ce que j'ai noté au fur et à mesure du développement de l'acte de travail :

- Je prenais deux petites pièces dans les bacs devant moi, puis je les plaçais sur le dispositif.
- Je me retournais pour prendre, dans les bacs derrière moi, la pièce la plus grande, puis je la plaçais sur le dispositif.
- Je fermais manuellement les brides afin d'immobiliser la pièce.
- Je prenais la pince à souder et j'appliquais, de droite à gauche, d'abord quatre points de soudure avec la pince en position horizontale. Puis, je faisais pivoter la pince verticalement et j'appliquais un dernier point.

- Je replaçais la pince en position horizontale afin qu'elle soit prête pour le prochain cycle.

- J'ouvrais les brides.

- Je débarrassais le poste et je stockais le produit, la « lyre » ou « doublure », sur un chariot placé à côté du poste de travail. Lorsque le chariot était plein – environ 15 pièces – je le mettais de côté et je recommençais. Tous les quatre ou cinq chariots, on amène le stock au poste d'assemblage du bloc-avant, près de la ligne. La « lyre » y est assemblée au bloc-avant. Ce dernier mis à la disposition des ouvriers qui l'assemblent sur la chaîne au soubassement de la carrosserie. Le poste, n'étant pas relié à la chaîne, laisse à celui qui le tient la gestion de la cadence du travail. C'est principalement pour ces raisons qu'il est reconnu comme « *un bon poste* ».

C'est là qu'il m'a fait rencontrer l'ouvrier qui tenait le poste, Marcelo. C'est un assez jeune homme, d'environ 30 ans, fils d'un ouvrier de l'usine aujourd'hui à la retraite. Cette rencontre avec Marcelo s'inscrivait dans la procédure habituelle selon laquelle l'ouvrier titulaire du poste doit être présent lorsqu'un nouvel arrivant vient travailler sur le poste.

Les présentations faites, c'est l'opérateur *senior* qui prend en charge la démonstration. Ramón me dit que l'ouvrier qu'il vient de me présenter est en quelque sorte le titulaire de ce poste. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'occupe que ce poste. La mobilité des salariés entre les postes obéit à une logique qui n'est pas immédiatement déchiffrable. Cette mobilité est à la fois formellement restreinte, car chaque ouvrier travaille la plupart du temps sur un poste, que tous considèrent comme étant le sien, et auquel il est affecté pendant de longues périodes. Mais en même temps, les ouvriers opèrent effectivement des remplacements éclairs sur des périmètres d'activité très larges : j'ai vu des ouvriers circuler informellement entre plusieurs postes dans et en dehors de l'atelier de soudure.

Ramón commence par m'expliquer la méthode qu'il va employer pour que je comprenne ce que je dois faire : « *Il s'agit d'une méthode apprise des japonais, de Nissan, tu vois ?... après l'alliance de Renault avec Nissan. C'est un enseignement en trois étapes : d'abord je te raconterai ce qu'il faut faire et je ferai plusieurs fois le travail. Ensuite on le fera ensemble... tu occuperas le poste et je resterai à côté de toi. Après tu le feras tout seul* ». En bafouillant il tente de redire en anglais le slogan qu'il a appris lors d'une formation à la formation des nouveaux arrivants : « ... à... *ai dou oui dou you dou*... [il tente d'exprimer les mots anglais I do – We do – You do] *je ne me souviens plus très bien, mais c'est 'je fais – nous faisons – tu fais', tu vois ? Ce sont les trois étapes de la formation...* » ; « *Bon, maintenant je vais t'expliquer ce qu'il faut faire... ok ?* »

Sans s'arrêter, le *senior* prend place devant le poste et me parle du travail à faire. Il définit les opérations à réaliser : « *On doit produire une pièce qui prend place dans la partie avant de la*

voiture. Nous l'appelons la lyre ici, parce que... t'as vu la forme [de la pièce la plus grande à monter] ?, elle ressemble bien à une lyre » Puis, il cherche à ne pas m'inquiéter : « *C'est pas très compliqué [les opérations à faire], il faut monter correctement les pièces, vérifier qu'elles sont correctement placées sur le dispositif puis – me prévient-il –, il faut faire attention parce qu'ici il y a une bride qui ne serre pas bien, eh ? Ensuite, souder. Et à la fin, retirer la pièce et la déposer dans le chariot, à côté de toi, là, tu vois ?* ». Ce qu'il me décrit, c'est plutôt un continuum d'opérations à effectuer pour produire la pièce. Ensuite, avant de se mettre au travail, il insistera sur la sécurité. « *Tu ne peux pas être ici sans tes lunettes, sans mettre tes chaussures de sécurité. Et pour souder il te faut tout le reste de l'uniforme : surtout le tablier et les gants* ». Il me prévient : « *si tu n'as pas tout ça, tu ne travailleras pas ici, tu ne prendras pas le poste* ». Enfin, en me demandant de faire attention, il commence à produire tout en commentant ses gestes – la parole entrecoupée par l'effort physique –. Presque à la fin, il me demande si c'est ça que j'ai fait avec l'instructeur dans l'école de soudure.

À quelques détails près, c'était en effet ce que j'avais appris, si ce n'est que les mouvements que j'observe maintenant sur le poste de travail sont bien plus compliqués que ceux que j'avais pu apprendre à l'école de soudure. Les mouvements de l'outil notamment sont bien plus compliqués.

L'opérateur *senior* prend de nouvelles pièces et recommence. Il fera quelques pièces en m'indiquant les étapes qu'il suit, en faisant référence à la FOS, en précisant la description de ses gestes, en ajoutant de petits conseils : « *La pince, tu vois ?, il faut la tenir comme ça, en mettant les mains sur les poignées, sauf lorsque tu dois la retourner ; à ce moment-là, c'est mieux de la prendre par le bout, elle est plus légère comme ça* » ; « *il ne faut pas plier les jambes, pour te rapprocher du dispositif, il vaut mieux pousser la pince un peu plus bas avec les bras* », etc. Ramón me parle de la FOS mais, de toute évidence, plusieurs indications s'écartent de la fiche du poste et il ne le cache pas. Il ajoute même : « *Il faut changer ça sur la FOS, mais on peut pas dire que l'on tire presque la pince par les câbles... ! [au lieu de le faire par les poignées]* ».

Peu à peu le contenu de la situation de formation s'est fait plus subtil, j'ai appris les tours de main. L'ouvrier qui tenait le poste a voulu intervenir à plusieurs reprises mais l'opérateur *senior* l'en a empêché. Progressivement il est quand même intervenu en ajoutant des conseils. Il m'en donnera beaucoup d'autres après que l'opérateur *senior* soit parti. Par exemple, « *ce dispositif a trois brides, à quoi ça sert de s'arrêter pour les serrer toutes les trois ?! Il suffit d'en serrer deux... regarde la pièce, elle est bien fixe! et du coup tu avances plus vite* » ; « *T'as vu que Ramón te disait de prendre le bout de la pince pour la retourner ? Bon, c'est bien plus léger encore si tu la tires par*

les câbles... regarde... avec une seule main tu la retournes vers le dispositif, c'est plus simple, non ? ». Ramón a insisté de son côté sur les meilleures façons de faire passer la pince sur les guides du dispositif mais cette opération peut retarder les gestes car il s'agit de points de passage étroits. Je me suis rendu compte d'ailleurs que, sans ces conseils, j'accrochais la pince. Revenir en arrière c'est du temps perdu et aussi le risque de heurter le bord de la pièce sans compter la fatigue occasionnée par les gestes supplémentaires pour retirer l'outil. Alors, « *si tu te mets un peu de côté, ou sinon si tu bouges la pince vers la droite, elle passera toujours ; en plus, t'es sûr de ne pas endommager la pièce avec le coup de la pince, tu vois ?* ». De même pour le mouvement de sortie : « *Au lieu de tirer la pince vers toi, ce que tu fais instinctivement... continue plutôt le mouvement vers la droite et elle sort sans accrocher* ». Mes formateurs ont-ils jugé que c'était trop tôt pour introduire à ce point des indications de détail ? Pensaient-ils « *il vaut mieux que tu découvres toi même* » ? Sans doute car ils affirmaient souvent « *il faut faire l'expérience du poste* » ; là-dessus tous étaient d'accord.

Mon tour était venu. J'ai pris place devant le dispositif et Ramón a commencé à guider mes gestes simplement par des paroles. Il reprenait à peu près la FOS à voix haute. À moi de les suivre : « *Prendre avec la main gauche la petite pièce du bac et l'encastrier dans le support du dispositif : le petit trou de la pièce vers le bas* ». J'obéis à la consigne mais je ne trouve pas où placer la pièce sur la plate-forme du dispositif. Je pourrais placer la petite pièce n'importe où, toutes les accroches se ressemblent, quel est l'emplacement correct ? Je cherche dans la zone où j'ai vu Ramón opérer mais sans savoir précisément ce que je cherche. Tout ceci se passe en quelques secondes à peine, car Marcelo est déjà en train de me signaler cet endroit correct. Je ne reconnais aucune particularité me permettant d'identifier l'endroit et la prochaine fois je serai presque aussi perdu que maintenant. Il me rassure en me disant que je ne peux pas me tromper de position car le dispositif est conçu de telle manière que si la pièce n'est pas correctement encastrée et au bon endroit, je ne pourrai pas serrer la bride. Ramón enchaîne : « *... prendre la pièce principale – main gauche – et la placer sur le dispositif ; serrer les brides de droite à gauche avec main droite* ». Il en profite encore pour me conseiller : « *... dispose à l'avance tes pièces dans le bac, sinon tu dois à chaque fois tourner la pièce pour retrouver la position correcte ; tu perds moins de temps comme ça* ». Il passe de mon côté et empile lui-même les pièces dans la bonne position. Je me rends compte que pour bien comprendre ce qu'il faut faire au poste, il faut non seulement apprendre à aménager le mieux possible le poste, repérer les pièces qu'y arrivent mais aussi communiquer avec les collègues travaillant en aval et sur d'autres postes. Je place la pièce sur le dispositif et je serre les brides sans difficulté. « *Bon... maintenant, la pince* ». Je prends les poignées de la pince. Marcelo, l'ouvrier, voit l'effort que je fais et intervient en disant à Ramón que « *... la pince est à la fois plus*

contrôlable et plus légère si on la prend avec une main par les bras des électrodes », surtout dans la dernière partie de son trajet et au moment de l'application de la soudure. Je vais appliquer la position des mains que Marcelo m'indique: « *Tu commences les points à gauche et tu les termines à droite ; au milieu tu dois retourner la pince...* ». Je trouve l'emplacement de la pince et je l'appuie sur le premier guide du point, le doigt sur la détente je déclenche la soudure. Soudain, le gant de ma main proche de l'électrode reçoit une étincelle et commence à prendre feu ! Aussitôt je sens sérieusement la chaleur à travers le gant et je suis sur le point de crier au secours ! Mais les matériaux doivent être conçus pour ce type de situation car rapidement le feu s'éteint tout seul. Je respire soulagé car je sens la température redevenir normale. Mais je reste méfiant. Personne ne s'est aperçu de l'incendie de mon gant. Je continue les points mais, bien décidé à changer la position de ma main, je reprends les poignées de la façon réglementaire.

J'applique les deux premiers points des cinq qu'exige la pièce. Pour la suite, il faut faire tourner la pince sur son axe avant de la rapprocher à nouveau de la pièce et finir la soudure. Cette opération me semblait simple lorsque je regardais Ramón, mais moi, je n'arrive même pas à trouver la position à prendre pour faire les gestes nécessaires. La pince est lourde. Mais c'est surtout la position qui est difficile à trouver. De nombreuses tentatives échouent. Je finis par recevoir l'aide d'un des ouvriers qui regardent la façon dont je m'en sors. « *Il faut d'abord retirer la pince de sa position première. Après tu tires, la main gauche sur le bras de la pince, vers toi* ». « *Avec la main droite tu appuies sur les câbles* [qui relie la pince au transformateur]... », me recommande Marcelo à voix basse. En effet, la pince devient plus légère et se place, presque d'elle-même, en position verticale. Marcelo me crie « *maintenant fais 'comme ça'* [il fait un geste avec ses bras] *entre les poignées et les câbles ! ! !* ». « *Comme ça...* ». Mais 'comme ça' comment ?! Un mouvement difficile à comprendre, un geste ou bien un jeu de force pousse la pince tout à fait à l'inverse de sa position initiale. Je tente une énième fois et j'ai enfin le sentiment de commencer à comprendre le mouvement de l'outil. Encore deux ou trois fois et... ça marche. Après le dernier point appliqué, il faut refaire le mouvement à l'inverse pour que l'outil soit prêt pour la prochaine pièce.

Arrivé à la dernière étape, Ramón insiste sur le fait d'utiliser les deux mains en même temps : desserrer vite les brides. Puis, « *avant de toucher à la pièce finie, tu vas vers le bac des petites pièces, tu les prends avec la main gauche et en soulevant un peu la pièce finie tu les encastrés sur le dispositif. C'est seulement lorsqu'elles y sont que tu retires totalement la pièce finie avec la main droite et que tu l'accroches à l'intérieur du chariot ; tu ne reviens pas les mains vides ! ...Regarde : lorsque tu es devant le chariot au lieu de revenir sur le dispositif – et donc sur ta gauche – tu fais à*

l'inverse et tu vas vers le bac – donc vers la droite. Tu prends la pièce principale dans le grand bac et tu la poses sur le dispositif [qui est déjà chargé des petites pièces]... tu n'a qu'à serrer les brides et ainsi tu as enchaîné avec la pièce suivante. En fait, tu commences la deuxième pièce avant d'avoir fini la première, ça va plus vite ». J'apprends donc à enchaîner les opérations et à utiliser mes deux mains en même temps. Il s'agit d'apprendre une utilisation du corps qui n'est pas spontanée.

Ces opérations qui se recouvrent partiellement, l'apport permanent de pièces avant que l'on ait épuisé un lot, l'image de la ligne ou des chariots remplis d'une quantité innombrable de pièces, les chariots remplis et aussitôt remplacés par d'autres vides – collaborent à produire un sentiment de travailler sans jamais en finir. L'organisation des gestes que m'enseigne Ramón semble commandée par la perception qu'engendre le flux des pièces d'un travail en continu, toujours inachevé. Plusieurs minutes avant de quitter l'usine, l'ouvrier dispose ses pièces, sûr de les retrouver le lendemain prêtes pour un démarrage rapide.

Avec de moins en moins d'aide j'ai continué la production des *lyres*. Lentement au début, car je restais concentré sur l'apprentissage des gestes et des endroits précis où les pièces doivent être encastrées. Je devais encore faire attention aux positions de la pince, car ce sont ces positions qui rendent les gestes plus fluides, le rythme plus rapide, et assurent une soudure réussie. Car j'ai appris que si l'outil n'est pas « à 90° », on risque de percer la tôle ou de produire un point de soudure trop éclaté. Le moment est venu où les deux ouvriers qui m'apprenaient à travailler ont décidé que je devais continuer tout seul pour gagner de l'assurance et rendre habituels les gestes et les mouvements du corps. Ils restaient à ma disposition et, en cas de difficulté, je pouvais faire appel à eux.

J'ai continué ainsi jusqu'au moment de la pause. J'ai rejoint les ouvriers qui se retrouvaient avec le reste des membres de l'UET. J'assistais pour la première fois à une réunion de ce type. Elle a été moins monotone que d'habitude, ma présence attirant la curiosité de tous. J'ai profité de cette occasion pour présenter mon travail et ces derniers en ont profité pour me poser des questions, voulant savoir pourquoi je faisais ce travail de recherche et d'enquête.

La discussion a vite porté sur l'avenir de l'usine. Je sentais que l'on me mettait en position d'émissaire de la maison mère et que les salariés auraient bien voulu que je puisse leur dire quand les rythmes normaux de production reprendraient, quel nouveau projet viendrait assurer la survie de l'usine. Je comprenais qu'ils s'inquiétaient de l'ombre qu'était en train de leur faire *le géant brésilien*.

J'ai répondu à leurs questions sans pouvoir les rassurer. J'ai ensuite expliqué ma recherche et obtenu l'accord de ces salariés pour que je complète mon travail d'enquête par une série d'entretiens auxquels plusieurs d'entre eux allaient accepter de se prêter.

Lors de cette première enquête j'ai compris à quel point la transmission de ce qui est nécessaire pour produire adopte des formes multiples. J'avais accompli une première formation dans l'école de soudure, mais ce que j'avais appris ne suffisait pas à tenir un poste. Beaucoup d'acquis indispensables allaient me venir ensuite, transmis par l'opérateur *senior*, par le titulaire du poste et par les ouvriers alentour. Tout ce que les uns et les autres m'enseignaient plaidait pour l'idée que les formateurs ne sont pas les seuls légitimes pour former un nouvel arrivant et que les transferts de savoir-faire par les collègues expérimentés restaient essentiels.

Dans l'atelier, au début de la prise du poste, certains ouvriers s'organisent autour du novice afin de lui apprendre son travail. À Santa Isabel des figures fortes sont particulièrement visibles. Ces figures sont incarnées par le formateur dans l'école, par l'opérateur *senior* et l'ouvrier titulaire du poste dans l'atelier. Ces personnages s'imposent comme référence et le sont d'ailleurs officiellement. Le nouvel ouvrier pourrait considérer que son apprentissage ne dépend que de ces trois personnages. Et pourtant, j'ai pu mesurer à quel point les échanges avec les collègues proches aident tout ouvrier novice à pouvoir rapidement tenir vraiment son poste.

Compte tenu des particularités de l'usine de Córdoba et de la situation de son personnel que je préciserai davantage plus loin, j'aurais pu ne pas pouvoir m'en rendre suffisamment compte. Mais, et j'anticipe sur la suite, ce fait est apparu incontestable dans les ateliers de Flins et de Curitiba.

Les ouvriers de Santa Isabel semblent avoir fait leur l'idée qu'enseigner à leurs pairs démontre leur capacité d'autonomie. La direction leur fait d'ailleurs comprendre que cette capacité est susceptible d'être valorisée puisqu'être sélectionné comme formateur représente un avantage.

L'usine Santa Isabel tournant à un rythme lent, ceci laisse du temps aux ouvriers pour résoudre un certain nombre de problèmes qui peuvent surgir quotidiennement dans la production. Ils le peuvent d'autant plus qu'ils ont une longue expérience individuelle, une connaissance des machines, des outils et de l'organisation des ateliers. Il n'y a guère de changements dans chaque poste de travail, de sorte que la formation comme les transferts de savoir-faire ont rarement pour rôle de mettre quelqu'un au courant du travail habituel. Chacun peut travailler sans consulter les autres. Cependant, le groupe des travailleurs existe et se manifeste notamment lorsque les ouvriers

se consultent en cas de dysfonctionnement d'une machine ou de panne. Cette activité à plusieurs est très visible lorsqu'il s'agit de diagnostiquer cette panne car l'intervention reste de l'exclusive compétence de l'ouvrier. En tout cas, il existe des savoirs que ces ouvriers expérimentés mettent à contribution pour déterminer la façon de résoudre un problème.

III.3. Les formations et le travail dans les ateliers : un premier bilan.

Au terme de cette présentation de l'observation participante que j'ai réalisée, je reviens sur quelques éléments saillants dans cette enquête. Ils concernent les savoirs nécessaires au travail d'un opérateur ordinaire et à leur acquisition. Ayant moi-même effectué le parcours par lequel un nouveau venu devient capable de tenir un poste relativement simple de l'atelier de tôlerie, j'ai pu recenser ces savoirs et les façons de les acquérir. Je vais d'abord considérer les moyens que l'entreprise consentait explicitement à l'acquisition de ces savoirs, appelés « formation officielle » dans la présentation de mon enquête.

III.3.1. Les formations officielles

L'école de dextérité en est la partie la plus visible. Cette école dispose de locaux, d'un responsable qui se consacre à temps complet à la formation et à son organisation, et d'équipements destinés à « l'entraînement¹ » (ici : s'exercer à divers types de soudures). Cette partie de la formation officielle est organisée de manière séparée de la production proprement dite même si spatialement elle n'en est pas très éloignée.

La forme « école » est soulignée de plusieurs façons : un formateur instructeur délivre des connaissances « théoriques » sous forme de conférences magistrales, il se sert d'outils pédagogiques divers, et termine par une évaluation. À la fin du stage, chaque participant repart muni d'un avis du formateur sur les capacités qu'il a acquises. Ce qu'il advient de cette évaluation au retour des stagiaires dans l'atelier manifeste encore la séparation entre formation et production. En effet, l'avis positif du formateur n'est pas transformé automatiquement en avantage professionnel pour le salarié, car tout changement de sa situation de travailleur dépend *in fine* de l'atelier. C'est le responsable hiérarchique qui propose les promotions. Et même s'il tient compte de

¹ Terme employé pour désigner des ateliers fictifs servant à apprendre les gestes et procédures pratiques de travail. Le mot anglais *training* (qui marque une distinction nette avec celui de *learning* qui veut dire étudier), utilisé pour désigner l'apprentissage, a probablement inspiré le choix du mot entraînement pour désigner ces ateliers.

l'avis de l'évaluateur, il raisonne à partir des situations réelles pour décider des affectations ou des promotions.

Cette séparation école / production est empreinte d'un formalisme qui n'est pas toujours bien supporté : on se souvient par exemple de l'attitude des stagiaires pendant les cours théoriques. Elle semble en tout cas relever d'une option managériale. Une option qui réorganise les procédures et les acteurs lors de périodes de perfectionnement du travail ou lors de l'initiation des nouveaux entrants. Ceux-ci apprenaient naguère à travailler avec l'aide d'ouvriers expérimentés. Ce mode d'apprentissage avait la réputation d'être d'abord pratique et il réservait l'initiative aux ouvriers en place, sous la responsabilité de la hiérarchie directe. Avec l'entrée du formateur arrive un troisième personnage. Il n'est pas directement impliqué dans l'activité productive et met en scène la nécessité d'apprentissages théoriques. Ainsi, l'image du travail est-elle modifiée. Par son fonctionnement, l'école de dextérité affirme que des savoirs théoriques sont nécessaires pour bien tenir un poste et laisse même entendre que les ouvriers ne sont pas en mesure de transmettre cette dimension théorique du travail. Ces remarques sont suggérées par la défiance que manifestent des ouvriers confirmés tout au long des cours théoriques et par les conversations entre ouvriers où se répète avec insistance que « l'important c'est la pratique ». Ajoutons qu'à Córdoba, le système de formation officielle tourne un peu à vide faute de nouveaux embauchés et en raison de la longue expérience des ouvriers en place. L'école est pourtant bien présente. Et malgré les réticences suscitées par certaines des méthodes qu'elle introduit, elle est bien acceptée, les évaluations qu'elle organise sont prises au sérieux. On lira dans bien des entretiens que les diverses initiatives qui sont prises dans l'établissement (formations à la qualité, SPR, etc.) sont reconnues comme des efforts que celui-ci déploie pour lutter contre son déclin.

III.3.2. Vers les « transferts de savoir-faire »

La formation du nouvel entrant n'est pas achevée lorsqu'il sort de l'école de dextérité. Elle se continue officiellement dans l'atelier. L'opérateur *senior* prend la relève du formateur. Il aide à adapter aux situations réelles de travail les savoirs procéduraux et les gestes pratiques appris à l'école. Après une période d'accueil formalisé, la situation évolue : de personne en formation, le novice devient insensiblement un agent de production. D'abord très assisté, par l'opérateur *senior* et le titulaire du poste, il devient peu à peu autonome.

C'est ce cheminement vers l'autonomie que j'ai décrit en détail en montrant comment la formation officielle passe le relais à d'autres apprentissages indispensables assurés dans l'atelier.

J'ai appelé cette seconde phase de l'apprentissage « les transferts de savoir-faire ». Alors qu'à l'école il n'y avait qu'un formateur, dans l'atelier il y en a eu plusieurs. Dans l'expérience que j'ai vécue, il me semble que cela a été la condition pour me permettre de passer de l'état de travailleur fictif, ce que j'étais à l'école, à l'état de travailleur effectif, ce que je suis peu à peu devenu. J'ai dû ce changement à l'opérateur *senior*, mais surtout aux conseils du titulaire du poste sur lequel je travaillais et à plusieurs des collègues qui m'entouraient.

Tant que je me trouvais seul avec l'opérateur *senior* j'étais encore en formation officielle. Il me le signifiait d'ailleurs en m'expliquant la méthode pédagogique qu'il employait et en me rappelant toutes les procédures prescrites. En prenant la suite de l'opérateur *senior*, le titulaire du poste restait encore dans l'officialité en me rappelant patiemment les bonnes procédures. Mais peu à peu, il est passé à autre chose. En réagissant au coup par coup, en me regardant me débrouiller tant bien que mal, il m'indiquait des façons de faire qu'il estimait préférables bien qu'elles aient pris des libertés avec les gestes prescrits. Surtout, il me donnait des conseils utiles dont on ne m'avait pas encore parlé. Il m'indiquait des postures physiques, des enchaînements de gestes qui me feraient économiser des forces et du temps. Et à terme, bien des conseils, je l'ai compris peu à peu, devaient m'aider à préserver mon intégrité physique¹. En venant à mon secours lorsque mes maladresses ralentissaient ma production, il montrait qu'il pouvait à la fois veiller à la progressivité de mon apprentissage et assurer la continuité de la production. Peu à peu, plusieurs de mes nouveaux collègues ajoutaient leurs conseils à ceux du titulaire du poste. Très expérimentés, ils avaient leurs mots à dire. Par leur intermédiaire, j'ai pu comprendre que mon travail sur mon poste était partie prenante d'un travail collectif. Je mesurais peu à peu en quoi « *la contrainte individuelle est [alors] surdéterminée par une contrainte collective* »².

Je faisais chaque jour davantage l'expérience de cette dimension collective du travail que je savais abondamment décrite par les analystes spécialisés. En faire l'expérience était un peu autre chose. C'était une expérience rassurante lorsque je comprenais qu'en cas de difficulté je pouvais bénéficier d'un « coup de main ». C'était aussi une expérience parfois intrigante. Je m'inquiétais, en effet, dans les moments où les avis des uns et des autres ne concordaient pas, de ne pas être en mesure de me faire ma propre opinion. Je sentais encore que ce collectif de travail respectait certaines règles alors que bien souvent je les ignorais et qu'elles ne me parvenaient qu'incidemment, au fil de conversations. J'ai vite compris que j'allais devoir être très attentif aux

¹ Breviglieri, 2006.

² Vatin, 2007.

moments où, les machines arrêtées, les ouvriers se retrouvaient et parlaient de leur travail. Les moments les plus formateurs ne sont pas toujours signalés comme tels.

III.3.3. La formation en tant qu'activité construite

À l'évidence il n'y a de frontière stable entre formation et travail que lorsque cette frontière est construite. Et lorsqu'elle est construite c'est toujours en tranchant dans le vif. Elle désigne des formateurs et en ignore d'autres, elle reconnaît des savoirs, en en laissant d'autres dans l'ombre fussent-ils indispensables aux bonnes performances. Instauration de la formation revient donc à qualifier des personnes en tant que formateurs et des savoirs dignes de devoir être enseignés.

Construire une formation officielle, en la distinguant de toutes celles qui ne le seraient pas, représente une modalité d'organisation susceptible de varier d'un établissement à un autre. Comparer plusieurs établissements permettra de mieux en juger. La situation de Santa Isabel est peut-être en effet un cas particulier : cette usine a beaucoup licencié, est toujours en activité réduite et donc recrute peu, elle est en outre relativement peu dotée d'équipements automatisés ce qui laisse encore place à beaucoup d'opérations manuelles.

La formation officielle est encore un élément qui, même indirectement, influence les parcours professionnels du personnel, puisqu'elle peut ou non être prise en considération pour reconnaître les compétences, organiser les carrières ou les mobilités. C'est sous ces aspects que je vais maintenant examiner son rôle.

Chapitre IV. Comment les ouvriers font-ils carrière dans l'entreprise ? Les formations suivies dans l'entreprise contribuent-elles aux promotions ?

En 1999, la direction a décidé de déployer la formation au nom de l'amélioration de la qualité des fabrications. Avec le même argument elle a réduit la mobilité des ouvriers. Je vais examiner en quoi consiste ce changement. Je mettrai d'abord l'accent sur la question des mobilités, sachant qu'elles avaient été jusque là la pièce maîtresse de l'organisation des carrières et promotions de ces travailleurs. J'examinerai l'effectivité de ce changement en me demandant jusqu'à quel point les mobilités peuvent être significativement résorbées. J'étudierai ensuite la portée du changement qui a été décidé. Étant donné que nous savons maintenant que la formation organisée officiellement pour les ouvriers ne leur fournit que partiellement les savoir-faire dont ils ont besoin pour travailler efficacement, je considérerai la mobilité sous ce même angle. N'est-elle pas l'occasion d'apprentissages nouveaux qui s'obtiennent en travaillant dans des contextes inhabituels ? S'il en est ainsi, il reste à comprendre de quelle manière et jusqu'à quel point la formation officielle et l'approfondissement des compétences à partir d'un séjour durable sur un seul poste sont substituables à la mobilité. L'enjeu de cette question est de mieux mesurer les conséquences que les nouvelles dispositions auront sur le travail et les carrières des ouvriers.

J'ai mobilisé trois sources de données pour traiter ces questions. Les premières proviennent des observations que j'ai réalisées grâce à mon immersion dans l'atelier de tôlerie. Je les ai croisées avec celles tirées de récits de parcours professionnels obtenus par entretiens auprès du personnel de cet atelier ou de ceux qui l'ont quitté après des mobilités ou des promotions. Le recoupement de ces données m'a permis de constituer cinq portraits types de salariés qui ont réussi à progresser dans la hiérarchie des emplois. La troisième source vient des bases de données du personnel fournies par le service RH de Santa Isabel.

IV.1. Les mobilités

Il semblait acquis que la mobilité était la manière de faire croître les qualifications, dès lors qu'elle obligeait à travailler dans des situations nouvelles. Y recourir, était une des formes, disait-on, d'une « organisation apprenante » qui préparait à la polyvalence, qualité que reconnaissaient certains accords professionnels.

IV.1.1. En 1999, changement de cap

Selon la direction de l'usine, une attention accrue devait être portée à la qualité. Elle en déduisait que les ouvriers devraient se consacrer à un seul poste de travail et y rester de manière prolongée. La doctrine était que l'expérience ainsi acquise sur le poste réduirait le nombre des défauts de fabrication par poste. Plus précisément, on allait obliger chaque opérateur à rester sur un même poste pour une durée minimale de trois années avant d'envisager une mobilité. On estimait que ce délai était nécessaire pour maîtriser complètement les opérations à réaliser. Il a été précisé que la personne à qui un poste est attribué en devient le titulaire : c'est elle qui réalise l'entretien de premier niveau, donne un avis lorsque se présente un problème inhabituel et doit devenir capable d'initier un nouveau venu à la maîtrise de ce poste.

Il s'agit d'un changement important. Avant 1999, travailler habituellement sur un poste n'interdisait pas d'intervenir occasionnellement sur d'autres. La direction, m'a-t-on dit, incitait les ouvriers à être mobiles, l'impératif de « faire tourner l'atelier » amenait les chefs d'UET à rechercher la polyvalence. Si la qualité avait à en souffrir, on traitait les défauts après coup. Les chefs d'UET répartissaient le personnel selon les charges de travail qu'il fallait affronter quotidiennement, le personnel manquant était remplacé transitoirement ou durablement par des mobilités. Les témoignages que j'ai recueillis racontent ce changement : jusqu'en 1999, la mobilité entre postes et ateliers était chose fréquente, les directives freinant la mobilité ont commencé à être plus strictement appliquées à partir de la crise de l'emploi. Les cadres qui m'en ont parlé mettent les nouvelles dispositions sur le compte de la réduction d'activité. L'un d'eux m'a même confié que ce qui était voulu au nom de la qualité était finalement une façon de revoir le système des carrières pour l'ajuster à une conjoncture de réduction du nombre des emplois.

J'ai pourtant entendu des chefs d'ateliers et des opérateurs *senior* défendre l'argument du primat de la qualité. L'extrait d'entretien suivant fournit un exemple de l'argumentation développée :

« ... La connaissance approfondie d'un poste est estimée à trois ans [selon la direction]... pour exercer correctement son travail du point de vue de la qualité surtout ; mais maintenant, on met aussi l'accent sur la maintenance de premier niveau. Donc, il faut que l'opérateur sache réaliser certaines tâches, très basiques, eh ?! d'entretien du poste. Et on commence à ajouter aussi petit à petit – et avec la mise en place du SPR c'est la norme –, la formation... un opérateur, pour pouvoir dire qu'il maîtrise vraiment son poste il faut qu'il soit capable de former un autre opérateur sur le poste dont il est titulaire » (opérateur senior, entretien informel, août 2003).

Pour cet interlocuteur, l'important est que le maintien d'un ouvrier sur un poste pendant trois ans va de pair avec des responsabilités élargies et des formations nouvelles : les unes qu'il suit et les autres qui font de lui un formateur occasionnel. Qualité, maintenance de premier niveau et capacité

à former des nouveaux venus seraient donc les composantes de la compétence du titulaire de poste nouvelle formule. On pourrait s'étonner de cet acquiescement, apparemment complet, recueilli lors des entretiens que m'ont accordés les chefs d'UET ou les opérateurs *senior*. Et même du fait qu'ils n'aient pas mentionné la coïncidence entre redéfinition de postes et compression très forte des effectifs, comme l'avaient remarqué des cadres interviewés. Sans prétendre expliquer cela, invoquons simplement une autre coïncidence : les chefs d'UET et les opérateurs *senior* se sont exprimés – ou se sont autorisés à s'exprimer – dans un moment où ils appliquaient déjà cette politique. Dans leur position hiérarchique, auraient-ils pu contredire des directives qu'ils imposaient quotidiennement à leurs équipes ? La position plus distante du terrain de cadres de rang plus élevé ne leur ménagerait-elle pas davantage de possibilités d'expression ou d'analyse ?

L'ancien schéma qui reposait sur la mobilité avait été appliqué suffisamment longtemps pour que les ouvriers sachent dans quelle mesure des mobilités les aidaient à améliorer leur carrière. Une sorte de compromis s'était établi de fait, et ses effets étaient repérables. Sur les mobilités se bâtissaient des relations d'échanges qui liaient même les responsables d'équipes entre eux. Ainsi, lorsqu'un chef d'UET cédait un ouvrier de son équipe, souvent un bon élément, l'unité perdait un bon ouvrier. Le chef de l'UET qui recevait l'ouvrier contractait ainsi une dette implicite et personnelle envers le chef d'UET qui l'avait cédé. L'ouvrier jouait son rôle en prouvant sa capacité à faire du bon travail dans la nouvelle équipe. C'était lui qui finalement donnait les gages de la confiance dont il était dépositaire. Tandis qu'entre les chefs d'UET se jouait un échange de faveurs, les ouvriers échangés voyaient croître leur prestige aux yeux de l'encadrement. Même lorsque la mobilité ne se produisait pas pour l'ouvrier de la manière la plus souhaitable (il arrivait qu'il doive accepter une affectation non souhaitée) il pouvait encore y trouver son compte à condition que, à cette occasion, il élargisse son réseau de connaissances, ou découvre des moyens de faire valoir sa polyvalence... C'est souvent incidemment, en parlant d'une occasion saisie, que l'on se rend compte qu'une rencontre inopinée a ouvert de nouvelles portes ou permis de mieux comprendre sa situation. Les entretiens évoquent souvent, rétrospectivement, les avantages tirés de telles rencontres, permises par des mobilités.

Ce qui s'est joué n'est pas seulement symbolique. Les freins mis aux mobilités ont joué comme des restrictions de ressources que les ouvriers pensaient pouvoir mobiliser pour leurs carrières. La polyvalence, lorsqu'elle était officiellement requise, donnait une consistance aux bénéfices professionnels tirés des mobilités. Avec la nouvelle organisation dictée par l'amélioration de la qualité, on a effacé des critères à partir desquels la direction juge des qualifications.

La nouvelle situation qui, à partir de 1999, oblige les ouvriers à ne pas bouger de postes, parfois moins complexes que d'autres sur lesquels ils ont pu faire occasionnellement leurs preuves, ne les amène-t-ils pas à ressentir comme une régression ? Les commentaires des ouvriers, différents selon les moments et les situations, ne suffiraient pas pour répondre fermement à cette question, ce qui m'oblige à poursuivre l'observation des pratiques.

IV.1.2. Et pourtant ça tourne... des mobilités officieuses

J'ai pu observer plusieurs exceptions notables à la nouvelle règle obligeant à rester au moins trois ans sur un poste. Certes les exceptions que j'ai observées ne sont pas toutes des mobilités au sens strict. Mais il s'agit tout de même, pour le personnel qui est requis pour des interventions exceptionnelles, de faire des expériences inhabituelles et de voir autre chose que leur poste de travail.

Trois exemples de ces mobilités qui ne disent pas leur nom, m'ont été donnés à observer au cours des journées que j'ai passées dans l'atelier de soudure. Aucun de ces cas n'a immédiatement attiré mon attention tant ils étaient mêlés à la multitude de faits que j'avais à considérer. Ils ont pris sens après coup, lorsque j'ai examiné cette question des mobilités restreintes liées aux réorganisations de l'entreprise et leurs implications dans la gestion de la formation et des carrières.

Tout d'abord, je me suis rendu compte qu'on continuait à détacher certains salariés de postes qu'ils occupaient habituellement pour les envoyer vers d'autres secteurs de l'atelier de fabrication. J'ai même constaté que les ouvriers, ainsi mis en mobilité transitoire, devaient souvent réaliser des travaux auxquels ils n'avaient jamais été confrontés auparavant. J'ajouterai que les ouvriers auxquels on s'adressait pour intervenir dans divers secteurs de l'usine étaient des habitués de ces interventions. C'était notamment le cas de deux ouvriers, l'un souvent appelé au secteur des retouches de la caisse et l'autre au département du montage. Ils représentaient, m'a-t-il semblé, deux bons exemples de cette mobilité (devenue) informelle.

J'ai pu observer de très près l'un d'entre eux puisqu'il s'agissait justement de l'ouvrier titulaire du poste que j'ai occupé pendant mon enquête. J'ai pu l'accompagner dans ses déplacements. Un jour où l'on a fait appel à lui, nous nous sommes dirigés vers le secteur situé à la fin de la chaîne de soudure. À cet endroit, on vérifie les défauts éventuels, appelés « micro bosses » sur la « peau » de la caisse « nue », c'est-à-dire, les parties exposées au regard du futur acheteur. Les voitures y sont réparées par trois salariés, considérés comme les plus qualifiés du secteur,

comme c'est toujours le cas en fin de ligne. De par leur position ces ouvriers savent retrouver l'origine des défauts qu'ils constatent. De ce fait, ils sont en mesure de porter un jugement sur le travail des ouvriers qui interviennent en aval de la chaîne, y compris le travail des ouvriers et des techniciens de maintenance, car ils savent repérer, puisqu'ils existent, des défauts qui peuvent provenir du dysfonctionnement des installations. Lorsque le titulaire de mon poste a été appelé à cet endroit, en bout de chaîne de soudure, c'était parce que depuis quelques jours les vérificateurs habituels avaient relevé des défauts importants en qualité et en quantité. Ils avaient donc besoin d'un quatrième ouvrier afin de pouvoir traiter, hors chaîne, les nombreuses caisses portant des défauts remédiables.

C'est alors que Marcelo, l'ouvrier que j'accompagnais pour cette aide « exceptionnelle », m'a montré sa boîte à outils. Il l'avait constituée lui-même et a bien insisté pour me dire qu'il avait conçu et construit ces outils lui-même, en ajoutant « *c'est ce boulot qui m'intéresse* ».

Le fait que cet ouvrier se soit équipé d'une telle boîte à outils m'a fait penser qu'il devait être fréquemment mis à la disposition de ce secteur de contrôle final. J'ai pu d'ailleurs le vérifier dans les jours qui ont suivi. J'ai noté du reste que Marcelo se prêtait d'autant plus volontiers à cette mobilité officieuse, qu'il la présentait favorablement : c'était pour lui une possibilité « *d'apprendre de tas de choses nouvelles qui me font plaisir* ». N'entrevoyait-il pas cet exercice comme une préparation à assumer un poste à responsabilité accrue ? Les compétences ainsi acquises, dont témoignait sa boîte à outils, nourrissaient sans doute cet espoir. Et pourtant, ces mises à disposition fréquentes laissaient cet ouvrier désabusé : « *... pourquoi je suis payé pour ce boulot [au bloc avant sur le poste de la doublure] ...et pas pour celui que je sais faire ici [à la finition]... ?* » Et tout de suite il ajoutait : « *Je sais... en ce moment il faut que je ferme ma g..., je sais, je ne peux rien dire... au moins j'ai du boulot...* ». Marcelo était-il tout simplement versatile, puisqu'il décrivait avec un certain plaisir ces travaux inhabituels et se plaignait tout aussitôt en disant qu'il doit « fermer sa g... » ? Ou bien cette supposée versatilité était-elle l'expression d'une difficulté créée par les nouvelles règles de gestion ? Une difficulté engendrée par des règles d'organisation qui amenaient à dissimuler des « mobilités », alors qu'elles avaient pourtant eu lieu. Le résultat de ce procédé était que les ouvriers ne pouvaient plus se réclamer du travail fait hors de leurs postes, ni le faire valoir afin d'améliorer leurs carrières.

Les seules compétences dont Marcelo pourra désormais se réclamer officiellement seront celles « d'expert » de son poste. Une perspective qui, pour lui, est peut-être trop incertaine. Car, lorsqu'il déclare « *je ne peux rien dire... au moins, j'ai un boulot* » ne nous met-il pas en position

de comprendre que, dans ce nouveau contexte, il s'estime dépossédé des moyens d'agir vraiment efficaces pour obtenir une meilleure carrière ? En toute logique, tous les titulaires de postes, une fois aguerris, seront en position de réclamer une promotion en tant que « experts » de leur poste. Et comme on sait que le nombre des promotions est compté, tous n'en obtiendront pas. Les ouvriers n'ont pas d'éléments précis pour évaluer les jugements qui départageront les candidats aux promotions. Ils ne peuvent guère prévoir ce que seront les appréciations qui seront portées sur des « qualités d'experts » constituées à des postes différents les uns des autres. La mobilité, en revanche, est un fait tangible. Elle s'applique à des ouvriers dont les chefs ont déjà identifié les compétences. Ces processus de choix font que les effets de la concurrence entre salariés sont assez lisibles d'avance.

Une deuxième observation relevée dans le quotidien de l'atelier concerne la participation d'ouvriers à des tâches de gestion. On ne peut pas dire que ces ouvriers sont dans ce cas en mobilité, même non officielle. Pourtant, ces tâches, qui ne concernent que certains ouvriers, les éloignent partiellement de leurs postes. Seule une partie réduite du personnel est en effet détachée de la production de manière répétée pour contribuer à l'élaboration d'indicateurs de gestion de l'UET. Pendant mon enquête il s'agissait d'élaborer certains éléments du dispositif de gestion, le SPR.

Les ouvriers à qui ces tâches étaient confiées devaient relever les modes opératoires de la plupart des postes de travail. Il s'agissait de renseigner des sortes de fiches de poste appelées feuilles d'opérations standard (FOS). Le document devait contenir les informations nécessaires au titulaire d'un poste pour repérer les opérations et les problèmes à éviter (« points clés ») de manière à réussir une production sans défaut. Pendant toute la durée de mon enquête, j'ai vu qu'il y avait toujours une ou deux personnes de chaque module de l'UET qui établissaient ces feuilles d'opération dont allaient être tirés des indicateurs de gestion. Ces ouvriers réalisaient pour la première fois cet exercice car la mise en place du SPR était une innovation. Les mêmes avaient, néanmoins, déjà accompli d'autres activités de type gestionnaire. Si ce n'est pas de la mobilité, cette activité complémentaire ne peut se ramener à la compétence prouvée par l'occupation d'un seul poste. Peut-être aide-t-elle à augmenter le niveau d'expertise qui s'y déploie ? Ceci reste à l'état de question pour les intéressés qui consentent cependant à participer à ces tâches.

Je peux encore faire état d'autres exemples de mobilités provoquées, cette fois, par un événement exceptionnel. C'est ainsi, premier exemple, qu'un jeune ingénieur et « bras droit » du chef d'UET, a été appelé pour résoudre un problème survenu dans la chaîne d'assemblage. Ce

problème n'avait été découvert qu'après coup, au moment du montage d'un véhicule. Il s'agissait de l'accrochage des câbles qui était en mauvaise position sous l'aile avant gauche d'une Clio II. La réparation obligeait à repositionner correctement le câblage sur une voiture finie, déjà sortie de ligne – ce qui rendait le travail délicat –. Pour réussir, il fallait connaître des pièces et leur assemblage du côté « bloc avant », et savoir comment le câblage s'effectuait au montage. Mais surtout il fallait réfléchir aux opérations de réparation de cette erreur afin qu'une fois le travail achevé, le véhicule ne se distingue en rien de tout autre monté normalement.

Le deuxième exemple, un peu du même type que le précédent, concerne des ouvriers. Deux ouvriers du module « bloc avant » avaient été envoyés pour réparer « un oubli » sur un élément de sécurité. On avait empêché les ouvriers du montage de fixer les ceintures de sécurité de ce véhicule car la pièce qui devait servir à les arrimer n'avait pas été soudée. Pour réparer ce défaut il fallait démonter les « habits » de la voiture, souder la pièce manquante, avant de tout remonter et de réexpédier le véhicule vers la fin du montage. L'opération avait été confiée à l'atelier d'assemblage où deux ouvriers, abandonnant leur travail habituel, ont pris en charge cette caisse et trouvé le moyen de la réparer. Dans ce cas comme dans bien d'autres, les ouvriers ne semblaient pas être particulièrement inquiets de devoir réaliser un travail extraordinaire. Et pourtant, cette opération était pleine d'aléas, ils disaient ne pas savoir à l'avance comment ils allaient résoudre le problème : *« On sait pas... on va voir ! Il faut qu'on démonte tout et puis... je ne sais pas... Laisser passer les accroches des ceintures de sécu n'arrive pas tous les jours... heureusement ! »* On ne peut nier que les travaux réalisés dans ces situations inédites demandent souvent beaucoup de savoir-faire et de réflexion ; parfois plus que n'en réclame le poste où tel ou tel de ces ouvriers travaille ordinairement.

Une semaine sur deux l'activité de l'usine est réduite, une partie des ouvriers ne vient pas travailler, certains d'entre eux sont sélectionnés pour venir tout de même à l'usine. Pour eux, il ne s'agit plus de produire mais d'entretenir et / ou de réaménager les installations. Il est permis de considérer ces périodes comme des séquences de mobilité puisque, provisoirement, ces ouvriers font tout autre chose que ce à quoi ils se consacrent le reste du temps. Pendant ces semaines-là, le rythme de travail est particulièrement calme. L'emprise de la cadence est relativement absente. Même s'ils sont supervisés, les salariés ne sont pas soumis à l'exigence d'un nombre de pièces à produire dans un temps donné. La semaine de travail « creuse » représente un temps de travail qui est également singulier car les ouvriers le mettent à profit pour améliorer les postes de travail. Par exemple, ils déplacent des éléments de ces postes, modifient la disposition des outillages, améliorent la communication entre les éléments de transfert de pièces, rapprochent certains postes,

ajustent l'agencement pinces / dispositifs, reconsidèrent partiellement les opérations sur machine évaluant notamment l'ergonomie ou encore mettent au point des normes internes de sécurité des postes, aménagent les espaces de circulation dans l'atelier et pour l'accès aux postes, corrigent des fonctionnements défectueux des outils mécaniques...

Comme j'ai pu l'observer à l'occasion de ces journées, les ouvriers participent à l'organisation et à la planification du travail autant qu'à la mise en place des modifications matérielles des postes et pas seulement du leur. En tout cas, ceci m'a permis de voir plusieurs fois comment ces journées sont mises à profit pour améliorer les conditions du travail ordinaire. On pourrait prétendre qu'il s'agit simplement d'occuper ainsi quelques personnes et de ne pas fermer purement et simplement les ateliers. C'est peut-être le cas, et pourtant ces périodes prennent sens pour les ouvriers et leur hiérarchie. Dès lors que des ouvriers collaborent à l'amélioration des installations et à une réflexion pour perfectionner le travail, tout le monde est mis en situation d'apprendre collectivement et de manière informelle.

Quoi qu'il en soit de ces divers exemples la mobilité a beau ne plus être officiellement encouragée, dans les faits, elle reste très difficile à supprimer. Les salariés doivent donc y consentir et y consentent parfois volontiers tout en regrettant le caractère officieux de leurs prestations. Ce qui fait désormais problème, est que ce consentement a toutes les chances de ne guère recevoir de reconnaissance en termes de carrière ou sinon de manière très exceptionnelle et éventuellement arbitraire.

Je viens de montrer comment, alors que la direction a décidé l'arrêt de la mobilité du personnel, cette règle est parfois contournée. Comment comprendre que ces contournements aient lieu avec le consentement de la hiérarchie directe ?

La hiérarchie est face à un dilemme. Avec la diminution de l'activité, la direction a réduit les effectifs, après quoi les ouvriers n'ont plus été autorisés à changer de poste. Les chefs d'équipe doivent continuer à soutenir une production qui, bien que réduite, exige un déroulement du processus de fabrication identique à ce qu'il était lorsque l'activité était normale. Ils doivent donc maintenant résoudre les problèmes, maintenir le flux de la production, sans pouvoir mobiliser la main-d'œuvre avec la même souplesse qu'auparavant. Ils y parviennent en prenant des libertés avec les règles qu'ils appliquent par ailleurs. Les moyens qu'ils utilisent ne sont pas clandestins mais ils ne portent pas de nom et surtout pas celui de « mobilité ». Cette dernière n'existe donc plus... officiellement.

IV.2. Carrières professionnelles

Avec les nouvelles dispositions qui prescrivent la stabilité sur le poste la direction insiste, toujours au nom de la qualité, sur un rôle accru qu'elle entend donner à la formation. Une formation qui doit permettre l'acquisition de nouvelles compétences. Cette formation renforcée peut-elle jouer un rôle significatif pour améliorer la carrière des salariés ?

Afin de répondre à cette question j'ai prêté une attention particulière au processus qui mène un ouvrier à s'éloigner de la chaîne pour occuper des fonctions hiérarchiques de premier niveau, c'est-à-dire devenir opérateur *senior* ou chef d'UET.

J'ai donc commencé par repérer la façon dont les ouvriers qui avaient réussi à grimper les échelons de la classification professionnelle se représentaient leur parcours et j'ai été particulièrement attentif à la place qu'ils accordaient à la formation pour expliquer leur évolution.

IV.2.1. Comment devient-on chef d'équipe ? D'anciens ouvriers parlent de leurs promotions

J'ai sélectionné les entretiens de cinq personnes entrées à l'usine au bas de l'échelle des emplois et qui sont parvenues à grimper les échelons, jusqu'à occuper des positions hiérarchiques dans les ateliers. Dans un premier temps, je ne me suis intéressé qu'aux ouvriers devenus opérateurs *senior* ou chefs d'UET, ce qui représente des parcours promotionnels classiques. Dans un deuxième temps, après avoir enregistré un nombre plus important d'entretiens, je me suis rendu compte que d'autres figures de l'atelier, outre le chef d'UET et les opérateurs *senior*, avaient elles aussi bénéficié d'une promotion. C'est notamment le cas des formateurs des écoles de dextérité. Il s'agit d'ouvriers du rang qui ne le sont pas restés. J'ai donc incorporé à ma population de promus l'instructeur de l'école de l'atelier de tôlerie et l'un des formateurs de formateurs de l'usine. Ces cinq parcours sont typiques car à eux tous, ils représentent toutes les voies de promotion ouvrières que j'ai pu repérer dans l'usine. Voici les descriptifs de leurs parcours professionnels tels que je les ai extraits des entretiens (les noms des intéressés sont fictifs).

IV.2.1.a) D'ouvrier à chef d'UET, Mabelo

Lorsque je l'ai rencontré pour réaliser un entretien, en août 2003, Mabelo (45 ans) était le chef de l'UET qui assemble la Clio II. Il a reçu sa formation à l'Institut Technique Renault de Córdoba (ITRC) où il a obtenu le diplôme de technicien mécanicien (cursus d'une durée de six ans sanctionné par un diplôme de niveau baccalauréat).

En 1980, à l'issue de cette scolarité à l'institut Renault, il est entré à l'usine Santa Isabel avec le statut d'ouvrier « stagiaire », bénéficiant d'une convention avec l'ITRC qui permettait de suivre des formations destinées aux cadres moyens. Mabelo explique que, à l'époque, il avait interprété l'initiative de l'entreprise de lui faire suivre un stage de formation destiné aux cadres comme un certain engagement en faveur d'une promotion. Il s'attendait à ce qu'elle ait lieu dès qu'un emploi serait disponible. Il est pourtant resté ouvrier stagiaire pendant presque un an. Il expliquait cela en disant que le contexte de la décennie 1980 n'avait pas été dynamique en matière d'embauches.

Mabelo m'a présenté la suite des événements en insistant sur les choix qu'il a dû faire à ce moment-là. L'option que sa hiérarchie lui proposait, en effet, consistait à suspendre l'accès aux formations en attendant le redémarrage des embauches en étant recruté sur un poste d'ouvrier. Or, il pensait qu'en acceptant ceci, il allait rester bloqué pour longtemps à ce poste d'ouvrier de fabrication en CDI. Prêt à refuser, il a essayé de trouver du travail hors de l'usine, mais sans résultat positif. Aussi, en 1981, à l'issue du stage, il a accepté le poste d'ouvrier en CDI. Il n'a fait qu'un bref passage par la chaîne de fabrication, et est vite passé au service qualité où il est resté deux ans en « réception de pièces ».

C'est à partir de cette position qu'il a commencé à « *faire carrière* ». Il s'est occupé pendant 10 ans d'une machine de contrôle de qualité de la géométrie des pièces (machine 3D) et, entre 1981 et 1992, il a obtenu « *toutes les catégories [coefficients] d'opérateur* ». C'est en 1992, qu'il est passé chef de l'équipe dans laquelle il travaillait. Il a assumé alors la responsabilité d'un groupe de « contrôleurs qualité ». Dès ce moment-là, il a démarré une formation d'informaticien en administration à l'extérieur de l'usine, à l'université Nationale de Córdoba (Bac+2). En même temps, il participait dans l'usine à de nombreuses formations dites « d'amélioration continue » qui visaient l'introduction de modifications dans l'agencement des postes de travail ; ou à d'autres encore : sur les procédés d'organisation dans l'exécution de projets, en *Kanban* et en « prise et mesure des temps ». Dès 1993, il a accepté la proposition qui lui a été faite de devenir chef d'UET en fabrication dans l'atelier tôlerie – assemblage de la ligne Trafic. En 1994, il est en outre devenu formateur pour des stages destinés aux ouvriers sur le thème du contrôle de la qualité. En novembre 2002, à la fermeture de la ligne Trafic, il a été l'un de ceux qui ont maintenu leur position car il a été muté comme chef d'UET à la ligne Clio, en remplacement du cadre qui en était responsable, expatrié à ce moment-là.

IV.2.1.b) D'ouvrier à chef d'UET, pour redevenir plus tard opérateur senior de « l'unit » « bloc avant », Ramón

Ramón est opérateur *senior*. Il a 44 ans, il est né dans une famille ouvrière où le père était cheminot et la mère au foyer. Il s'est marié et a eu deux enfants. Ramón a poursuivi ses études jusqu'à la 4^{ème} année d'une école secondaire technique qu'il quittera avant d'obtenir le diplôme final (le cursus complet durait six ans). Ses études lui ont facilité l'accès au travail car, affirme-t-il, elles l'ont familiarisé avec « la ferraille », avec les voitures. En particulier, il a appris la soudure et par son réseau familial (son frère), il est entré, en 1977, dans une usine de taille moyenne qui faisait des adaptations sur les carrosseries de camion. Il s'y occupait déjà de soudure, pratiquant plusieurs procédés. Il a passé ses trois premières années de travail dans cette PME et poursuivait en même temps des études dans une école technique publique, en cours du soir (de 18 à 23 heures). En 1980, par l'intermédiaire d'un copain de sa première usine, il a changé de travail. Il a été encore recruté dans une PME, dans laquelle on fabriquait des éléments de suspension pour des camions. Il y est resté six ans. C'est en 1986, une fois encore par l'intermédiaire d'un collègue, qu'il est entré chez Renault. Il avait fait parvenir un dossier de candidature et a été rapidement embauché.

Au moment de l'entretien, en septembre 2003, Ramón avait 17 ans d'ancienneté chez Renault. Il avait été opérateur, de 1986 et 1992, dans l'atelier de tôlerie où était fabriquée la camionnette Trafic. Dans cet atelier, Ramón avait commencé à des postes de soudure par résistance puis, très vite, la hiérarchie lui avait fait utiliser des outils de soudure qui demandent des gestes techniques plus compliqués. C'est ainsi qu'il est passé à la soudure semi-automatique, « *moins éprouvante physiquement que les pinces* ». Mais, de ses années de débutant, ce dont il se souvient, c'est comment il est passé, sans difficulté ni procédure lourde, de la soudure semi-automatique à des postes plus valorisants. Son impression est que ce début de carrière devait beaucoup aux remplacements qu'il avait eu l'occasion de faire grâce à ses contacts amicaux. C'est ainsi, dit-il, que peu à peu il s'est éloigné de l'assemblage. Grâce à ces remplacements, il s'est occupé du montage des portières (secteur du ferrage), ensuite, de l'alignement de portes (poste de finition partielle) pour arriver aux postes de fin de ligne (finition), les postes le plus prestigieux. C'est donc par des mobilités qu'il a évolué.

C'est pendant cette période, en 1989, qu'il a participé, comme beaucoup d'autres opérateurs, aux stages de « Qualité Totale ». Il raconte que « *ces stages consistaient à nous apprendre qu'on devait faire bien les choses pour éviter des surcoûts, pour que le client ne râle pas... que tout doit être fait avec de la qualité...* ». Il se souvient aussi d'avoir suivi une formation, animée par des sociologues, sur la conduite de groupes : « *... ils nous enseignaient comment diriger une réunion,*

comment faire chier un gars mais sans provoquer un conflit, ce type de choses... ». Fin 1992, il a été nommé opérateur *senior*, mais n'a gardé cette position qu'un an, car tout de suite après, dès 1993, il atteint le niveau de « superviseur » (l'ancienne dénomination des chefs d'UET) qu'il a gardé jusqu'en 2001.

Suite à cette prise de responsabilité il déclare avoir suivi de nombreuses formations et me parle spécialement d'une formation sur la mesure des temps (1997) et d'une autre en ergonomie (1999). Après avoir énuméré toutes les formations qu'il a suivies, Ramón considère finalement que « *c'est surtout l'école [la formation initiale] qui m'a manqué* ». Est-ce une façon pour lui d'interpréter ce qui lui est arrivé ensuite ?

En 2001, il a été rétrogradé à la position qu'il occupait huit ans auparavant – opérateur *senior* de fabrication dans les ateliers de la tôlerie. Cette dégradation a été accompagnée par une mutation de la ligne Trafic, qui allait être arrêtée, à la ligne Clio II. Du fait de cette « mobilité » (vers le bas et pour le moins inhabituelle) il a été envoyé pendant une semaine dans l'usine brésilienne pour y faire des observations afin de « *connaître comment la Clio s'assemblait au Brésil... c'était pas de la formation, non... on est allé copier un peu...* ». Il s'est occupé notamment de repérer les équipements, les contrôles des temps et rendements, afin de disposer d'une référence à appliquer à Córdoba. Il devait aussi s'initier au contrôle du fournisseur des machines et au réaménagement des installations.

À partir de 2002, il a pris en charge l'application du dispositif SPR dans le secteur où il était opérateur *senior*. Il mettait au point les méthodes pour fixer les standards de travail et les procédures gestuelles dans les UET. Pour ce faire, il s'est servi des formations en didactique et pédagogie qu'il avait suivies et des techniques de formation qu'il avait apprises. Il considérait, tout compte fait, qu'avec la mise en place du SPR il avait réussi à susciter l'adhésion du personnel. Il ajoutait avec fierté que « *lorsque l'audit est arrivé de France, il nous a attribué 100 points au premier tour ! Ailleurs ils avaient déjà eu ça mais jamais du premier coup comme nous ! Le type n'en revenait pas ! On était tous très contents !* ».

Si Ramón a collaboré avec la direction dans la mise en place du dispositif SPR, c'est, dit-il, parce que dans la situation d'activité réduite, il n'avait pas d'autre chantier plus important. S'il assumait comme siennes les directives de ses chefs c'est parce qu'il avait l'impression que ces activités pouvaient enfin améliorer les performances de l'entreprise et par là sauver des emplois. Ce qui renforçait cette conviction, était que le personnel de la maison mère se mobilisait particulièrement pour évaluer les effets de ce dispositif sur la production, tout comme les

formations que ce dispositif entraînait. Quoi qu'il en soit, pouvoir participer à ces activités de développement était vu comme le signe que l'on avait été distingué, reconnu – ce que confirmait le chef de l'UET. Cette adhésion aux objectifs avait eu en tout cas l'avantage de permettre aux ouvriers choisis pour les appliquer de s'évader de leur travail habituel, de réfléchir à la façon censée être la meilleure de réaliser les tâches, c'est-à-dire, de se livrer à un exercice nouveau pour des ouvriers. Jusque là, ceci était plutôt de la compétence des ingénieurs de méthodes, du chef d'UET et de rares opérateurs *senior*. Ramón retrouvait ainsi quelque chose des responsabilités qu'il avait perdues en étant rétrogradé au poste d'opérateur *senior*. Comme il était responsable des standards de travail qui devaient être respectés par tous, y compris par le chef d'UET, il estimait enfin que sa position lui permettait de faire savoir à sa direction à quel point le travail ouvrier est dur.

IV.2.1.c) D'ouvrier à opérateur senior de « l'unité » « préliminaire », Carlitos

Au moment de notre entretien, Carlitos était opérateur *senior*. Âgé de 35 ans, il était marié et père de trois enfants. Comme l'opérateur *senior* précédent il avait abandonné l'école après la 4^{ème} année du secondaire, mais il avait suivi une filière orientée en mathématiques et physique. Son père décédé lorsqu'il était encore très jeune, il avait été obligé de travailler de manière intermittente « *mais quand même la plupart du temps* ». Depuis l'âge de 9 ans il avait travaillé pendant deux ans de suite à faire des emballages, puis, à l'adolescence, il avait appris la soudure et plus tard avait été engagé dans un atelier de réparation de bicyclettes. Au bout de quelques années Carlitos a même pu devenir propriétaire de ce fonds de commerce. Il a fallu qu'un de ses clients d'alors, qui était un cadre de chez Renault, lui propose de « se porter garant » pour qu'il puisse présenter sa candidature à l'usine Santa Isabel. Carlitos a été embauché en CDD en 1991, à 24 ans, et a obtenu un CDI l'année suivante : « *... ça a été un énorme bonheur d'entrer travailler ici... à cause de la sécurité sociale [couverture santé]...* ».

En 2003, Carlitos avait 11 ans d'ancienneté dans la firme. Il était entré dans un secteur de rectification d'outils de soudure car il connaissait déjà ces techniques. Il a ensuite souvent changé de poste : de la rectification il est passé à l'application de soudure, ensuite au ferrage des ouvrants, puis à l'assemblage des ailes (R.12 et R.18). Lorsque « l'âge d'or » de l'usine a commencé (1993), il a été affecté à un atelier où l'on s'occupait du contrôle de la qualité des points de soudure (contrôle statistique de processus). À ce moment-là, il a suivi plusieurs formations dans ce domaine, ce fût le véritable début de sa progression de carrière.

Très vite, il a cherché à passer de la maintenance à la fabrication car, affirmait-t-il, il « *aime cette activité* ». En 1995, il a été désigné membre de l'équipe de fabrication qui participait au

montage de la ligne Clio ancienne. C'était la première fois que la fabrication expérimentait une organisation par projet. Sa hiérarchie l'avait envoyé en Espagne (dans l'usine de Palencia) et en France pendant six mois. Il avait observé l'assemblage des robots car sa mission au retour allait être de mettre au point les deux robots de la tôlerie à Santa Isabel. À son retour, il a fait un bref passage par la maintenance et a été nommé immédiatement après opérateur *senior* (1996). Avec l'arrivée de la Clio II il a fait partie de l'équipe qui a voyagé au Brésil afin de copier des parties du processus de fabrication.

Malgré une carrière que Carlitos présentait comme réussie, il m'a dit qu'il regrettait d'avoir arrêté ses études : *« Si j'avais des études [des diplômes] je pense que j'aurais progressé un petit peu plus. Plusieurs fois on me l'a dit... 'ah ! si t'avais des études... !' Ici pour avoir un coefficient de plus [ce que regarde la hiérarchie] d'abord c'est les études. Il y a eu une réunion avec le chef... et il nous a dit qu'ils avaient fait des fiches-personnel pour prévoir des situations... au cas où il y a un poste qui se libère ou si ça [l'activité] reprend en deux équipes : 'vous êtes parmi les personnes [lui ont dit les chefs] que l'on solliciterait en cas de besoin pour occuper un nouveau poste de chef d'UET... mais la priorité c'est pour ceux qui ont des études'... j'ai senti un coup de poignard ! Ce que je dois à la vie, personnellement, c'est les études. J'aurais beaucoup aimé étudier, avoir un diplôme ! Mais, bon, c'est la vie, on n'a pas pu ».*

Lorsque je lui demandais pourquoi il pensait avoir réussi à progresser dans l'usine, il m'a dit *« c'est le changement de travail et le fait de me servir d'un nouvel outil de qualité ou bien une 'gestion importante'... je l'appelle gestion... comment te dire ? Une valorisation de mon travail par l'obtention d'une catégorie disons, je pense que c'est comme ça qu'ils font. Et ce qui est une condition pour avoir la catégorie ce sont aussi 'les études'... pour être mensualisé, pour devenir chef d'UET.. c'est les études... ».*

IV.2.1.d) D'ouvrier à formateur de l'école de dextérité soudure de l'atelier, Cristian

Lorsque je l'ai rencontré, Cristian était le formateur de l'école de dextérité soudure de l'atelier de tôlerie. Il était jeune (30 ans), marié et père de trois enfants. Cristian a obtenu son dernier diplôme (équivalent Bac technique électromécanique), en 1991. Mais sa scolarité (l'école primaire) ne l'avait pas empêché de travailler : à 8 ans (1979 – 1980), il vendait du pain devant l'entrée de Santa Isabel pour le petit déjeuner des ouvriers. Sa mère le fabriquait à la maison qui se trouvait dans le quartier de l'usine. Il a été aussi cireur de chaussures dans la rue, un travail qu'il faisait avec son père, jusqu'à la fin de sa scolarité. Dans son enfance il a appris des danses folkloriques avec sa

famille et les voisins du quartier jusqu'à devenir professeur. Et, en même temps, il a obtenu son baccalauréat.

À 18 ans (1991), ses études terminées, il s'est marié et a présenté tout de suite sa candidature chez Renault. Son beau-père, qui était ouvrier de l'usine, a soutenu sa candidature auprès de sa hiérarchie et, pourtant, cette candidature n'a pas été retenue. C'est alors que Cristian a été embauché dans une grande entreprise de réparation de pompes à eaux de la centrale hydroélectrique de la province, dans laquelle il a travaillé trois ans, entre 1992 et 1994, jusqu'au moment où il a été enfin embauché chez Renault.

Il est entré comme ouvrier dans l'atelier de tôlerie. Son début de carrière ressemble à celui de Ramón. Il a connu de nombreuses mutations informelles ou formelles toujours dans des secteurs proches. Il a acquis peu à peu la maîtrise de plusieurs techniques de soudure. Ceci lui a permis « *d'obtenir plusieurs coefficients* », de monter dans l'échelle des salaires, mais en restant classé « opérateur de production ». En 1998, lorsque la crise de l'emploi s'est accentuée et que l'usine a pratiqué des suspensions fréquentes d'activité, Cristian et sa femme ont décidé d'ouvrir un « institut de danses folkloriques » où il enseigne encore en dehors du travail. Leur institut a bien marché et cette réussite a été connue des chefs de l'usine. La hiérarchie, estimant sans doute que Cristian avait aussi des compétences de pédagogue, lui a proposé en 2001 un poste de formateur à l'école de dextérité soudure qui venait d'être créée à la suite de la mise en place du dispositif SPR. Dans ce nouveau poste il est resté classé opérateur de production, mais bénéficie cependant d'un salaire plus élevé. Il est « sorti de la ligne » et occupe un poste « prestigieux ».

IV.2.1.e) D'ouvrier à formateur de formateurs et responsable SPR, Walter

Walter était devenu formateur de formateurs et « bras droit » du chef de département tôlerie (un chef de département encadre plusieurs UET). Son père, ingénieur, avait été cadre chez Renault. Walter qui avait 41 ans au moment de l'entretien, était marié et père de deux enfants. En 1975, il est entré dans une école publique technique de Córdoba où il a suivi les trois premières années du secondaire, puis a poursuivi ses études dans le « cycle supérieur »¹ à l'ITRC (équivalent du baccalauréat technique français). En 1980, à l'issue de l'ITRC, il s'est inscrit à l'université Nationale de Córdoba pour préparer un diplôme d'ingénieur. Mais, en 1983, après 3 ans d'études, il a décidé de combiner les études et la vie active. Il a tout de suite été embauché chez Renault. Son père y travaillait déjà, à l'ingénierie, depuis 1956. Cela, ajouté au fait d'être issu de l'ITRC a, selon

¹ Lequel correspond au deuxième cycle de l'enseignement secondaire technique en France.

lui, beaucoup facilité son embauche, d'autant plus que la conjoncture économique était relativement favorable.

Malgré ces bonnes conditions de départ, il est entré chez Renault en CDD au service du nettoyage. En fait, cette affectation n'était qu'un expédient car, à ce moment-là, c'était le seul secteur qui recrutait. Trois mois plus tard Walter a été muté vers le secteur prestigieux de la mécanique et a décroché un CDI. Il y est resté comme opérateur de production pendant deux ans. Son poste exigeant de lui des échanges fréquents avec l'ingénierie, il lui était facile d'être au courant des activités nouvelles qui s'y développaient, d'autant plus que son père s'y trouvait. Pendant cette période il a continué ses études d'ingénierie. En 1985, il est passé dans le département des méthodes, gardant toutefois la qualification d'opérateur de production. Cette année-là aussi, il a obtenu son diplôme d'ingénieur en mécanique.

Au début de 1987, la firme a réduit son effectif. On lui a demandé alors de reprendre son ancien poste à la mécanique car on voulait ne pas déplacer un de ses collègues ingénieur au service des méthodes. Walter, qui a donc été rétrogradé, a dû passer les trois années suivantes comme opérateur dans une ligne de mécanisation du moteur de la R.18. En 1990, il est tout de même appelé à rejoindre la maintenance dans un secteur de rectification de machines « presque artisanal ». Il y est resté environ trois ans.

La prise du poste à la maintenance a marqué le début de sa carrière ascendante. Sa fonction lui permettait en effet un contact permanent avec le personnel des méthodes, donc avec l'ingénierie, qui finalement l'a choisi pour prendre en charge l'atelier d'emboutissage. Il y occupait une fonction d'assistance technique aux *methodistes* qu'il n'a gardée qu'un an, entre 1994 et 1995. Il est ensuite passé d'opérateur à employé pour devenir très vite chef d'une petite équipe chargée de la mobilité des presses d'emboutissage et du changement de matrices. Il s'agissait, comme pour la mécanique, d'un secteur prestigieux. En 1999, le ralentissement des activités était déjà manifeste et les chefs commençaient à mettre en place une réorganisation du secteur. Dans ce contexte, la hiérarchie a décidé de rapprocher l'emboutissage de la tôlerie. Walter a dû prendre la direction d'un module de soudure dans la ligne Trafic mais a obtenu une nouvelle mutation tout en gardant sa fonction et, dès 1999, il est devenu l'un des trois chefs des modules des presses d'emboutissage et le « bras droit » du chef du département emboutissage.

En 1999, il est retourné à l'ITRC pour préparer un master en direction d'entreprise qu'il a fini en 2001. Lorsque je l'ai interrogé sur les formations qu'il avait suivies dans l'entreprise, il n'a pas hésité à me répondre « *j'ai fait 5000 cours... tous... sur la « qualité totale » jusqu'à ceux du SPR en*

passant par... tous... ». Cependant, il n'attend rien des formations dans l'entreprise pour le déroulement de sa carrière.

À partir de 1999, il n'a plus progressé. La crise de l'emploi touche son secteur au point de provoquer une fusion des ateliers d'emboutissage et de tôlerie. Les responsables de la tôlerie gardant la plupart des postes clef. En 2000, la direction a décidé l'implantation du SPR. L'adjoint du chef du département tôlerie qui était chargé de son développement a été expatrié à l'usine de Sandouville. Walter a pris en charge le développement de ce dispositif. Avec la formation des formateurs du secteur emboutissage et tôlerie il s'est placé comme « bras droit » des nouvelles autorités du département. Cette mutation n'a entraîné ni promotion ni augmentation de salaire mais il a gagné une position de prestige dans l'atelier.

IV.3. Qu'en est-il du déclenchement des progressions professionnelles ?

Aucune des personnes que j'ai interviewées n'a confirmé que le fait de suivre des formations dans l'entreprise ait pu avoir une influence décisive sur leurs promotions. En revanche, on m'a souvent dit que « les études », c'est-à-dire la formation initiale prolongée augmente la probabilité d'être promu. Tel est le cas bien sûr de Mabelo et de Walter, qui possèdent des diplômes de technicien supérieur et d'ingénieur. Les moins diplômés dont la carrière a été décevante l'attribuent à leurs trop courtes études que les stages n'ont pas compensées. Certes, le personnel qui a suivi des stages de formation dit en profiter, mais pas pour obtenir une promotion. Ceux dont je viens de décrire les parcours qui les ont menés à des positions avantageuses, malgré une conjoncture défavorable (le cas du formateur de formateurs ou du chef d'UET), sont tous prêts à dire qu'ils le doivent à leurs diplômes de niveau élevé. À cet égard, l'enseignement et les diplômes délivrés à l'ITRC bénéficient d'une reconnaissance certaine : à diplôme égal, un salarié sorti de l'ITRC monte plus haut dans la hiérarchie que ses collègues qui ont suivi d'autres enseignements. Sans doute, les réseaux d'interconnaissances jouent-ils là un rôle : le chef du département tôlerie est lui-même un ex-élève de l'ITRC, tout comme le directeur de l'usine. Mais ceci ne pourrait être qu'une confirmation de la confiance que l'entreprise accorde à la formation initiale délivrée par cet Institut.

Après le rôle des diplômes, j'ai noté celui de la technicité des postes occupés. Avoir occupé des postes considérés comme d'une « technicité » complexe a été la deuxième condition favorable à la promotion. Il en est fait mention dans les biographies des salariés qui ont réussi à obtenir des postes élevés. De leur côté, les promotions des ouvriers semblent facilitées par la maîtrise de plusieurs postes de travail. Cette polyvalence, déjà évoquée comme enjeu des mobilités, a cet effet

positif sur la carrière à condition que les différents postes soient dans des secteurs différents et considérés comme prestigieux. Par exemple, à certaines conditions, le passage par la maintenance (Cf. Encadré IV.1. « Pourquoi la maintenance n'est plus perçue comme une vraie voie promotionnelle ? », ci-dessous).

Encadré IV.1. :

Pourquoi la maintenance n'est plus perçue comme une vraie voie promotionnelle?

Par le passé, comme on l'a vu dans le cas de Walter (le formateur des formateurs), la maintenance était une voie de prestige et de promotion. Pourquoi, aujourd'hui, n'attire-t-elle plus les ouvriers de Córdoba ? Elle concerne maintenant les postes de conducteur d'installations dans les équipes chargées de la maintenance des installations automatisées. À première vue ces emplois, offrant un passage vers des travaux à contenus plus riches et moins pénibles, représenteraient un certain progrès de carrière. Du reste, dans de très nombreuses conversations des ouvriers me faisaient part du fait que le contenu des tâches de maintenance était bien plus intéressant que celui des opérateurs : « Ce sont des bons postes ». Ceci ne suffit plus pour attirer les ouvriers. Depuis quelques années la filière est devenue externe, car elle a été confiée à des sous-traitants¹. Les ouvriers, tous sous statut Renault, ne voudraient pas changer d'employeur. Même si, dans ce grand groupe étranger, le contenu des tâches qu'on leur réserve est moins intéressant, la protection contre le chômage des contrats de travail établis avec Renault Argentine est « plus sûre » que celle qu'assureraient les contrats avec Polymont, l'entreprise prestataire de la maintenance. Par conséquent, les critères de « bon » et de « mauvais » poste mettent tout de même au premier plan le statut qu'octroie l'employeur. De sorte que, chez Renault, il vaut mieux être un ouvrier salarié maison.

En récapitulant ce qui vient d'être dit sur l'influence des facteurs qui, de l'avis des salariés, sont favorables aux carrières, on peut d'abord les ranger selon une échelle d'efficacité, soit en ordre décroissant : la formation initiale, l'expérience assortie de polyvalence et les formations suivies. On relève ensuite qu'aucun de ces facteurs ne joue de la même manière selon la situation que connaît l'usine. Les entretiens le montrent : le déroulement des carrières s'améliore dès que l'activité de l'usine s'accroît et se dégrade dès que s'installe la crise de l'emploi. En lisant nos cinq parcours types on aura remarqué un net démarrage des promotions entre 1992 et 1993, période de forte activité dans l'usine. Même la position professionnelle initiale dépend du moment du recrutement. Une personne entrée à un moment défavorable est exposée à subir un début de carrière très en dessous du niveau qu'elle aurait été en droit d'espérer. Elle se trouve doublement pénalisée lorsque, la sous activité se prolongeant, les carrières stagnent. Les salariés, dont j'ai résumé les trajectoires professionnelles, ne sont pas entrés à Santa Isabel au même moment : le chef d'UET est entré en 1980 ; en 1983 c'était le tour du formateur de formateurs suivi, en 1986, par l'opérateur *senior*. Ils ont pu obtenir des avancements de carrière car ils étaient déjà en poste au début des années 1990.

¹ L'externalisation du service de maintenance intervient en 1993. Le personnel parle de ce contrat de sous-traitance en termes de « privatisation » du service. Renault est vaguement associée à la catégorie d'entreprise publique.

Le second opérateur *senior* qui n'a été embauché qu'en 1991 a profité de la bonne période pour être embauché. Le formateur n'est entré à Santa Isabel qu'en 1994, à un moment où une nouvelle récession s'amorçait. Bien qu'il ait obtenu des fonctions qui ont amélioré sa situation, il est resté classé dans la position salariale d'un ouvrier de production, ce qui en fait un personnage atypique. Le repli des activités de fabrication a été si important à Santa Isabel que certains salariés ont été rétrogradés. Eux aussi sont devenus à certains égards « atypiques ». Ainsi, Ramón, chef d'UET redevenu opérateur *senior*.

Le haut de la hiérarchie semble avoir mieux défendu ses positions, certains de ses membres se réfugiant notamment dans la formation. Ces salariés sont diplômés et même si leurs premiers postes étaient de bas niveau, leur progression a représenté un rattrapage de leur trajectoire. La crise ne les a pas déclassés, ce qu'ils doivent probablement à la force de leur formation initiale. La fonction protectrice apportée par la formation initiale au moment de la crise de l'emploi semble, encore une fois, être un des faits saillants de cette enquête à Córdoba.

Le fait de suivre des stages de formation dans l'entreprise peut accompagner une progression de carrière – les promus venus du rang en ont beaucoup suivis. Mais ces formations n'ont rien eu de protecteur en cas de récession. Ajoutons, cependant, qu'en développant la fonction formation, les directions d'entreprises redessinent la carte de leurs emplois. Ceci permet de reconvertir certains salariés et d'en promouvoir d'autres. Cette reconfiguration des emplois au bénéfice de la formation ouvre en effet quelques espaces que peuvent occuper des salariés qui, sans cette possibilité, auraient été exposés à la stagnation ou à la rétrogradation, j'en ai fourni des exemples. Les cas déjà cités sont loin d'être exceptionnels. Tous les formateurs des écoles d'atelier étaient des ouvriers du rang, sortis des chaînes pour être promus ensuite. Je les ai rencontrés, en peinture et montage, par exemple. Le développement du dispositif SPR et des écoles de dextérité ont joué à cet égard un rôle décisif. Cette occasion de promotion concerne surtout les ouvriers de fabrication car la mise en place du SPR réserve la formation aux ouvriers et cadres des ateliers. Ce développement du SPR joue presque un rôle de refuge. En effet, plusieurs des cadres supérieurs qui avaient eu à contrôler les activités de plusieurs modules de travail ou qui assistaient des chefs de département, ont été mis au service de l'application du SPR. Ce n'était pas seulement le cas du formateur de formateurs dont j'ai décrit le parcours mais aussi celui de plusieurs autres responsables. Par exemple, ceux du département de mécanique. Après le démantèlement de l'atelier de mécanique en 1999, ces cadres ont été envoyés en mission au Brésil pour créer les lignes de montage de moteurs dans l'usine de Curitiba. En 2001, à la fin de ces missions, et en plein processus de réduction d'emplois à Santa Isabel, ils sont revenus dans leur usine où ils se sont retrouvés sans affectation. La décision de

développer le SPR par la formation a été le moyen pour eux de retrouver une place. Ils perdaient certes le bénéfice de leur rôle technique antérieur, mais gardaient au moins une position dans la filiale *córdobaise* où ils pouvaient attendre la réactivation de l'activité.

IV.4. Les normes de gestion des carrières et leur devenir

IV.4.1. Le déroulement des carrières est en principe organisé selon la convention collective de travail¹

Au moment de l'enquête, aucune règle de promotion dans l'échelle professionnelle ne m'a été rappelée par la hiérarchie. Ceci était à mettre en rapport avec la situation de réduction des emplois qui durait depuis plusieurs années puisque le déroulement des carrières en était fortement perturbé. Il n'en a pas toujours été ainsi, car une convention collective de travail (CCT) datant de 1975 et réactualisée en 1991, établissait les règles de la promotion.

La CCT, en principe toujours en vigueur, classe les emplois selon la maîtrise d'un ensemble de tâches et précise formellement comment un ouvrier peut accéder à un poste de chef d'équipe (*Cf.* Encadré IV.1., « Le classement des salariés dans la Convention collective de travail de Renault Argentine », ci-dessous).

Encadré IV.2. :

Le classement des salariés dans la Convention collective de travail de Renault Argentine

La convention classe le personnel en dix catégories : de la première à la huitième, ensuite dans deux catégories spéciales, 8A et 8B. En réalité, l'embauche du personnel de fabrication se fait directement au niveau de la catégorie 2, il n'est alors exigé du candidat ni un diplôme ni des connaissances précisées d'avance. Ce n'est qu'à partir de la catégorie cinq que la CCT définit des connaissances particulières pour que le salarié puisse accéder à une promotion². La promotion se construit au fur et à mesure que le salarié franchit les échelons de chaque catégorie : d'abord être autonome, ensuite posséder les connaissances de base jugées

¹ En Argentine, ce n'est qu'à partir de 1991 que l'activité de négociation collective, qui incluait des règles relatives à la formation professionnelle dans les entreprises, reprend de sa force. Renault n'est pas un cas isolé, d'autres filiales de l'industrie de l'automobile ont signé des CCT en ce sens (par exemple, General Motors, Volkswagen et Toyota. L'accord de la filiale Volkswagen est très significatif car il est le premier qui a été signé dans le cadre du Mercosur et il inclut un chapitre sur la formation professionnelle. Toutes les autres CCT n'ont pas tout à fait les mêmes caractéristiques que par le passé. La formation professionnelle est régulièrement présente en tant que « droit des travailleurs ». Elle est mise en relation avec des objectifs variés : l'amélioration de la dextérité, le développement personnel, la production de biens, la prestation de services et l'organisation du travail. Mais la formation est spécialement mise en relation avec l'amélioration de la productivité, la restructuration des entreprises et avec la qualité. Le niveau de la négociation change et passe de la branche à l'entreprise et concerne les grandes entreprises tandis que les PME sont absentes. Pour élargir la perspective sur l'activité de la négociation sociale et la formation professionnelle, *Cf.* Cappelletti, 2000, spécialement pp. 32 à 35 et 52 à 55.

² Les connaissances demandées portent sur les outils de sa spécialité ; sur les matériels de base, sur les tolérances des matières ; sur la technologie de base de la spécialité ; sur la compréhension et l'application des principes et normes de sécurité industrielle, etc.

nécessaires, faire preuve d'une maîtrise de quelques opérations et enfin être « spécialiste ». Par exemple, la catégorie 6 implique que le salarié ait été autonome par rapport aux tâches qu'il exerçait lorsqu'il se trouvait en catégorie 5. Le salarié doit être capable de réaliser seul son travail après avoir reçu les informations nécessaires de son supérieur ; il doit aussi être capable d'interpréter seul des dessins techniques et exécuter des pièces de détail d'ensembles mécaniques / électriques ; de mettre en route et vérifier des installations simples ; il doit agir de manière efficace et précise. Passer à la catégorie 7 implique que le candidat possède des connaissances de base, sans qu'elles soient nécessairement attestées par un diplôme. Le salarié doit posséder des connaissances théoriques techniques (notamment en mathématiques), bien sûr, et pratiques dans une spécialité. La catégorie 8 demande une « spécialisation », et suppose acquises les connaissances de base déjà mentionnées. Ainsi, c'est lorsque le salarié a atteint l'échelon de « spécialisation » dans sa catégorie qu'il a réuni les conditions pour passer à la catégorie supérieure.

L'exigence d'un diplôme pour progresser dans la carrière n'apparaît que relativement tard, à savoir dans le passage à la catégorie « 8 supérieure A ». Ce n'est que pour prétendre au niveau supérieur qu'un minimum de deux ans d'expérience, une attestation d'aptitude délivrée par le service formation et le diplôme d'une institution officielle sont exigés. Finalement, il n'existe qu'une seule catégorie « hors classe » qui concerne uniquement les salariés devenus responsables de la coordination d'un groupe.

Enfin, une clause de la CCT concerne directement les mobilités et les met en lien avec la promotion « automatique » des ouvriers. Lorsqu'un ouvrier est appelé à effectuer un remplacement sur un poste dont la qualification est supérieure à celui qu'il occupe habituellement, ce temps de travail doit être comptabilisé. Si au bout de 300 heures de travail continu ou discontinu dans une période limitée à 18 mois, le titulaire du poste de qualification supérieure n'est pas réintégré, le remplaçant est automatiquement promu à la catégorie du poste qu'il a appris à maîtriser¹.

Ce cadre réglementaire ne dessine que la forme des parcours possibles. En observant les parcours réels on constate que les promotions doivent beaucoup à la force de réseaux d'interconnaissance, aux choix d'organisations et aux politiques d'emploi, de sorte que les règles ne sont claires qu'en apparence et leur application instable (Cf. Extrait d'entretien IV.2. « Les catégories professionnelles et les pratiques de gestion de personnel », ci-dessous).

Extrait d'entretien IV.1. :

Les catégories professionnelles et les pratiques de gestion de personnel

« Les catégories bougent en fonction des capacités des individus... avant elles étaient... les limites étaient un peu plus claires : ceci était une catégorie 2, cela une 4... selon la CCT. Aujourd'hui... quelqu'un qui soude par points [par résistance électrique], la catégorie la plus élevée à laquelle il pouvait passer était la 6, mais si et seulement si, la personne savait « pleurer » [faire de la soudure à l'arc] ; [...] La catégorie 6 correspond à [...] ceux qui non seulement savent souder par points mais qui appliquent aussi un cordon, par exemple... on leur donnait une catégorie de plus... à ceux qui faisaient une soudure plus autogène on leur donnait

¹ Cette règle de promotion est fréquente chez les constructeurs implantés de longue date en Argentine. Cf. Jabbaz, De Mendonça, Jaime et Gonzalez, 2001, p. 12.

la 6. [...] Si la personne ne connaît que la soudure par points alors elle reste dans la catégorie 5. Mais après commence aussi la partie du mérite ! Parce que certaines personnes qui appliquaient très bien seulement ça [la soudure par résistance] on les faisait passer en catégorie 6. [...] La catégorie 7 on la réservait uniquement à ceux qui faisaient des retouches sur la ligne. Pour cette responsabilité ils avaient une catégorie 7. La 8 est destinée à la partie plus technique... aux GATM, aux opérateurs des machines 3D, opérateurs de presses qui font les réglages... celui-là c'était le personnel qualifié. Et à l'intérieur il y avait deux niveaux, A et B. Pour les opérateurs c'était un « prix ». Chef d'UET – Atelier tôlerie.

À entendre les propos de cet interlocuteur, les chefs d'UET auraient, de fait, une forte influence sur l'interprétation et l'application des règles conventionnelles. Ils se chargent d'organiser la polyvalence, font passer un petit nombre d'ouvriers des activités les plus courantes dans l'atelier (la soudure par résistance) vers des postes moins physiques, en aval du processus de production, et considérés comme plus prestigieux, mais qui sont moins nombreux.

D'autres entretiens m'ont permis de noter que ces pratiques d'évolution, apparemment contrôlées par les chefs d'UET, sont également influencées par l'action de réseaux dans lesquels les ouvriers eux-mêmes évoluent. Les ouvriers ont toujours fait référence, par exemple, au fait qu'ils ont eu connaissance d'un poste vacant et que grâce à ces informations transmises par tel ou tel ils se sont manifestés ou non comme candidats éventuels. Ces informations qui circulent dans des réseaux d'interconnaissance sont certes utiles, mais il reste que les ouvriers candidats doivent, le moment venu, subir une évaluation des compétences largement soumise au bon vouloir des chefs. Pour ces derniers les ouvriers qui veulent changer de poste ou de grade ne sont pas des inconnus. Leurs chefs ont eu bien des occasions de se faire une opinion à leur sujet. Dans les entretiens, les ouvriers traduisent cela en disant « *il [le supérieur hiérarchique] m'aime bien* ». Les relations avec la hiérarchie sont alors essentielles.

Au mieux la relation de confiance entre un ouvrier du rang qui « se fait remarquer » et son chef d'UET peut amener ce dernier à favoriser la promotion de cet ouvrier, notamment sa nomination à un poste d'opérateur *senior* au cas où celui-ci devient vacant. Cette confiance s'appuie sans nul doute sur les capacités utiles que démontrent les ouvriers. Ainsi, l'ouvrier capable de tenir plusieurs postes est de fait valorisé par le chef d'UET, car il peut lui rendre service le moment venu, en remplaçant facilement les absents. Dans certains cas, cette compétence ne se borne pas à l'atelier. J'ai découvert que le « bras droit » du chef de l'UET dans laquelle j'ai travaillé (ainsi que trois autres ouvriers) était capable d'aller récupérer des caisses défectueuses mais quasi terminées et de les réparer dans l'atelier sans arrêter le processus. Être capable de démonter, réparer et remonter une voiture terminée, travail réputé difficile et délicat, suscite un respect particulier de la part des

autres ouvriers. Établir une relation de confiance avec la hiérarchie est en fait un exercice délicat car il faut « se faire remarquer » par les chefs tout en obtenant le respect – sorte de supériorité en raison d’une maîtrise technique et d’un savoir-faire dûment mobilisés – des autres ouvriers. Le « bon candidat » à un poste d’opérateur *senior* serait donc celui qui gagne la confiance des chefs sans perdre la reconnaissance de ses collègues. Tout ceci est assez souvent décrit par la sociologie du travail. Mais à Santa Isabel, la confiance est devenue plus difficile à gagner depuis que les nouvelles règles de gestion entravent les démonstrations de polyvalence si utile à l’encadrement direct. En outre, l’ensemble des opérateurs a maintenant assez d’expérience et d’ancienneté pour que la plupart d’entre eux puissent se montrer polyvalents. Ce critère n’est donc plus aussi discriminant qu’il le faudrait pour sélectionner un candidat à une promotion, car les bons candidats sont nombreux.

Ces bouleversements font que la hiérarchie valorise les connaissances détenues par les candidats à une promotion. Ces connaissances ne sont pas toutes validées par des diplômes et peuvent avoir été acquises à l’occasion de diverses expériences. J’ai repéré, notamment, les exemples d’ouvriers dont les savoir-faire n’ont été acquis ni chez Renault ni à l’école. Tel était le cas d’ouvriers qui savaient se servir d’applications informatiques utiles à la gestion des unités ou de l’atelier ; d’autres qui venaient de petits ateliers de réparation de tôles et qui se montraient capables d’être embauchés dans la ligne de finition ; d’autres encore « un peu forts en maths » ou qui savaient bien « s’arranger avec les papiers » et qui ont été mutés vers l’administration. Le cas, le plus inattendu peut-être, est celui du jeune ouvrier de l’atelier tôlerie dont j’ai déjà dit qu’il pratiquait et enseignait des danses folkloriques. Il en avait fait un moyen d’existence et se déclarait un passionné de cette activité. Passionné au point de s’être inscrit dans un institut où il a obtenu le diplôme – non officiel – de professeur de danses folkloriques¹.

Ces quelques exemples de carrières construites à partir de relations de confiance nouées entre certains ouvriers et leur hiérarchie pourraient devenir de plus en plus rares. Ajoutons que la sélection des promus sur des critères non codifiés expose toujours à un arbitraire que contrebalanceraient seulement les jugements portés par les membres des équipes. Ce jeu n’est susceptible d’être conduit sans heurts que dans la mesure où les non promus gardent l’espoir que leur tour viendra ou bien que leur acceptation du choix opéré s’accompagnera pour eux de contreparties. Qu’en est-il en période défavorable pour l’emploi et les promotions ?

¹ J’ai noté, par ailleurs, que ce diplôme n’était pas enregistré dans les fichiers du personnel.

IV.4.2. Les normes et pratiques de la gestion des carrières ont été bouleversées. Quelles dynamiques des parcours professionnels restent possibles ?

L'arrêt de la ligne de la chaîne Trafic, en 1999, suivi de l'abandon de la production des moteurs, sans aucun projet de remplacement, a fait qu'en 2001 plusieurs chefs d'UET ont été licenciés. Dans l'usine, le climat était clairement à la réduction des emplois et au gel des embauches. Ces chefs d'UET étaient licenciés, tandis que d'autres ont pu conserver leur emploi au prix d'une rétrogradation aux places qu'ils avaient occupées avant leur promotion (Cf. Extrait d'entretien IV.2. « Un exemple de régression professionnelle », ci-dessous). Ils n'ont pas été les seuls à subir des parcours régressifs. Pourtant, quoique beaucoup moins fréquents, quelques cas de promotions subsistaient. Quelques-uns dus à des départs en mission temporaire bien que parfois de longue durée à l'étranger, d'autres car il fallait remplacer des salariés expatriés. L'extrait d'entretien ci-dessous montre, à ce sujet, l'amorce de l'actuelle dynamique de carrières et ses effets.

Extrait d'entretien IV.2. : Un exemple de régression professionnelle

« J'ai été neuf ans dans la ligne Trafic... comme superviseur... Là-bas j'avais comme collègue Mabelo, qui est mon chef d'UET maintenant... il était superviseur là-bas comme moi... Puis je suis venu au projet Clio II [...] et bon, malheureusement pour des raisons de [économiques]... du pays... Lorsque la production se réduit, lorsque le personnel se réduit... lorsqu'ils réduisent la base... bon... la structure [le personnel hiérarchique] se réduit aussi... et bon, un groupe de gars on a été... quelques-uns ont été licenciés et... d'autres... on a eu la chance d'être rétrogradé à la catégorie d'opérateur... en fait, depuis 2001, je suis redevenu opérateur. [...] Je ne m'attendais pas à qu'on me fasse passer opérateur ! Ce que je croyais c'était qu'on allait me dire « le boulot, c'est fini, salut ! » On a eu de la chance... parce qu'ils nous ont donné cette opportunité. [...] Je ne te dis pas que ça m'a rendu heureux, mais je ne me suis pas senti... mal... parce que je pouvais continuer à bosser. J'avais les deux options : soit je partais si je ne me sentais pas capable de bosser comme opérateur, soit je continuais [chez Renault] comme opérateur. Ça a été en novembre 2001. C'est là que M. Untel s'en va en Roumanie... Et qu'Oscar vient au secteur. Puis, moi, redevenir opérateur ne m'a pas porté préjudice... économiquement j'ai perdu un peu d'argent mais... au travail j'ai pas eu de problème... [...] Il fallait avoir une structure [personnel hiérarchique] de telle dimension... pour telle quantité de gens... alors... à certains on les a licenciés et à d'autres gars on les fait... redevenir [à la catégorie] opérateurs. Alors, tous les chefs d'UET qui restent ont été les anciens... Untel reste avec nous ; maintenant il est en Roumanie, Oscar est d'abord passé au poste d'Untel, où il faisait une assistance technique... mais après Untel s'en va en mission en Roumanie et donc ils l'ont ramené à Oscar... qui connaissait déjà le secteur... ils l'amènent comme chef d'UET... le poste qu'il a maintenant depuis novembre 2002. [...] Lorsqu'on me fait retourner opérateur le seul ex superviseur de tôle qu'allait manger... avec la masse, disons, c'était moi. Le reste des gars [des chefs d'UET dégradés] allait à d'autres horaires à la cantine. Je sais qu'il devait leur en coûter pas mal de s'adapter à la nouvelle... au nouveau travail qu'ils avaient comme opérateur. Moi, ça ne m'a pas coûté autant... ». Opérateur Senior – Atelier tôlerie.

Les menaces de licenciement, et très souvent leur effectivité, l'extraordinaire taux de chômage du bassin d'emploi, ont affecté les carrières du personnel resté dans l'usine¹. Ceux qui restaient continuaient malgré tout à être mobilisés pour préserver la production.

Sans, du reste, pouvoir faire autrement, les responsables RH ont géré les carrières par la menace du chômage. Il n'était plus question d'appliquer un modèle historique de carrières ascendantes. Un nouveau schéma s'imposait où ni les diplômes, ni l'expérience ni l'adhésion aux règles de la firme n'assuraient la progression dans la grille de classification. Ceci ne suffisait même plus toujours pour protéger les positions acquises. Disons-le sans détour, c'est le chômage qui a fait le travail de mobilisation du personnel dans cette longue période. Les licenciements à Santa Isabel ont été un outil de gestion du personnel.

L'entretien ci-dessus illustre bien cette situation. Mon interviewé ajoute d'ailleurs, plus loin, qu'il a encore quelque chose à perdre : ce n'est pas sa prime de responsabilité en tant que superviseur, c'est son emploi. Il vit comme une chance le fait de conserver cet emploi. Il avait réussi à se faire une carrière ascendante en partant d'un poste d'opérateur, et même s'il fait maintenant l'expérience de la régression à un poste d'opérateur, il espère encore qu'en restant à tout prix il retrouvera peut-être un jour la position qu'il a perdue.

Le caractère dramatique de ces événements a pu être atténué par l'expatriation d'un certain nombre de cadres². Le départ du personnel vers d'autres usines Renault dans le monde a mécaniquement apporté une légère amélioration. Les départs « à l'international » ont affecté principalement le personnel hiérarchique, libérant quelques-uns de leurs postes pour accueillir des cadres ayant perdu leur affectation ou exceptionnellement pour des promotions. La plupart des expatriés appartenait à la filière ingénieurs / cadres. Dans quelques cas, comme celui mentionné ci-dessus par l'opérateur *senior*, ils étaient en fonction dans les ateliers. Les places qu'ils ont libérées dans la structure ont permis à ceux qui restaient des mobilités à vrai dire surtout horizontales. Les départs à l'étranger n'ont pas seulement protégé ceux qui s'expatriaient, ils ont libéré des places dans une structure évidemment rétrécie. De tels départs n'ont concerné que quelques ouvriers – pour la plupart des opérateurs *senior* – envoyés dans d'autres usines du groupe, notamment au Brésil, en France et en Russie.

¹ Comme je l'ai montré au début de cette partie, il ne s'agit pas que d'un événement qui vient de l'extérieur mais il a été organisé précisément par l'ensemble du personnel hiérarchique : l'opérateur *senior* dont j'ai retranscrit une partie du témoignage a intégré une liste de personnel à licencier ou à remplacer, élaborée par son ancien collègue et actuel chef d'UET. C'est dans cette UET qu'il travaillait lorsque je l'ai rencontré.

² Plus de soixante-dix cadres argentins ont été expatriés à cause de la réduction d'emplois à Córdoba.

La crise des carrières a modifié les rapports au travail. Les habitudes et les modes de socialisation entre les membres d'une même catégorie en ont été affectés. Les ouvriers sortis du rang qui avaient réussi à se construire une carrière en s'éloignant des anciens compagnons étaient obligés de revenir parmi eux. Ils devaient même parfois travailler sous les ordres de chefs pas toujours plus qualifiés qu'eux. Que pouvaient-ils faire de l'expérience qu'ils détenaient pourtant ? Malgré une organisation sociale d'usine ébranlée, ces anciens promus n'étaient pas des opérateurs *senior* ou des opérateurs comme les autres.

Certains, reprenant un poste de simple opérateur, ont cherché à valoriser les connaissances apprises dans la période pendant laquelle ils avaient été chefs d'UET. Ils détenaient, bien plus que de simples opérateurs, une véritable compréhension du processus productif et des réseaux humains qu'ils avaient pratiqués lorsque leur poste était hiérarchique. On voyait mal, tant que la crise durait, comment tout ceci aurait pu être valorisé. Il ne leur restait plus qu'à se considérer en situation d'attente. Ils étaient alors assez persuadés que si la situation générale s'améliorait, ils seraient les premiers servis dans la file d'attente des candidats aux promotions.

Rester à attendre des jours meilleurs n'est guère facile lorsque la concurrence devient très vive. Les conflits se réveillent, en particulier entre ceux qui ont réussi à garder leur place dans les postes hiérarchiques et ceux qui ont régressé. Une telle situation a vite fait de produire des blocages dans la circulation des informations et dans les échanges de savoir-faire. En réalité, il y a une double concurrence : entre les anciens collègues restés chef d'UET et les nouveaux « dégradés »¹ mais aussi entre chefs d'UET dégradés et leurs nouveaux collègues opérateurs *senior* ou ouvriers du rang. Avec les chefs d'UET s'installe une concurrence pour ce poste ; avec les ouvriers du rang l'ancien chef d'UET ne peut s'empêcher de se comporter comme s'il était toujours dans une relation hiérarchique alors que ce n'est plus le cas. Cela apparaît dans l'extrait d'entretien retranscrit plus haut, cela touche des comportements qui ont à voir avec les groupes d'appartenance hiérarchique. Lors de mon observation participante j'ai pu comprendre que l'ancien chef d'UET régulait finement la pression qu'il exerçait sur son équipe. Il connaissait l'expérience de la dégradation et savait que si la situation dans l'usine se délitait davantage, il risquait de devoir supporter lui-même les rythmes de travail qu'il avait contribué à imposer. Mais c'est surtout avec les opérateurs les plus jeunes que la concurrence s'annonçait la plus rude. À supposer que la situation s'améliore, pourquoi la direction se priverait-elle de faire progresser un personnel jeune et pourtant expérimenté ?

¹ Le mot en castillan est *degradado*.

En théorie, pour les ouvriers, la convention collective ne mettait pas d'obstacles à la progression des opérateurs devenus polyvalents. Ne pas avoir de diplôme, n'était un obstacle qu'au moment du passage à la catégorie professionnelle la plus haute (8B). En théorie donc, tout ouvrier qui le mériterait, aurait la possibilité de progresser jusqu'à la position de dirigeant d'une équipe. Tout se jouerait en fonction des capacités de chacun. En pratique la plupart des carrières était bloquée et les perspectives d'avancement illisibles.

Je me suis demandé comment, dans ce contexte pesant, la formation allait pouvoir jouer un rôle. Sa présence accrue allait-elle améliorer la carrière des ouvriers qui ne pouvait plus guère être appuyée sur les règles de la convention collective ? Allait-elle rendre plus lisible pour les ouvriers ce que la direction attendait d'eux désormais ? Étudions maintenant la place occupée par la formation et son utilisation actuelle à partir de l'exemple de l'atelier de tôlerie.

IV.4.3. Indépendamment des représentations des normes et des conjonctures, quel est le comportement des membres de l'atelier de tôlerie en matière de formation ?

Commençons par une analyse des stages suivis par le personnel de l'atelier de tôlerie à partir du fichier¹ où sont enregistrés les stages suivis par chaque salarié.

Encadré IV.3. :

Le fichier sur les formations suivies par le personnel

Le fichier contient des informations sur tout le personnel classé « opérateur » et une partie de la ligne hiérarchique qui commande les activités de l'atelier de tôlerie qui assemble le modèle Clio II. La hiérarchie est présentée nominativement dans le fichier.

Le fichier comprend 81 registres : 67 correspondent aux ouvriers du rang et 14 au personnel qui occupe des fonctions de coordination, d'activité hiérarchique ou pas, dont les sept opérateurs *senior* des deux UET, deux chefs d'UET, un assistant, le chef de département emboutissage-tôlerie et un des assistants administratifs, puis l'instructeur de l'école de soudure et le formateur d'instructeurs.

Les données disponibles dans ce fichier sont l'ancienneté, l'âge², le niveau de l'emploi occupé et quelques renseignements sur le type d'études, le volume cumulé d'heures de formation dont chaque individu a bénéficié entre 1994 et 2003, ainsi que le nombre de stages auxquels il a participé.

L'organisation humaine du travail telle que je la présente n'est pas, tout à fait conforme à la réalité. J'ai renforcé la présence du personnel hiérarchique dans la mesure où j'ai attribué à l'atelier de la tôlerie Clio l'ensemble de la hiérarchie du département : le « poids » statistique du

¹ L'encadré IV.3. « Le fichier sur les formations suivies par le personnel », ci-dessus, précise les caractéristiques des données exploitées.

² Cette variable n'est recensée que pour un peu plus de la moitié des registres du fichier (38 individus sur 81).

chef de département devrait être rapporté à l'ensemble des ateliers tôlerie qu'il encadre et pas seulement à l'atelier Clio. J'ai procédé ainsi pour que le fichier comporte un nombre important de personnes qui ont progressé dans la hiérarchie professionnelle et les volumes de formation dont ils ont bénéficié.

J'ai retenu la période 1994 – 2003 pour tenir compte du fait que l'ancienneté la plus faible dans cette population est de 9 ans. En conséquence, en ramenant le début du calcul des heures à 1994, tous les salariés que j'ai considérés à des fins de comparaison étaient présents dans l'usine lors de l'attribution des formations comptabilisées.

J'ai ensuite construit deux variables. Pour la première variable j'ai utilisé le volume des formations dont chaque salarié a bénéficié pendant cette période. J'en ai tiré une échelle de « consommation de la formation » qui se présente de la façon suivante. Elle distingue les « petits consommateurs » (PC) qui avaient cumulé jusqu'à 170 h de formation dans la période ; des « consommateurs moyens ou modérés » (CM) qui cumulaient entre 171 et 250 h ; et enfin des « grands consommateurs » (GC) qui cumulaient plus de 250 h. Le comptage du nombre d'entrées en formation, ordonne trois seuils : faible accès : 1 et 20 entrées ; accès moyen : de 21 et 30 entrées ; fort accès : de 31 entrées à plus.

La deuxième variable décrit la division du travail dans l'atelier. J'ai regroupé sous la modalité « opérateurs de production » le personnel qui s'occupe exclusivement de fabriquer et n'a jamais bénéficié d'une promotion autre que des gains d'échelons de salaire. J'ai nommé « coordination d'activités » la modalité qui regroupe le personnel soit hiérarchique soit lié à la hiérarchie par des fonctions d'assistance (notamment les opérateurs *senior* et les assistants des chefs d'UET ou de département), soit encore ceux qui s'occupent des tâches de préparation de la main-d'œuvre pour le travail, les responsables de la formation en atelier. Les biographies de ces derniers, obtenues par entretien, mettent en évidence que, à l'exception du chef du département, tous sont entrés dans la filiale en tant qu'ouvriers.

L'exploitation de ce fichier confirme que la totalité des heures de formation n'était pas répartie de manière égale : le nombre des heures attribuées à la hiérarchie et à son personnel de confiance est très supérieur à celui des heures reçues par les ouvriers du rang.

Rappelons que l'atelier de tôlerie Clio emploie 81 personnes relativement âgées, 34 ans en moyenne¹, et expérimentées². Quant aux diplômes, les salariés de cet atelier reproduisent assez fidèlement les caractéristiques de l'ensemble des salariés de l'usine (Cf. tableau IV.1, « Catégorie professionnelle du personnel de l'atelier tôlerie par type de diplôme obtenu ci-dessous »).

¹ L'écart type est de 13 ans et la médiane de 36 ans.

² La moyenne d'ancienneté atteint les 14 ans, la médiane 11 et l'écart type P est de 6 ans.

Tableau IV.1. :
Catégorie professionnelle du personnel
de l'atelier tôlerie par type de diplôme obtenu (en % et en valeur)

Type de diplôme	Catégorie Professionnelle		Total			
	Encadrement, Cad dir. Employés et chefs (en % et en valeur)	Ouvriers (en % et en valeur)	(en % et en valeur)	(en % et en valeur)		
Sans diplôme	20%	3	46%	30	43%	33
Diplôme d'école primaire	0%	0	21%	15	19%	15
Baccalauréat	50%	7	30%	20	33%	27
Bac+2	10%	1	3%	2	4%	3
Bac+5	20%	3	0%	0	3%	3
Diplôme Supérieur Univ.	0%	0	0%	0	0%	0
Total	100%	14	100%	67	100%	81

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba

La légère différence que l'on voit apparaître en regardant ce tableau par rapport aux données que j'ai présentées à propos des diplômes du personnel de l'usine (dans le chapitre II.1.3), s'explique par la composition du fichier que j'utilise ici¹. En effet, les membres du personnel hiérarchique sont artificiellement sur-représentés par rapport aux opérateurs (dont le nombre est celui de l'atelier). Ainsi, les résultats du tableau se situent entre ceux de l'ensemble de l'usine et ceux des ouvriers. En termes de diplômes, le personnel de cet atelier, comme celui du reste de l'usine, comporte deux groupes importants : le premier (43%) est sorti de l'école sans diplôme, le second (33%) a continué des études jusqu'au niveau équivalent au baccalauréat français.

Ce qui ressort d'abord c'est l'ampleur de la participation des salariés à des actions de formation, tous les salariés ont suivi des stages. Les salariés de ce secteur se sont vus proposer en moyenne 25 stages (écart type P = 13), chacun a réalisé près de 140 heures de formation.

Tableau IV.2. :
Volume d'heures de formation du personnel
selon la place dans l'atelier de tôlerie (en heures)

Type de personnel	Moyenne	Médiane	Ecart type P
Opérateurs de production	84 h	62 h	53 h
Coordonnateurs d'activité	404 h	342 h	228 h
Total	139 h	68h	161 h

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba

Dans la période comprise entre 1994 et le moment de l'enquête (2003), la filiale a réalisé un peu plus de 2 000 stages pour l'atelier d'assemblage Clio, ce qui représente un volume de plus de 11 000 heures de formation. Cependant, dans la répartition de ces temps de formation on peut percevoir de fortes inégalités (Cf. tableau IV.2. « Volume d'heures de formation du personnel selon la place dans l'atelier de tôlerie », ci-dessus). Si la moyenne de formation se situe à 139 heures, la

¹ Cf. encadré IV.3. « Le fichier sur les formations suivies par le personnel », ci-dessus.

moyenne des écarts est supérieure (161 heures). L'écart entre l'individu qui a reçu le volume de formation le plus élevé et celui qui a reçu le plus faible est très important puisque l'un n'atteint que 35 heures, tandis que l'autre en cumule 974. Personne, dans l'atelier, n'est resté sans aucun stage. Peut-on dire pourtant, sans davantage de précisions, que dans son ensemble le personnel de cet atelier a été formé ?

Afin de mieux apprécier cette situation j'ai déterminé des classes de « consommateurs » d'heures de formation (Cf. Encadré IV.3. « Le fichier sur les formations suivies par le personnel », ci-dessus). Il en ressort que plus de trois quarts des salariés sont des petits consommateurs (76% ; 62 personnes), tandis que 7,4% (six personnes) seraient des consommateurs modérés et 16% (13 personnes) de grands consommateurs de formation.

Au sujet de ces groupes de « consommateurs » qui utilisent la formation si différemment, on se demande d'abord si la formation a eu un effet sur leurs carrières. Les données dont je dispose ne permettent pas de répondre à cette question en comparant les personnels selon les formations reçues et les carrières obtenues. La temporalité de la relation formation / promotion complique cette comparaison. En effet, la base des données que j'exploite n'informe pas sur le moment où les promotions ont eu lieu, ce qui empêche donc de savoir si la promotion précède ou succède l'entrée en formation. Je tenterai de suppléer ce manque de données quantitatives par d'autres qualitatives, que j'ai tirées d'entretiens sur les pratiques de mobilité et de carrière dans l'usine.

Les limites d'une telle approche viennent en outre de la complexité des influences qui se conjuguent pour aboutir à une promotion. Doit-on l'attribuer à la formation dans l'entreprise, autant ou plus qu'à l'expérience ? « L'expérience » exprime la mobilisation des savoir-faire obtenus par le travail, au moyen des TSF, mais aussi de toutes sortes d'apprentissages, d'acquisitions obtenues hors de la sphère du travail. Le « niveau de diplôme » intervient lui aussi : indique des connaissances acquises dans la sphère éducative, préalablement ou parallèlement au travail proprement dit¹. Je compléterai donc les comparaisons que j'ai menées par un test de corrélation qui prend en compte ces dimensions.

Une deuxième question prolonge la précédente : qui sont ces « consommateurs » qui se servent de la formation ? Quelles figures sociales trouve-t-on derrière les grands, moyens et petits « consommateurs » de stages ?

¹ Nombreux sont les cas de salariés qui ont poursuivi des études en même temps que le travail chez Renault Argentine au niveau baccalauréat et universitaire au moyen de formules équivalentes au type du cours du soir en France.

IV.5. Formation et carrières : le rôle de la formation dans l'orientation des parcours de carrière du personnel de Santa Isabel

Lorsque l'on appartient à la hiérarchie, ou que l'on est proche d'elle, la filiale investit un volume de formation presque cinq fois supérieur à celui qu'elle consacre aux ouvriers du rang.

Les *ouvriers du rang* (67 personnes sur 81 qui composent, au total, l'atelier) sont passés en formation un peu moins de 1 500 fois. Dans ces stages on leur a consacré un peu plus de 5 500 heures de formation. Ainsi, les ouvriers rentrent, en moyenne, presque 22 fois en stage où ils passent 84 heures et demi en formation. Ces ouvriers représentent 83% du personnel de l'atelier et ils se sont fait attribuer la moitié du volume d'heures de formation. Il faut remarquer que dans ce groupe l'écart est très fort entre ceux qui bénéficient de beaucoup de temps de formation et ceux qui n'en bénéficient que de très peu (Cf. le tableau précédent IV.2. « Volume d'heures de formation du personnel selon la place dans l'atelier Clio »).

Les *membres de la hiérarchie* ont été envoyés en formation presque 600 fois et ont bénéficié de plus de 5 600 heures de formation. La moyenne d'accès aux stages et le temps passé en formation est plus favorable à cette catégorie qu'aux ouvriers du rang : 42 entrées et 404 heures de stage pour le personnel hiérarchique et 22 entrées et 84 heures pour les ouvriers. La hiérarchie qui représente 17% du personnel de l'atelier a bénéficié de la moitié du temps de formation. Le fait d'appartenir à la hiérarchie multiplie par deux les chances d'accéder à un stage et permet de bénéficier de 4,8 fois plus d'heures de formation.

Le tableau suivant (IV.3.« *Type de personnel de l'atelier de tôlerie le selon type de consommateur de formation* »), montre que le personnel responsable de la coordination des tâches appartient nettement à la catégorie des « grands consommateurs » d'heures de formation.

Type de consommateur de formation	Place dans l'atelier				Total	
	Coordonnateur d'activités		Opérateur de production			
Grand consommateur	86%	12	1%	1	16%	13
Moyen consommateur	0%	0	9%	6	7%	6
Petit consommateur	14%	2	90%	60	77%	61
Total	100%	14	100%	67	100%	81

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba

J'ai classé les 40 premiers individus du fichier « formation » selon le volume de formation consommée par ordre décroissant. Il confirme que, à deux exceptions près, les volumes les plus importants correspondent à ceux qui possèdent des fonctions hiérarchiques ou de coordination de tâches. La modalité « grand consommateur » coïncide quasiment avec celle d'organisateur de la production (Cf. tableau IV.4. : « 40 premiers consommateurs de formation de l'atelier de tôlerie », ci-dessous).

Tableau IV.4. :
40 premiers consommateurs de formation
de l'atelier tôlerie

n° ordre	Place dans l'atelier (i)	Heures de Formation	Ancien neté	Type et niveau d'études (ii)	Type de consommateur de formation (iii)	n° d'entrées en stage	n° ordre	Place dans l'atelier (i)	Heures de Formation	Ancien neté	Type et niveau d'études (ii)	Type de consommateur de formation (iii)	n° d'entrées en stage
1	CA	974	9	BAC+5	GC	51	21	OP	152	11	BAC T	PC	18
2	CA	790	20	BAC+5	GC	42	22	OP	145	11	BAC T	PC	17
3	CA	576	22	BAC+2	GC	72	23	OP	142	11	BAC T	PC	31
4	CA	413	11	Prim	GC	45	24	OP	138	9	BAC T	PC	25
5	CA	409	17	Prim	GC	80	25	CA	136	24	Prim	PC	28
6	CA	371	16	BAC+5	GC	28	26	OP	125	11	Sdip	PC	24
7	CA	342	22	Prim	GC	44	27	OP	122	19	BAC T	PC	22
8	CA	341	10	BAC+2	GC	42	28	OP	106	19	Sdip	PC	21
9	CA	341	9	BAC	GC	30	29	OP	103	10	BAC	PC	28
10	CA	327	11	BAC	GC	44	30	OP	100	24	Prim	PC	24
11	CA	295	11	BAC+2	GC	35	31	OP	94	10	Prim	PC	18
12	OP	262	11	BAC T	GC	34	32	OP	88	11	Sdip	PC	14
13	CA	250	17	BAC	GC	27	33	CA	86	32	Sdip	PC	19
14	OP	232	11	BAC+2	MC	25	34	OP	79	11	Sdip	PC	27
15	OP	228	9	BAC T	MC	85	35	OP	79	11	BAC	PC	30
16	OP	211	11	BAC+2	MC	35	36	OP	71	17	BAC	PC	20
17	OP	194	11	BAC	MC	24	37	OP	70	11	BAC	PC	23
18	OP	177	11	BAC	MC	30	38	OP	69	11	Sdip	PC	25
19	OP	177	16	BAC T	MC	20	39	OP	69	11	BAC	PC	24
20	OP	156	11	BAC T	PC	24	40	OP	69	11	BAC	PC	29

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba

i- CA = Coordination d'activités ; OP = opérateur de production.

ii- Sdip = Sans diplôme ; Prim = Diplôme école primaire.

iii- PC = Petit consommateur ; MC = moyen consommateur ; GC = grand consommateur.

Peut-on dire que dans cette usine la formation est le moteur de la promotion professionnelle ? La réponse à cette question se heurte à un premier obstacle qui est d'ordre temporel. Comme je l'ai déjà signalé, la base de données ne permet pas de mettre en relation le moment auquel les

formations ont eu lieu et celui où la promotion s'est effectuée. Toutefois, avant d'avancer sur ces difficultés relatives aux temporalités, je reviendrai sur quelques éléments de la relation entre formation et parcours professionnel. Cette relation ne peut pas être considérée comme directe, d'autres variables interviennent notamment l'ancienneté du personnel promu et les diplômes obtenus. Précisons davantage l'influence de ces deux variables.

IV.5.1. Ancienneté et promotion professionnelle

Seulement un peu moins de 30% des opérateurs de fabrication occupent les tranches supérieures d'ancienneté. Presque 60% de ceux qui ont bénéficié d'une promotion sont les plus anciens¹.

Lorsque l'on interroge ensuite la relation entre l'ancienneté et la place dans la division des tâches (Cf. tableau IV.5. « Ancienneté dans l'usine selon la place occupée dans l'atelier de tôlerie » ci-dessous), on vérifie que le personnel le plus récent est très peu nombreux à occuper des places de coordination des tâches (15%) mais qu'il l'est encore moins lorsqu'il a acquis une ancienneté riche d'entre 11 à 15 ans. Si l'on admet que dans l'ancienneté il y a une part d'expérience, ce n'est qu'à partir de 16 ans qu'on voit se dessiner la tendance selon laquelle plus on gagne en expérience et plus on intègre l'équipe de coordination des tâches.

Place dans l'atelier	Ancienneté								Total	
	E/6 et 10 ans		E/11 et 15 ans		E/16 et 20 ans		21 ans et +			
Coordination d'activités	15%	3	9%	3	27%	4	33%	4	17%	14
Opérateur de production	85%	17	91%	31	73%	11	67%	8	83%	67
Total	100%	20	100%	34	100%	15	100%	12	100%	81

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba

L'ancienneté n'est nullement la garantie d'une promotion. Presque à rebours de la tendance à promouvoir des personnes pourvues d'une longue expérience, une trop longue ancienneté vouerait à la stagnation.

¹ Cf. Annexe au chapitre IV., tableau n°1., « Place occupée dans l'atelier de tôlerie selon l'ancienneté dans l'usine ».

IV.5.2. Formation initiale et promotion professionnelle : est-ce que la formation initiale favorise toujours la promotion professionnelle ?

Quels sont les diplômes de ceux qui ont été promus et de ceux qui n'ont pas obtenu une promotion professionnelle ?

**Tableau IV.6. :
Place occupée par le personnel dans l'atelier de tôlerie selon le niveau d'études (en % et effectif)**

Niveau d'études	Place occupée dans l'atelier		Total
	Coordination d'activités	Opérateurs de production	
Sans diplôme	7%	1	39%
Primaire	28%	4	21%
Baccalauréat	36%	5	32%
Bac+2	7%	1	4%
Bac+5	21%	3	0%
Total	100%	14	100%

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba

Ceux qui occupent des places d'ouvriers de fabrication sont plus souvent sans diplôme que les coordonnateurs de tâches (Cf. tableau IV.6. « Place occupée par le personnel dans l'atelier de tôlerie selon le niveau d'études », ci-dessus). Ceux qui s'occupent des tâches de coordination sont relativement peu nombreux à ne pas posséder de diplôme (7% contre 46% des opérateurs de fabrication). Cependant, dès que l'on a un diplôme d'école primaire et, surtout, de niveau baccalauréat, opérateurs et coordonnateurs possèdent ces diplômes dans une proportion relativement proche. L'écart se creuse lorsque l'on compare la place dans la division des tâches de ceux dont les diplômes sont les plus élevés. En effet, ceux qui coordonnent des activités sont deux fois plus nombreux à avoir un bac+2.

**Tableau IV.7 :
Niveau de diplôme du personnel de l'atelier tôlerie selon la place occupée dans la division du travail (en % et effectif)**

Place occupée dans l'atelier	Niveau de diplôme					Total						
	Sans diplôme	Primaire	Baccalauréat	Bac+2	Bac+5							
Coordination d'activités	3%	1	23%	4	19%	5	33%	1	100%	3	17%	14
Opérateur de production	97%	31	77%	13	81%	21	67%	2	0%	0	83%	67
Total	100%	32	100%	17	100%	26	100%	3	100%	3	100%	81

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Córdoba.

Le niveau de diplôme facilite donc l'accès aux positions de coordination d'activités. Il est confirmé que les non diplômés occupent à plus de 95% des postes de fabrication (Cf. tableau IV.7. « Niveau de diplôme du personnel de l'atelier de tôlerie selon la place occupée dans la division du travail », ci-dessus). Mais plus le niveau du diplôme augmente, plus la proportion d'opérateurs diminue. Cette progression n'est pas linéaire. Ainsi, par exemple, des diplômés de niveau baccalauréat restent opérateurs de production à plus de 80%. Le diplôme favoriserait l'accès à des

fonctions de coordination, surtout s'il est du niveau supérieur au baccalauréat, mais ne semble pas être le déterminant de la promotion professionnelle.

J'ajoute, enfin, que lorsque l'on examine la relation entre le niveau de diplôme et la consommation d'heures de formation du point de vue de la division du travail, le poids du diplôme apparaît très faiblement. Quel que soit leur niveau de diplôme, les grands consommateurs se retrouvent systématiquement parmi les coordonnateurs de tâches. Ce comportement des GC est symétriquement inverse de celui des petits consommateurs : indépendamment du niveau des diplômes, ils sont plus de 90% à exercer des tâches de fabrication. On voit bien que la figure du grand consommateur ne traduit pas celle du diplômé de haut niveau mais celle du salarié ayant bénéficié d'une promotion.

Lorsqu'on réalise un test de corrélation, les effets de l'expérience et du diplôme sur la promotion du personnel sont plutôt nuancés : ce serait au moyen de la formation dans l'entreprise que les promotions se réalisent. Certes l'expérience et surtout les diplômes du personnel sembleraient augmenter les chances de bénéficier d'une promotion, mais cet effet n'est pas net. Lorsque l'on mesure le coefficient de corrélation entre l'expérience et la place occupée dans la division du travail il est relativement faible : 0,034. La corrélation entre division du travail et diplôme est un peu plus forte que la précédente : 0,302 et c'est la force de l'association entre la division des tâches dans l'atelier et la formation qui est la plus nette (0,671). Reste à raisonner en considérant qu'il est probable que ces variables agissent ensemble.

IV.5.3. Association de la formation et de la promotion dans le temps

J'avais déjà souligné que l'affirmation pure et simple qu'une association entre promotion et formation était forte devait être soumise à l'examen d'une variable temporelle. Il fallait être renseigné sur la date des promotions et la mettre en rapport avec les périodes de formation pour en juger. L'analyse statistique ne permet pas de savoir si la promotion précède ou bien suit le passage en formation. Car il se pourrait que la formation accompagne une promotion prévue, la formation étant liée au fait d'occuper une place hiérarchique ou d'être sur le point d'en occuper une, car on occupe déjà une position qui en est proche dans la division du travail.

Connaissant les pratiques de travail et de formation dans les ateliers, j'ai pu vérifier par entretien que formation et promotion s'imbriquent. Regardons de près l'extrait suivant d'un entretien (Extrait d'entretien IV.3. « Pratiques imbriquées de travail et formation », ci-dessous) qui avait démarré par une question sur les mobilités à l'intérieur de l'usine. C'est un chef d'UET de la tôlerie qui s'exprime¹.

Extrait d'entretien IV.3. :
Pratiques imbriquées de travail et formation

- Et est ce qu'il y a un parcours typique dans l'usine ?

- Bon... oui... ce qui existe c'est la polyvalence... Aujourd'hui ce serait comment... ? Tu viens à l'usine et on va te former à nouveau. Il fallait former à nouveau les gens à ce qu'ils faisaient déjà... [...] Mais maintenant il va falloir que tu aies certains niveaux et en plus on va te faire des audits pour voir si tu sais ou si tu ne sais pas faire... [...] On va le faire parce qu'il faut qu'il y ait un registre. Le référentiel qualité l'exigeait. Par exemple, moi, je ne sais pas souder à l'arc... aucune des soudures... mais, par exemple, il faut que je fasse une retouche par soudure à l'arc ; bon, aujourd'hui on exige [en tant que chef d'UET] que celui qui fait le travail soit validé ! Alors, pour ça tous les senior ont dû passer par l'école de dextérité. Bon, j'en ai désigné deux pour qu'ils soient formés à cette méthode. Alors lorsqu'il y a un travail comme ça à faire, ces gens sont validés. Certains ne savaient pas ou d'autres avaient déjà ces connaissances... maintenant ils les ont parce qu'ils ont été formés. Pour certains la formation n'était pas à la hauteur, autant en dextérité qu'en connaissances. Si quelqu'un de nouveau rentre à l'usine, ton cas par exemple, et commence à travailler... tu passes par l'école... tu passes par les salles pour tout ce qui est formation, sécurité, qualité, interprétation des indicateurs que tu dois respecter... Après, sur le poste, le senior t'accompagne... il te montre, puis il t'aide à faire et tu finis par opérer le poste tout seul. Tu acquiers les compétences sur ce poste. Après vient la polyvalence... Tu commences à travailler dans d'autres secteurs. Tu vois les tableaux de polyvalence ?... Les tableaux ILU... ça veut dire de quoi est capable l'opérateur... le niveau plus élevé... il indique que l'opérateur non seulement est capable de faire, mais aussi d'enseigner. Et ça c'est seulement quelques personnes... pas tout le monde est capable de le faire... bien qu'ils le fassent... mais il faut qu'il y ait... disons... une partie de pédagogie. Donc, on a fait ce qu'on appelle un opérateur relais... c'était quelqu'un qui avait fait une série de formations... ça a servi à l'entreprise à faire les futurs senior ! Les gens qui avaient une capacité visuelle et pour s'engager et aussi une capacité pour développer... Dans la ligne Clio la plupart est passée par cette expérience... Parce que tu dis... à cet homme on l'a formé ! On a dépensé des heures de formation ! Il est capable ! Si tu compares les gens [les senior] ici tu verras... ils ont fait beaucoup de formations par rapport à d'autres qui en ont beaucoup moins... et tu verras qu'ils sont beaucoup plus capables ceux qui ont été formés que les autres ! Les formations ont été variées... [...] Tu vas voir une certaine disparité, parce que quelques-uns sont rentrés après et n'ont pas eu telle formation... Ramón par exemple... il a été opérateur, leader, superviseur et bon, après pour cette circonstance [fermeture de la ligne Trafic ; la crise de l'emploi] il est resté senior... le cas de Jorgito... il a mérité ce poste à cause des travaux qu'il a faits. C'est-à-dire, il a pris ce type de formation, il l'a mis en pratique, l'a

¹ Entretien réalisé en août 2003, sur le lieu de travail.

appliqué sur son poste, il se distinguait du reste... pour faire l'application, il avait une capacité en ce qui était... disons... la condition d'un leader... ça se voyait, tu le vois dans la personne, dans ses connaissances dans la forme d'agir et surtout comment il applique ce qu'il a appris ! ça c'est fondamental ! Donc, Jorgito prend tout ça comme une partie de son environnement de travail... ce n'est pas comme, par exemple, un des arguments que balançaient les gens qui ont fait des formations aussi... ils disaient « -on est en train de nous demander beaucoup de choses... » Et c'est vrai, c'est ça qu'on demande... « -Et qu'est-ce qui se passe avec le salaire ? » Bon, c'est ces compétences qu'on demande aujourd'hui avec ce salaire là ! [...] C'est ça qu'on demande, voilà les nouvelles règles du jeu. Demain sûrement ça changera... on va avoir un compromis plus important... Et donc, on entendait aussi... « bon, si on me paye comme ça alors, qu'est ce que tu veux ?! » Mais ce n'est pas pour ce qu'on te paye mais pour ta capacité ! Pour ce que tu peux démontrer ! Si tu caches ce que tu as, tu ne donnes pas tout pour progresser. [...] On a vu des cas de personnes, très bonnes, qui allaient être senior et elles ne l'ont pas voulu ! Parce qu'elles étaient bien là où elles étaient. Elles ne voulaient pas plus de responsabilités. [...] Pour être senior il faut être formé en [prise de] temps et en pédagogie... et sinon on le forme... il doit savoir leur apprendre [aux ouvriers du rang]. Chef d'UET – tôlerie Clio.

Tout d'abord, la formation ne vient pas toujours compenser le manque de maîtrise technique. Elle ne précède pas toujours la résolution d'un problème technique. De fait, ceux qui connaissent déjà telle ou telle technique sont également envoyés en formation. Officiellement, les passages obligatoires par la formation pour respecter les normes de qualité, servent à « valider » ce que les salariés ont déjà su faire. En réalité, la hiérarchie intervient, par ce moyen, à plusieurs niveaux : repérer et classer le personnel ; introduire un critère prétendument objectif de compétence sans que pourtant la hiérarchie n'ait à intervenir directement car c'est l'instructeur de l'école – celui qui maîtrise les savoir-faire du « métier » – qui prend les décisions, etc.

Ce que nous venons de lire confirme que de fortes doses de formation sont octroyées à ceux que la hiérarchie souhaite promouvoir. Ce dosage permet d'étaler la gestion de la promotion dans le temps, de tester le candidat, de le mobiliser. Les conclusions de Gadéa et Trancart¹, qui remarquent que les trajectoires professionnelles sont liées à des comportements et attitudes envers la formation, rejoignent cette observation. C'est la période préparatoire à la promotion et par là de la mise en place d'un « vivier », d'un personnel ouvrier « à potentiel ». Une fois que le salarié est promu l'attribution d'heures de formation s'accroît encore. C'est la période où les contenus des formations portent sur la préparation aux tâches d'encadrement. La charge des promus en heures de formation dépasse alors de très loin, presque cinq fois plus, celle des ouvriers du rang. On peut considérer aussi que par ce parcours de formation, la hiérarchie fortifie la légitimité de sa

¹ Gadéa et Trancart, 2003.

promotion. La hiérarchie fait comprendre que ceux qui assument des responsabilités, si faibles soit elles, sont ceux qui ont le plus de capacités car ils sont les plus formés pour l'exercice de ces tâches.

IV.5.4. Expérience, formation initiale et continue s'imbriquent

Comme on l'a souligné plusieurs fois, les salariés de l'atelier sont tous très expérimentés. Cet attribut est le moins mal réparti parmi ces salariés. De ce fait, elle n'aurait qu'une valeur tout à fait relative pour devenir l'élément décisif qui mènerait à la promotion. On peut être très expérimenté sans que cela donne lieu à une reconnaissance tangible. Et maintenant que la mobilité d'un poste à l'autre n'a plus d'effet qualifiant reconnu, ceux que l'on mobilise quand même pour y consentir, afin de mener à bien des tâches exceptionnelles, n'obtiennent rien en retour, officiellement au moins. Le cas de la formation est différent.

Le niveau de diplôme des salariés de l'atelier présente bien des contrastes. Rappelons-nous que presque la moitié du personnel de l'atelier n'a aucun diplôme, mais qu'un tiers de l'effectif détient un diplôme de niveau baccalauréat. Ce trait fort de cette main-d'œuvre est remarquable en ceci que l'abondance de salariés aussi diplômés facilite la constitution d'un « vivier » où prélever si nécessaire des cadres intermédiaires. Cependant, un « vivier » composé d'un tiers du personnel de l'atelier, sans compter ceux qui peuvent être proposés par d'autres secteurs de l'usine, demeure toujours trop large. Comment s'y retrouver, surtout dans une usine où les normes officielles (CCT) n'ont reconnu que tardivement le rôle du diplôme pour permettre des promotions, et plus encore maintenant que les normes conventionnelles sont reléguées dans un certain oubli ? La situation actuelle de l'emploi dans l'usine fait que l'on prend les « meilleurs éléments » parmi les « meilleurs », c'est-à-dire parmi les plus diplômés. Cette transition est opérée par la formation.

On pourrait donc dire que la formation est l'outil qui permet « d'y voir plus clair ». En fait, la carrière se construit par paliers : l'expérience dans les ateliers est une « garantie », aux yeux des responsables, de la connaissance des modes de fonctionnement de l'atelier ; ensuite, la formation initiale sert de plate-forme pour choisir, parmi les expérimentés, mais c'est la formation continue qui opérera le tri final. Elle fait intervenir une série de jugements sur l'expérience acquise, sur le savoir-faire du candidat, sur les connaissances qu'il détient. C'est elle qui permet de distinguer ceux qui grimperont dans la hiérarchie.

Conclusions de la première partie

Santa Isabel est une usine en déclin ou en sommeil au moment de l'enquête. Le pays traverse encore la crise économique grave des années 2000. À l'époque, personne n'en connaît l'issue. Après plusieurs vagues de licenciements massifs, la main-d'œuvre ouvrière qui reste en poste est très expérimentée, relativement âgée et plutôt diplômée. La part manuelle du travail reste importante dans cette usine peu dotée d'installations robotisées. La production tourne au ralenti, le personnel n'attend aucun progrès de carrière, heureux ceux qui n'ont pas été rétrogradés. Les ouvriers de Córdoba se sentent forts, cependant, de l'histoire longue de leur entreprise, de la capacité qu'elle a montrée naguère à se moderniser, ils accordent autant d'importance à leur expérience qu'à leur savoir technique, ils sont rassurés par le prestige de l'institut technique Renault dans lequel leurs cadres ont été formés. Même si dans cette usine la formation continue forme surtout des ouvriers déjà formés, aucun des ouvriers ne trouve à redire à cette activité.

Les éléments rassemblés au terme de cette première partie permettent d'interpréter les rôles que la direction de la filiale attribue à la formation des ouvriers.

1. Dans la filiale de Córdoba, les activités de formation se substituent aux activités productives des ouvriers. La formation devient une activité à laquelle on accorde de plus en plus d'importance au fur et à mesure que la production décline. Le premier des rôles de la formation à Santa Isabel, dans la situation de récession où se trouve l'usine, est de remplacer l'activité productive pour faire patienter le personnel en attendant le changement de conjoncture économique.

2. À Santa Isabel, les stages organisés dans les écoles d'atelier transmettent des savoirs liés aux dimensions gestionnaires du travail ouvrier. Cette dimension de la formation est certes réduite mais les activités des ouvriers de Córdoba qui demandent ces types de savoirs le sont aussi. En revanche, la formation n'est pas l'instrument qui facilite l'apprentissage du travail. Ce dernier est largement assuré par les transferts de savoir-faire organisés par les ouvriers. Le principal contenu des savoir-faire transférés est la protection du corps de l'ouvrier dans l'exercice efficace de son travail. Dans les échanges qui se produisent dans le collectif de travail, d'autres savoir-faire sont transmis, par exemple la coopération avec les collègues pour la coordination des activités d'un module ou d'un atelier, la maîtrise des temps, etc. Reste à savoir si dans le cas de l'usine de Santa Isabel cette dissociation entre la formation officielle et les apprentissages nécessaires au travail pourrait s'expliquer par le fait que cette usine est peu dotée en installations modernes. Ce point devrait s'éclaircir lors de l'analyse de l'usine de Flins, automatisée depuis fin 1970, dans la deuxième partie de la thèse.

3. La direction cherche à substituer la formation des ouvriers à la mobilité c'est-à-dire sa polyvalence en tant que levier de la progression professionnelle. La situation de déclin de l'usine semble être un obstacle pour affirmer ce nouveau rôle de la formation.

4. L'activité de formation est devenue une filière où les ouvriers peuvent envisager une carrière. Devenir formateur est à la fois une façon de promouvoir certains opérateurs et de réintroduire de l'activité dans l'usine, même si elle n'est pas directement productive.

5. La formation joue le rôle de vecteur de transmission des règles de l'entreprise. Sous cet angle, elle est un puissant outil de coordination à distance des activités de production et d'organisation entre la direction de la filiale et les ateliers mais surtout entre la maison mère et la filiale. La formation contribue à remplacer les anciennes habitudes et normes associées à un fonctionnement autonome de la filiale par d'autres qui permettent de mesurer ses performances à partir des indicateurs communs et de construire la standardisation de l'organisation.

6. D'une manière plus générale, la formation permet de ne pas fermer l'usine de Córdoba alors que celle-ci produit très en dessous de sa capacité : l'usine en veille se prépare soit à une fermeture soit à une réaction rapide en cas de réactivation du marché. La formation pratiquée de manière intense peut être une façon d'afficher une capacité de travail susceptible d'attirer un nouveau projet qui sortirait Santa Isabel de sa léthargie. De sorte que la formation des ouvriers de Córdoba y serait moins un besoin de préparer la main-d'œuvre qu'une manière d'afficher une capacité de travail.

7. Enfin, avant de passer à l'analyse du cas français, il faut souligner le fait que l'absence d'un système national de formation professionnelle d'adultes salariés en Argentine n'est pas un obstacle pour Renault lorsqu'il a à développer ces activités dans une filiale hors de France. L'exemple de Renault en Argentine montre que l'entreprise exporte dans sa filiale le système de formation qui lui permet de mobiliser la formation, système forgé à partir des catégories issues de la législation française.

Deuxième partie

L'usine de Flins, en France

**Comment la production est assurée
par une main-d'œuvre souvent précaire
Où intervient la formation ?**

Chapitre V. Les évolutions de l'organisation technique et humaine du travail dans les ateliers de tôlerie de l'usine de Flins

À Flins j'ai mené la même enquête qu'à l'usine de Córdoba. En Argentine je croyais que la formation allait être absente des ateliers car le système de formation n'obligeait pas l'employeur à financer cette activité. On a vu que la recherche a réfuté cette hypothèse. À Flins, usine pilier du groupe Renault en France, je m'attendais à trouver de vastes opérations de formation impulsées par un management dynamique et facilitées par le système de formation français reconnu très performant. Je réaffirmais d'autant plus cette hypothèse que, à Córdoba, j'ai trouvé des investissements technologiques relativement faibles, tandis qu'à Flins les dirigeants avaient choisi de mettre la technologie au cœur des ateliers, en particulier à la tôlerie. En effet, une large partie du processus de fabrication avait été automatisée progressivement depuis la fin des années 1970. Mais surtout, l'émergence de la formation professionnelle dans l'entreprise est le résultat de l'action des cadres de grandes entreprises organisés en groupes et réseaux. Renault a compté avec ces cadres, notamment J. Myon, R. Vatier et R. Ribette¹ qui depuis les années 1950 ont constitué le réseau institutionnel.

Je suis arrivé à Flins en pensant que la combinaison de ces éléments pouvait concéder à la formation un rôle central dans la préparation du personnel de cette usine.

Pour comprendre le rôle que la formation des adultes salariés avait à Flins, je me suis d'abord penché sur les évolutions de l'organisation technique et humaine du travail. Depuis l'enquête pionnière d'A. Touraine², les chercheurs ont produit de nombreuses recherches sur les usines de Renault en France et en particulier sur celle de Flins. De ce fait, l'organisation des usines Renault en France est beaucoup mieux connue que celle de l'usine de Córdoba. Je m'appuierai, notamment, sur les travaux développés par Freyssenet, de Bonnafos et Rot qui traitent ce sujet dans son ensemble³ et sur ceux de Charrue et Thénard qui ont étudié les transformations dues à la robotisation des ateliers de tôlerie⁴. Tous ces auteurs mettent en évidence la multiplicité des formes d'organisation du travail consécutive à la mise en place des UET et permettent de comprendre le processus social qui a accompagné cette évolution. Ces travaux ne portent pas sur la formation du personnel. Cependant, ils montrent le rôle des opérations de formation dans l'accompagnement du

¹ Tanguy, 2001a.

² Touraine, 1955.

³ Freyssenet, 1979 et 1998 ; de Bonnafos, 1984 ; Rot, 2006.

⁴ Charue, 1991 et Thénard, 1992.

processus qui a mené à l'installation d'équipements automatisés et ensuite à la transformation de l'organisation du travail.

V.1. Les tôleries robotisées à Flins

Le processus d'automatisation des tôleries de l'usine de Flins permet d'apprécier les changements dans les ateliers. À travers ce prisme, on peut rendre compte de la place que les directions ont faite à la formation du personnel.

V.1.1. L'usine de Flins avant les ateliers de tôlerie robotisés (les années 1960 et 1970)

Dans l'usine de Flins, affirme Michel Freyssenet, « *Pour la première fois chez Renault, [...] l'organisation spatiale matérialise et exprime une organisation du travail fondée sur la mécanisation généralisée de l'activité de carrosserie – montage [...]. Enfin, cette organisation spatiale esquisse la division spatiale du travail au niveau de la RNUR qui ne fera que se développer jusque vers la fin des années 60* »¹. La mécanisation généralisée s'exprime, par exemple, par l'absence de « *rupture dans le flux continu des véhicules en montage : les chaînes particulières (assemblage des 'units', assemblage carrosserie, peinture, sellerie, montage final) sont reliées entre elles par convoyeurs aériens. Le travail est à ce point décomposé, et chaque tâche [...] simplifiée, que les postes de travail peuvent être, dans des longs bâtiments, disposés successivement et bien séparés entre eux* »². Voilà la technologie des années 1960 et 1970.

Dans les ateliers de tôlerie, les équipements qui supportaient ce flux étaient les lignes de machines à souder dites « *multipoints* ». Une partie de ces machines a été renouvelée mais une autre est toujours utilisée. Il s'agit de machines capables d'appliquer sur un sous-ensemble plusieurs points de soudure d'un seul coup. Le travail de l'opérateur est « limité » : il ne fait que monter les pièces sur la machine, l'actionner, dégager la pièce et la diriger vers les postes en aval. Freyssenet signale la création, en 1974, de la direction de l'automatisme dont la première des orientations est « *l'étude des robots de manutention et de soudage* »³.

À la fin de la décennie 1970, les ateliers de tôlerie de la R.12 ont été les premiers à recevoir quelques installations robotisées. En 1978, les deux premiers robots – qui soudaient la traverse de

¹ Freyssenet, 1979, p. 93.

² Freyssenet, 1979, p. 93.

³ Freyssenet, 1979, p. 227.

direction du véhicule – ont été introduits dans les ateliers de la R.12, avant d’être généralisés dans les lignes de la R.18. Cette modification de l’organisation technique du travail n’a pas entraîné automatiquement une réorganisation officielle du travail humain¹.

V.1.2. L’évolution de l’organisation technique du travail à partir de la décennie 1970 : de l’introduction expérimentale de la robotique en tôlerie à l’implantation massive de robots

C’est dans la décennie 1970 que les services des méthodes s’intéressent à l’automatisation. La robotisation dans l’industrie de l’automobile est envisagée avant le choc pétrolier. La presse comme les pouvoirs publics se font l’écho des discours des dirigeants d’entreprises qui justifient la robotisation par l’existence d’un lien étroit entre ces investissements et les performances qu’on peut en attendre². Les services des méthodes de l’entreprise trouvaient dans le développement de l’automatisation des installations le moyen de réduire la main-d’œuvre la plus instable pour ne garder que la plus qualifiée³.

Au début des années 1970, Flins, mais aussi les usines de montage en France en général, sont très peu automatisées⁴. Alors que les concurrents japonais s’étaient déjà lancés dans la robotisation de leurs usines, Renault choisissait de faire appel à une main-d’œuvre étrangère⁵. Étant donné l’engagement « tardif » de la firme dans la robotisation massive, quand la réorganisation technique a été décidée, celle-ci a eu pour but d’atteindre l’efficacité de ses concurrents.

Chez Renault, le pas vers la robotisation est franchi progressivement. Pendant la majeure partie de cette décennie, l’automatisation ne concerne ni les moyens de transferts des pièces et sous-ensembles entre les postes et entre les ateliers ni les équipements d’assemblage. C’est vers la fin de la décennie, à partir de 1978, que les ateliers de tôlerie de Flins ont été automatisés, en deux phases⁶.

Une première phase de robotisation a lieu dans les ateliers de tôlerie⁷, sur les lignes de fabrication de la R.18. Cet atelier, qui a été organisé en 1976, est équipé d’un peu moins d’une

¹ Dans les deux prochains paragraphes sur l’évolution de l’organisation technique et humaine du travail, je vais suivre les travaux que Freyssenet a réalisés ou coordonnés.

² Charue, 1991, p. 27.

³ Decoster, 1995, p. 113.

⁴ Les usines de la mécanique sont beaucoup plus avancées sur le terrain de l’automatisation. Les premières réalisations dans l’automatisation de l’usinage datent de 1956. Cf. Decoster, 1995, p. 112.

⁵ Loubet, 1996, cité par Rot, 2006, p. 103.

⁶ Le mouvement a pris des formes similaires dans les usines de Douai et Sandouville.

⁷ Au même moment l’installation des robots dans les ateliers de peinture s’avère décevante et les efforts sont donc interrompus.

centaine de robots en 1979¹. La proportion de points de soudure automatisés s'accroît sensiblement si l'on compare la nouvelle ligne de la R.18 à l'ancienne ligne de la R.5² produite à Billancourt. L'installation de ces équipements met progressivement en évidence l'importance croissante des activités accomplies par les services de maintenance. Le début de l'automatisation de la tôlerie remonte à la fin de la décennie 1970, et à cette époque elle n'est que partielle.

En 1984, commence une deuxième phase d'automatisation. À Flins, la direction prévoit d'intensifier l'installation de robots lors de la conception des ateliers de fabrication de la « Super 5 ». Le choix des équipements automatisés est confirmé en 1989, lorsque ce type d'équipements est installé dans les ateliers qui fabriquent le modèle Clio.

Hormis le déploiement de l'automatisation et l'implantation des robots, les changements les plus importants concernent le choix de lignes longues de soudage, de réduire les stocks (élimination des magasins de stockage), de faire un appel plus massif aux équipes de maintenance et de rendre les ouvriers plus attentifs à la gestion des flux.

V.2. Les évolutions de l'organisation humaine du travail à Flins (1970 – 1990) : avant et après la robotisation de la tôlerie

Lorsque je suis entré à Flins en 2004, le travail était organisé en équipes. Officiellement cette forme d'organisation, qui a pris le nom d'UET, a été mise en place dans la première moitié des années 1990, à la suite de l'accord « *À Vivre* », signé l'année précédente.

Cependant, plusieurs travaux ont montré que la formation d'équipes de travail relativement autonomes n'a pas été aussi radicale ni est arrivée vraiment au moment de l'accord « *À Vivre* » (Rot, 2006 ; Freyssenet, 1988). Lorsque, à la fin de la décennie 1970, la direction décide l'implantation des robots en tôlerie, elle n'a pas prévu d'organisation du travail différente. Dans les faits, celle-ci reposait sur les mêmes agents qu'avant la robotisation. Jusqu'à peu après la deuxième phase de robotisation des tôleries, en 1984, tout se passe comme si rien n'avait changé en ce qui concerne l'aspect technique du travail : « *Le personnel de production comprend les opérateurs qui soudent et alimentent les machines. Lorsqu'une panne se produit, ils préviennent, selon le cas, leur maîtrise ou*

¹ Le processus de soudage est robotisé et la manutention automatisée. Dans le même temps Renault informatise l'ordonnancement des carrosseries sur la chaîne. Cf. Decoster, 1995, p. 114.

² Le pourcentage de points automatisés passe de 43% pour la R.5 en 1972, à près de 80% pour la R.18 en 1979. Cf. Bertinot, 1998.

directement le personnel de l'entretien. Ils sont aidés par des régleurs qui leur expliquent le travail et la méthode à suivre »¹.

Les débuts sont donc hasardeux. En fait, l'organisation du travail en équipes a été testée en permanence et s'est transformée au fil d'expériences pas toujours réussies. Thénard n'hésite pas à considérer ces tentatives comme des recherches par l'expérimentation des modes d'organisation jugés les plus adéquats aux situations rencontrées à un moment donné. On pouvait trouver des modes d'organisation différents d'une usine à l'autre, d'un atelier à l'autre et parfois même au sein du même atelier². Rot distingue trois mouvements stylisés dans la genèse de cette transformation³.

Le premier de ces mouvements correspond à la mise en place des groupes semi-autonomes de travail. À Flins, cette expérience prend forme dans les « modules » responsables du montage des sièges, dans celui du montage du train arrière de la R.18 et aux presses. Depuis la deuxième moitié de la décennie 1970, la direction prend l'initiative de modifier l'organisation humaine du travail afin d'atténuer les tensions sociales. La mise en place de « modules » ou groupes de travail est la réponse de la direction de l'usine de Flins⁴.

Le deuxième mouvement correspond à l'expérience directement liée à la robotisation des ateliers de tôlerie. En 1989, la fabrication de la Clio a été une occasion pour expérimenter une organisation du travail en équipes dans les ateliers de tôlerie qui a pris le nom « d'unités fonctionnelles de production ». L'initiative est plus élaborée que dans la situation précédente car cette fois-ci la direction a planifié et mis en place quelques mesures destinées à améliorer l'exploitation des nouveaux investissements. L'expérience comporte, notamment, des travaux de maintenance préventive ; des actions de « professionnalisation » de certains opérateurs grâce à des formations qui auraient permis à des ouvriers d'occuper des fonctions de conducteurs d'installation ; la mobilité du personnel de maintenance vers la fabrication afin de prendre la responsabilité d'équipes de travail, etc. Lors de ce deuxième mouvement de transformation, le moteur de l'expérimentation a été la recherche d'une productivité accrue des nouvelles installations.

Le troisième mouvement, qui porte en germe les nouveaux modes d'organisation du travail chez Renault, est porté par la Direction de la Qualité et adopte, dès 1988, le nom de « Qualité

¹ Cf. Charue, 1991, p. 97

² Freyssenet, 1984.

³ Rot, 2006, pp. 96-112.

⁴ À la même époque, d'autres expériences similaires ont lieu dans d'autres sites de la firme, notamment au Mans et à Douai. Cf. Rot, 2006, p. 98 et 100. Un retour en arrière par rapport à ces expériences intervient à la suite de changements de direction, en 1975, dans l'usine de Douai et dans la Direction de Fabrications. Les deux cadres qui prennent les commandes sont José Dedeurwaerder et Jacques Leroy, qui, dès 1967, étaient de hauts dirigeants dans la filiale Renault en Argentine.

Totale ». Pourtant, depuis le début des années 1980, dans la fabrication, la formation avait été mise à contribution pour sensibiliser l'encadrement au thème de la qualité¹. En 1986, ces pratiques ont été formalisées à Flins sous le nom de « Projet Accord ». Parmi les premières mesures issues de ce projet, se trouve la formation des cadres à la méthodologie de résolution de problèmes en groupe (MRPG), une formation qui demande une application immédiate sur le terrain.

Ces initiatives ne sont pas coordonnées, ni entre elles ni entre les sites qui les mettent en place en France. Cependant, en 1983, en arrière-plan de ces trois mouvements, la firme tente de mettre sur pied un ambitieux programme appelé Mutations Industrielles, Dynamique Économique et Sociale, MIDES (Cf. encadré V.1. « Le programme MIDES », ci-dessous).

***Encadré V.1. :
Le programme MIDES***

Ce qui caractérise la démarche MIDES, c'est le fait de ne pas compter que sur la direction de la firme mais de proposer une concertation avec le personnel et les syndicats². Le plan prévoyait trois phases : la mise en problème, l'approfondissement et l'appropriation. La première phase tournait autour de sept thèmes : l'évolution de l'unité de base de production ; l'évolution des structures de l'entreprise ; la mutation industrielle et la formation ; l'emploi et l'organisation du temps de travail ; le contenu et la pénétration de technologies nouvelles ; l'économie de l'entreprise ; le développement et la communication de l'esprit MIDES.

Le programme n'a pas abouti, dépassé par la crise financière de 1984, qui a amené la question de l'emploi au premier plan. Ceci n'a pas empêché les usines, dont Flins, de mettre en place, entre 1983 et 1988, de nombreuses initiatives qui, à des degrés divers, ont introduit des modifications plus ou moins décisives dans l'organisation humaine du travail.

La direction de la qualité a impulsé une formation aux cercles de qualité qui n'est vraiment appliquée qu'à Sandouville et à Maubeuge Construction Automobile (filiale du Groupe Renault) et cela dans les départements où les chefs sont fortement convaincus de l'utilité d'un tel dispositif. Selon les sites, des opérations dotées d'une composante formative ont été lancées. Il s'agit, par exemple, du dispositif « Challenges qualité », des formations de l'encadrement « Omega », à Douai, pour collaborer au lancement de la R.9 et « Arc en Ciel » à Sandouville pour la R.25.

Ce programme est destiné à étudier les causes des dysfonctionnements internes qui ont conduit Renault à une situation financière compliquée. Plusieurs des initiatives impulsées dans le cadre des trois mouvements commentés plus haut ont pu être partiellement partagées à l'occasion des travaux de ce programme.

¹ Entre 1979 et 1982, la firme met en place une campagne de qualité sous le nom « d'Action Qualité Renault », puis les Cercles de Qualité Renault.

² Environ 400 personnes ont participé à la concertation dont soixante-quinze représentants syndicaux mais aussi des chercheurs CNRS comme Michel Freyssenet et Christophe Midler.

Malgré son échec, le programme MIDES est resté une référence pour les acteurs de l'entreprise. Il a fait passer un certain nombre d'idées qui affectent directement les méthodes et la tôlerie car il est le secteur le plus touché par l'automatisation. Par exemple, quelques unes des conclusions tirées par les acteurs de cette concertation ont été la nécessité de compter avec la présence des exploitants de la fabrication lors du développement du processus de conception, la réduction du nombre des niveaux hiérarchiques, la composition d'unités de travail de taille réduite et relativement autonomes, une meilleure communication entre méthodes, maintenance et fabrication, une concertation sur les objectifs et la mise en place du contrôle qualité, etc.

Parmi les nouvelles fonctions attribuées aux chefs d'équipes, et qui ont pour but de les responsabiliser quant aux performances des ateliers, apparaît celle de devenir « *formateur et gestionnaire* ». Le rôle des chefs d'unité est aussi celui du formateur des membres de son équipe. Ces idées seront reformulées et partiellement reprises à la fin de la décennie dans l'accord appelé « *À Vivre* ». Celui-ci a rendu officielle la « *nouvelle* » organisation du travail chez Renault que j'ai retrouvée dans mes enquêtes : les UET.

La direction des fabrications ne se saisit que partiellement du dispositif élaboré par la direction de la qualité destiné à mettre en place une politique de « Qualité Totale », jugée « incantatoire »¹. Deux questions interpellent la direction des fabrications : celle de la faible qualité des produits Renault et celle de « l'indépendance des usines ». Rot montre bien que, à partir de 1990, la direction des fabrications se réunit pour organiser des échanges entre les directeurs d'usine. Là les « fabricants » se concertent sur le développement d'une alternative à la politique de la « Qualité Totale » venant de la direction : ils mettent en place un dispositif baptisé Plan d'Accélération du Progrès (PAP)².

Le premier Plan d'Accélération du Progrès démarre en janvier 1991. Son principe a consisté à faire que toutes les usines se servent d'un ensemble d'outils de gestion standards de mesure, de contrôle et de méthode dans l'application des procédures.

Les outils de gestion développés ont été le TMP (Totale Productive Maintenance), MSP (maîtrise statistique des processus) et le JAT (juste-à-temps). Le support du principe du PAP, du cadre et des outils a été la formation du personnel. Un des « *anciens combattants du PAP* » qui à l'époque faisait partie de la direction de l'usine de Sandouville, l'exprime ainsi :

¹ Cf. Rot, 2006, p. 87 et 88.

² Pour consulter les détails de l'élaboration du PAP, Cf. Rot, 2006, pp. 84-88.

« Pour faire progresser les performances on s'est dit... on va... il y a des outils qui marchent, il y a des outils qui font progresser... ces outils on va les standardiser, on va bien les codifier, on va avoir des produits de formation à côté de ça pour tout le monde et quand tout le monde sera formé la mécanique va repartir. Et du coup on se recrée une identité Renault... on casse un peu le système des baronnies puisqu'on démarre ensemble les mêmes outils, un langage commun qu'on n'avait pas du tout. Et ils ont sélectionné trois outils... » (Ancien directeur de l'usine de Sandouville).

Le PAP définit un cadre avec lequel la direction prétend rendre comparables les situations des établissements. Quelques années plus tard le bilan sur le plan des résultats est, selon le même directeur, décevant. Cependant, la « mécanique de travail » est restée : toutes les usines se mobilisent autour du poste de travail et des UET. Cette mécanique s'est enrichie depuis avec l'intégration d'une « cible » à atteindre. Le processus consistait à déployer à tous les niveaux un ordre général commun à toutes les usines. Au milieu des années 1990, le but est de réduire à 15 heures le temps nécessaire pour monter une voiture en 2000. La cible est atteinte en 1999.

D'après les responsables de la fabrication, la question était alors : comment garder une dynamique de progrès lorsque, en plus, la firme passe de la rétraction, avec la fermeture de nombreux sites (Cherbourg, l'ancienne usine de Valladolid, Creil, Sétubal, etc.), à la croissance, avec l'ouverture d'autres (notamment Curitiba et Moscou), et qu'elle a été privatisée ? Qu'est ce c'est qu'une usine Renault dans ce nouveau mouvement d'expansion et de privatisation ? L'obstacle dans la nouvelle étape est l'absence de description du fonctionnement des usines, il n'y a pas de modèle de production Renault.

L'élaboration du système de production Renault (SPR) est issue de cette réflexion. Le SPR aura pour mission de mettre en cohérence les outils de gestion mobilisés par le PAP. Il constitue une référence uniforme pour comparer les modes de fonctionnement des sites Renault partout dans le monde.

L'ancien directeur de l'usine de Sandouville met en avance le recours à la formation dans la mobilisation de ce nouvel outil de gestion. Il s'inscrit dans la continuité de l'histoire organisationnelle mais introduit quelques inflexions qui prennent forme dans les dernières évolutions qu'a expérimentées la formation à partir des années 2000.

V.3. Les évolutions de l'organisation de la formation chez Renault (1970 – 2005)

Dans les années 1970, la formation chez Renault est marquée par une logique scolaire. Cette dernière a cédé peu à peu la place à une formation visant le développement de compétences. Ce changement s'est opéré progressivement.

V.3.1. Vers l'abandon des logiques scolaires suite à la loi sur la formation professionnelle (les années 1970)

Au début des années 1970, l'organisation de la formation dépendait de la Direction Centrale du Personnel et des Relations Sociales (DCPRS) et sa gestion se trouvait centralisée à Billancourt. La formation bénéficiait à l'époque d'une certaine autonomie dans le sens où les enseignements qu'elle dispensait étaient relativement déconnectés des situations de travail que le personnel rencontrait dans les établissements¹.

Cette organisation de la formation reposait principalement sur des formateurs internes et sur une pédagogie scolaire qui visait la diffusion de connaissances générales et techniques. Les évaluations de ces connaissances étaient effectuées *a posteriori* par des examens d'État ou par des commissions d'aptitude internes.

Les actions de formation concernaient essentiellement trois publics : les apprentis avec l'apprentissage, le personnel qualifié (ces actions se développaient dans le Centre de Formation des Adultes et dans le Centre de Perfectionnement de la Maîtrise) et les ouvriers spécialisés. Ces actions en direction de la population la moins qualifiée étaient organisées sur la base du volontariat et consistaient à faire de l'alphabétisation et de la préparation en mathématiques et en français.

Jusqu'à la fin des années 1970, la formation a été principalement effectuée en interne. La référence de cette formation semblait être la formation initiale et elle concernait le personnel le plus qualifié de l'entreprise. Ainsi, la formation ne répondait-elle pas à des situations locales de travail mais était déterminée par les situations des individus. Ceci a commencé à changer à la fin de la décennie 1970.

V.3.2. Planifier la formation pour répondre aux besoins de l'entreprise (la décennie 1980)

Vers la moitié de la décennie 1980, la formation du personnel est gérée par la Direction du Personnel et des Affaires Sociales (DPAS), puis elle devient une direction à part entière, la Direction de la Formation et du Développement Social. Les nouvelles orientations de Renault en matière de formation expriment la volonté de « *renforcer le professionnalisme des personnels les*

¹ Quenson, 1995a, p. 166.

plus qualifiés », de viser la « *remise à niveau des ouvriers de fabrication* » et l'insertion des jeunes¹. La nouveauté c'est que, avec ces objectifs, la direction bâtit pour la première fois un « *plan triennal de formation* » associant les usines et prenant en compte les situations locales de travail des salariés².

En 1988, la formation est mobilisée pour faire entrer la « Qualité Totale » dans la firme. J'ai évoqué les stages, destinés aux cadres dirigeants, pour les préparer à la méthodologie de résolution des problèmes en groupe (MRPG). Mais, auparavant, la formation est mise à contribution pour former les formateurs et par la suite pour sensibiliser l'ensemble du personnel aux outils et aux méthodes de la « Qualité Totale ».

Le personnel le plus qualifié est l'objet de formations d'adaptation relativement massives³. Les stages sont destinés, par exemple, aux personnels de maintenance mais aussi à ceux de l'après-vente, afin de les adapter aux nouvelles technologies – les robots dans les ateliers de tôlerie et les installations automatisées, l'informatique, etc. – dans lesquelles Renault a fortement investi depuis le début de la décennie 1980.

Quant au personnel faiblement qualifié, il est l'objet d'actions de formation dites de « *remise à niveau* ». Ces formations, destinées aux ouvriers de fabrication, sont beaucoup plus limitées. Elles comptent moins de participants, gardent un caractère individuel et leur organisation est laissée aux responsables des sites de fabrication. Plusieurs auteurs ont souligné qu'il est fréquent d'entendre les ouvriers, confrontés à l'automatisation des installations, se plaindre que la formation leur est dispensée trop tard ou pas du tout⁴.

V.3.3. Le développement du professionnalisme par la formation pour impulser la performance de la firme (la décennie 1990)

À la fin des années 1980, la tendance d'une offre de formation massive, de plus en plus proche des activités de travail, se confirme. Dès 1988, la « *Charte de la formation* » définit l'association de la formation, de son rôle, aux objectifs de l'entreprise (Cf. encadré V.2. « La Charte

¹ En 1987, Renault a créé des Parcours d'Initiation de Carrières (PIC) pour des jeunes sortis de l'enseignement technique en maintenance, productique, etc. Les séquences de formation de ce dispositif étaient de plus de 200 heures et prévoyaient le soutien d'un compagnon. Ceci était le « *vecteur éducatif essentiel du dispositif* ». Cf. Podevin et Verdier, 1990, p. 38 et aussi le document Régie Nationale des Usines Renault, 1987.

² Sur l'élaboration du plan de formation chez Renault Cf. Sevilla, 2000.

³ 15 000 personnes ont participé à des stages concernant les technologies récemment implantées dans la fabrication.

⁴ Notamment, Durand, Durand, Mahieu et Lojkin, 1986 et Dubar et Méhaut, 1986, p. 143.

de la formation », ci-dessous). La question implicite posée par ce document est : comment la formation peut contribuer à atteindre les objectifs globaux de l'entreprise ?

Encadré V.2. :
La charte de la formation

La « *Charte...* » pose pour la première fois « l'obligation » d'accorder les « objectifs de l'entreprise » et, plus près du terrain, les « objectifs de la situation du travail » (eux aussi déterminés par les objectifs de l'entreprise).

La difficulté de résoudre les problèmes nés de situations de travail peut éventuellement donner lieu à une formation. Du point de vue des normes internes à Renault, c'est à ce moment qu'apparaissent les « besoins de formation ». C'est à partir de la notion de « besoins de formation » qu'intervient, dans le fonctionnement réel, tout le dispositif de gestion et d'encadrement de la formation afin de traduire ce « besoin » en « objectif de formation ». Une dernière opération consiste à passer des « objectifs de formation » à « l'acte de formation », c'est-à-dire, au stage lui-même. Les notions de « besoins », « d'objectifs » et « d'acte de formation » constituent pour l'entreprise l'ensemble du « projet » individuel de formation.

La « *Charte...* » stipule l'exigence d'une « pertinence » du projet de formation qui représente en réalité une exigence d'adéquation entre la formation souhaitée et les obstacles qui doivent être surmontés dans la situation réelle de travail. L'opération amène à réfléchir aux problèmes immédiats et conjoncturels de la situation de travail. Dans un deuxième temps, cette notion vise à atteindre, au-delà du court terme et en dépassant la situation de travail, les objectifs généraux de l'entreprise.

À la suite de l'accord « *À Vivre* » (signé le 29 décembre 1989), cette nouvelle orientation de la formation est renforcée. La formation « *doit, en effet, fortement contribuer à l'amélioration de la performance globale de l'entreprise...* »¹.

Dans l'accord « *À Vivre* » la formation est tout d'abord entendue comme une convergence entre les intérêts des salariés et ceux de l'entreprise. Pour les salariés – pris individuellement, puisque dorénavant tout salarié doit se considérer « *comme le principal responsable de sa propre formation* » –, elle permet de satisfaire leurs aspirations et elle représente pour l'entreprise l'une des sources du progrès.

En conséquence, l'entreprise s'engage à mettre en place, d'une part, une politique de formation à partir de deux programmes orientés vers le développement de la professionnalisation en faveur des salariés les moins qualifiés (professionnalisation des opérateurs et perfectionnement individuel)². D'autre part, Renault assigne à la formation « *un rôle déterminant dans sa stratégie de développement* ». La formation professionnelle constitue un moyen pour atteindre les objectifs de

¹ Accord « *À Vivre* », chapitre 3, article 13, « Les principes directeurs de la politique de formation ».

² Il s'agit du personnel du secteur fabrication concerné par l'introduction des nouvelles technologies (la robotisation) et par des changements dans l'organisation du travail (la mise en place des UET).

performance de l'entreprise. Elle est perçue comme l'instrument qui permettra la maîtrise d'un objectif intermédiaire : la qualité étant, elle-même, l'une des clés de la performance globale.

Le deuxième objectif de la politique de formation est de « *développer un esprit de perfectionnement continu* ». Cette politique se concrétise à travers « *l'élargissement des fonctions des cadres* » et une « *conception élargie de la formation* ». C'est pourquoi l'accord assigne un rôle formateur à tous les membres de l'encadrement, en particulier aux chefs d'UET. Les cadres sont ensuite appelés à assurer les formations techniques en interne. L'encadrement doit enfin avoir une dimension pédagogique pour les salariés.

Liée au rôle de l'encadrement, la conception élargie de la formation comporte deux types d'actions : dans un premier temps, il s'agit de faire appel à de nouvelles pratiques pédagogiques, ce qui implique de faire entrer sur le terrain de la formation des situations de travail qui ne l'étaient pas auparavant et qui seront désormais considérées comme potentiellement formatrices (notamment l'adaptation à de nouveaux postes de travail, la communication et les parcours professionnels). Dans un second temps, pour élaborer la formation au plus près du terrain, l'accord attribue « une place privilégiée aux formations modulaires et en alternance, et à celles fondées sur les échanges d'expériences et les études de cas ».

Un troisième objectif de l'accord reprend des aspects plus traditionnels de la politique de formation : la participation de la formation à la « Qualité Totale », la maîtrise des nouvelles technologies et les programmes d'amélioration des connaissances générales.

Enfin, Renault s'engage à renforcer ses relations avec l'Éducation Nationale en favorisant les niveaux les moins qualifiés. Dès 1991, Renault projette donc la formation d'un grand nombre d'opérateurs de fabrication pour leur permettre d'atteindre le niveau IV des diplômes de l'Éducation Nationale¹. La pédagogie appliquée se veut nouvelle : il s'agit d'abandonner les modalités de formation de l'école et d'adopter une formation par le travail.

À la fin des années 1980 et au début de la décennie 1990, ces nouvelles orientations en matière de politique de formation ont aidé l'entreprise à gérer une situation de l'emploi difficile dans le cadre de mutations technologiques et organisationnelles.

¹ Ces cours de formation ont été conçus avec l'aide des pouvoirs publics et des organismes de formation.

V.3.4. Vers le développement des compétences par la formation chez Renault : les orientations de la formation aujourd'hui

À partir de 1998, la structure centrale qui élabore les orientations de la formation est la Direction Centrale des Ressources Humaines Groupe (DCRHG). Il s'agit d'une structure centrale d'entreprise qui travaille en étroite relation avec les Directions de Développement des Ressources Humaines (DDRH) de chaque secteur, dont la fabrication. C'est ce changement organisationnel qui contribue à faire sortir la formation de la sphère des affaires sociales de l'entreprise pour la replacer sur le terrain de la gestion des ressources humaines, telle qu'on la trouve aujourd'hui.

Dans ce cadre, à la fin de la décennie 1990, la direction de RH du Groupe Renault élabore un diagnostic des « *facteurs structurants* » destiné à fixer les orientations du plan triennal de formation de l'entreprise en 1999 – 2000. Pour la direction de RH du Groupe Renault le cadre général de la formation comprenait deux champs d'application principaux.

Le premier concerne l'aspect pédagogique de la formation et les rapports entre l'entreprise et les organismes de formation. Il s'agit tout d'abord d'aspects liés à l'évolution des technologies utilisées dans la pratique pédagogique et d'une transformation de la relation avec les fournisseurs de formation orientée vers des formations « *de plus en plus spécifiques* »¹. Le deuxième champ couvre les quatre grandes lignes qui retracent les orientations à suivre pour affronter les situations internes de l'entreprise. Sur ce terrain, ce qui relève de la formation est rapidement défini dans la première ligne de la politique générale : « *La formation continuera à jouer un rôle majeur dans la mise en œuvre de la stratégie de l'entreprise* »². La formation doit être considérée comme un outil de diffusion d'une « culture commune » appuyée sur « l'économie » et sur « l'internationalisation ».

La deuxième orientation générale souligne, d'une part, les rapports étroits entre formation et organisation du marché interne du travail et, d'autre part, recherche la flexibilité des salariés. Ainsi, la formation est appelée à être « *de plus en plus au service des enjeux de la politique de gestion de l'emploi et des compétences* »³. L'entreprise attend de la formation une contribution à la gestion de l'emploi pour accroître la mobilité, prévoir les reclassements, suivre les reconversions internes et développer « *l'employabilité* » des personnes. En outre, une remarque est présentée sur l'observation de la situation législative et les changements dans la formation occasionnés par la réduction du temps de travail.

¹ Direction ressources humaines (DRH), lettre de cadrage. Orientation de la politique de formation, 1998.

² Direction ressources humaines (DRH), lettre de cadrage. Orientation de la politique de formation, 1998.

³ Direction ressources humaines (DRH), lettre de cadrage. Orientation de la politique de formation, 1998.

La troisième orientation générale est définie en fonction de la compétitivité de l'entreprise. La politique est alors l'adaptation des salariés au « métier » en termes de « compétences ». Les formations ayant pour objet les « métiers » doivent fournir des compétences en « *qualité, coût et délai* ».

Enfin, la dernière orientation politique de caractère général propose que la formation soit un domaine partagé entre le salarié et l'entreprise. L'entreprise se propose de responsabiliser le salarié sur son devenir professionnel à travers une modification des mécanismes d'accès.

Ces grandes tendances de la formation évoluent sensiblement encore lorsqu'en 2000, commencent l'application des accords sur la réduction du temps de travail¹ – le passage aux 35 heures² – et le changement concernant la formation professionnelle, impulsé par la loi, notamment le « *Compte Epargne Formation* » et ensuite le « *Droit Individuel à la Formation* ».

La dernière réforme de la formation chez Renault pendant cette période touche directement les opérateurs. Le 29 juin 2001, est signé un accord « *relatif à la professionnalisation par la compétence des opérateurs de production de Renault* »³.

Cet accord est venu transformer le sens des stages de formation destinés aux opérateurs. La formation des opérateurs est dorénavant étroitement liée à la gestion de leurs carrières par modification de l'accord précédent, portant sur la réforme des classifications (daté du 18 mai 1984).

¹ Accord sur l'emploi, l'organisation et la réduction du temps de travail (EORTT), signé le 16 avril 1999 par les représentants syndicaux CFDT, CFE/CGC, CSL/SIR, CFTC et FO, d'une part, et par le directeur des ressources humaines du Groupe Renault, d'autre part.

² Dans le cadre des modifications introduites par la loi « Aubry II » relative à la réduction négociée du temps de travail, l'employeur a toujours l'obligation d'assurer financièrement l'adaptation des salariés à l'évolution de leur emploi. Les formations suivies par les salariés dans le cadre de cette obligation constituent du temps de travail effectif (article L. 932-2 du Code du Travail). Cependant, trois conditions particulières sont prévues par le Code du Travail pour la réalisation de stages – jusqu'à 90% – hors du temps de travail. En premier lieu, les actions de formation du type « développement de compétences » peuvent être réalisées, sous certaines conditions, hors du temps de travail effectif. Selon l'avenant du 29 janvier 2000 à l'accord national du 28 juillet 1998 sur l'organisation du travail dans la métallurgie, une action de formation qui développe les compétences d'un salarié, est considérée comme « de promotion, de prévention, d'acquisition ou de perfectionnement de connaissances ». Sont aussi considérées comme des actions de formation développant les compétences les « actions de formation qualifiantes sanctionnées par un diplôme » et les actions de formation reconnues par l'accord national du 22 janvier 1985 sur les objectifs et les moyens de la formation. Ensuite, « un accord de branche ou d'entreprise – et c'est le cas chez Renault (par l'accord national du 28 juillet 1998 sur l'organisation du travail dans la métallurgie et avenant au même accord du 29 janvier 2000) – peut prévoir les conditions dans lesquelles le développement des compétences des salariés peut être organisé pour partie hors du temps de travail effectif... » (même accord que dans le point précédent). La dernière condition repose sur le salarié, qui doit nécessairement donner son accord écrit. La deuxième loi « Aubry II » offre la possibilité de « partager » – pendant et hors du temps de travail – les formations selon les types d'actions envisagées.

³ L'accord est appliqué à partir du 1^{er} janvier 2002.

L'accord de juin 2001 réorganise les anciennes filières du personnel de production. Les 18 filières¹ anciennes sont regroupées en deux nouvelles : conducteur d'installations diverses (CID) et exploitant industriel (EI). Pour ce qui concerne la formation, les deux nouvelles filières sont gérées de la même manière.

La formation devient une condition préalable à toute promotion d'un opérateur (CID ou EI). L'accord lie la progression professionnelle des opérateurs à la proposition de la hiérarchie et au suivi et à la validation de formations (en stages ou pas) menant à l'acquisition de « blocs de compétences ». Les opérateurs peuvent bénéficier d'une promotion à condition d'avoir acquis les blocs de compétences nécessaires par la formation, de valider l'exercice des compétences acquises et de la disponibilité d'un emploi de catégorie supérieure. Cependant, l'acquisition de connaissances générales est nécessaire pour entrer dans ces parcours professionnels et atteindre les niveaux P1CS, P3 et le coefficient 260. L'accord prévoit aussi la validation des acquis professionnels pour l'obtention de diplômes ou titres à finalité professionnelle ou des certificats de qualification nationaux. Les compétences acquises et exercées par un salarié et validées sont précisées dans un « *passport compétences* », conservé tout le long de la carrière professionnelle dans l'entreprise. Le nouveau système permet la gestion des parcours de carrière pendant une durée de 20 à 25 ans.

Ce dispositif étant récent, il est difficile de porter un jugement sur ses effets et sa portée (le bilan devait être effectué en 2004), d'autant que les ouvriers que j'ai fréquentés dans les ateliers de Flins avaient été embauchés, pour une large partie, avant la signature de cet accord et n'étaient que partiellement concernés.

V.4. La formation à Flins

Les activités officielles de formation de l'usine de Flins sont régulées par un accord d'établissement et soutenues par des ressources humaines et matérielles.

¹ Les anciennes filières du personnel de production étaient les suivantes : emboutisseur, tôlier carrosserie, peintre carrosserie, monteur, conducteur de machines / installations, agent de fonderie, agent de traitements thermiques, contrôleur, approvisionneur, conducteur véhicule, magasinier distribution, agent d'entretien, plasticien, surveillant, agent spécialisé, agent exploitant d'unités automatisées, agent de distribution de pièces de rechange.

V.4.1. Les ressources de la formation à l'usine de Flins

Le service de la formation du personnel de l'usine de Flins appartient à la direction de ressources humaines de l'usine et se trouve sous les ordres de la direction centrale de déploiement des ressources humaines qui prépare les politiques pour les usines (DDCRH – fabrication). Les moyens consacrés à la gestion de la formation du personnel de Flins sont plus importants que tous ceux que j'ai pu observer ailleurs dans mes enquêtes.

Ces ressources sont vastes tout d'abord en raison du nombre de personnels consacrés à temps plein à cette activité : un peu plus d'une vingtaine de personnes et quelques trois ou quatre stagiaires. Mais, ensuite, la spécialisation de chacun de ces salariés n'est pas moins étonnante. Celle-ci se manifeste à travers la différenciation des activités au sein du service. Ainsi, le personnel qui s'occupe des tâches exécutives compte des responsables de l'organisation et de la gestion des formations internes, des responsables de déploiement des formations, des techniciens de formation, des responsables des systèmes informatiques de gestion de la formation mais aussi des formations informatiques, des assistants (personnel d'appui à la formation) et des responsables de gestion individuelle des employés, techniciens et agents de maîtrise (ETAM) et des formations nécessaires pour le passage à la catégorie de cadre. Ces salariés se trouvent sous la direction d'un cadre responsable de la formation dans l'usine.

Les activités des écoles de dextérité ne sont pas gérées par le service formation de l'usine. Comme je l'ai remarqué dans l'usine de Córdoba, les ressources de formation qui résident dans les ateliers sont gérées par les responsables des ateliers. À une différence près car, comme à Flins le « système » des écoles de dextérité est aussi plus important qu'à Córdoba, aussi les écoles ont-elles un coordonnateur. Il s'agit d'un cadre, appelé « *Pilot SPR* », qui s'occupe du déploiement de ce dispositif dans l'usine et donc des formations dispensées dans les écoles de dextérité. Il fait le lien avec les services centraux de gestion de ressources humaines de la fabrication. L'indépendance de ce service de formation n'est qu'apparente. Toutes les séances de formation sont saisies au titre du plan de formation des salariés de l'usine et décomptées du droit individuel à la formation.

Ainsi, les écoles de dextérité effectuent des opérations de formation et le service formation gère le plan de formation et les parcours de formation du personnel. C'est dans ce cadre que les opérateurs se sont vus attribuer 36 000 heures de formation au titre du plan de formation 2004. Quelles sont les orientations de ces opérations ?

V.4.2. L'accord sur la « professionnalisation des opérateurs par la compétence », cadre des pratiques de formation à Flins

Divers matériaux recueillis à Flins m'ont permis de repérer l'application des orientations que la direction souhaitait donner aux stages de formation. J'ai notamment obtenu les premières informations sur la forme et sur les orientations de ces stages lors de l'entretien que m'a accordé le responsable de la formation de l'usine¹. Voici un de ces passages.

- *Quelle est la place accordée, d'une part, à la formation au poste sur le tas – a-t-elle une valeur pour la direction ? –, puis, d'autre part, à la formation en salle de cours dans le cas des opérateurs ?*

- *Vous voulez dire l'expérience... ça fait pas partie de... c'est pas un contenu de formation ! Chacun en fonction de ses activités peut acquérir de l'expérience du métier et... mais c'est pas de la formation dans le sens... formation formelle... formation c'est un formateur, un contenu pédagogique, une méthode. Quant on forme sur le tas on apprend mais il n'y a pas de méthode pédagogique... ça c'est pas mesuré... je ne connais pas de système qui le mesurerait !*

- *Et donc, les opérateurs sont appelés en formation... loin des postes de travail ?*

- *Oui, bien sûr. Toutes les formations qui font partie du plan de formation... 36 000 heures de formation en 2004 pour l'acquisition de blocs de compétences... il y a des formations techniques en salle de cours et puis dans les sites où il y a des robots-écoles [il s'agit en fait des écoles de dextérité où ont lieu des formations pour les personnels de la maintenance]. Sinon, une partie de la formation, liée à la formation au poste mais qui ne doit pas être comprise dans la formation au poste dans le sens classique, traditionnel du terme... sont les formations liées au SPR justement... on explique avec un classeur pédagogique standard... d'abord, il y a une partie théorique (avec un support standard) et on explique l'UET [ce qu'est une UET] on explique la qualité, la Feuille d'Opérations Standards, on leur explique le SPR... et après une partie qui est plus liée... qui est plus concrète, est faite sur le poste de travail où la FOS est expliquée en situation. Ce qu'on appelle une formation plus traditionnelle au poste de travail où l'opérateur est amené à apprendre les gestes pour acquérir à la fois les bons gestes et les bonnes cadences. Ce qu'on veut, c'est que les gens soient formés aux bons gestes, à des gestes sûrs qui permettent d'avoir après, parce que c'est des métiers forcément manuels, dans des opérations de vissage par exemple, des gestes sûrs efficaces et rapides. Le but de la dextérité est de pouvoir effectuer des opérations de qualité.*

- *Et les opérateurs qui ont une expérience déjà longue... ?*

- *Les formations ont lieu pour permettre aux gens d'acquérir soit des connaissances soit des compétences et ensuite pouvoir les recycler... on doit pouvoir réapprendre à chaque fois le « bon geste »... **c'est pas l'expérience qui fait tout.** Et la standardisation qu'on souhaite dans le système de production fait en sorte qu'il faut respecter justement le standard et ne pas faire que la mauvaise habitude nous fasse dévier du standard. Cadre responsable de la formation à l'Usine de Flins.*

Selon ce responsable, l'essentiel du volume de formation serait donc consacré à des actions de formation ayant lieu en salle, hors du temps de travail, à l'exception des formations relevant du SPR, « non traditionnelles », orientées principalement vers « l'acquisition de blocs de compétences ». J'ai cherché d'autres sources de données, notamment dans le bilan social et dans le plan de formation 2003, afin de préciser les orientations de la formation et de compléter les informations recueillies en entretien.

¹ Entretien réalisé auprès de M. Chevaux. Responsable formation de l'usine de Flins. Mai 2004, sur le lieu de travail.

Ces documents mentionnent les orientations de la formation jugées prioritaires. Pour 2003, les documents montrent qu'à Flins la direction a consacré 89% du volume de formation au « *développement et à l'anticipation des compétences métier* ». 9,6% des heures de formation ont été destinées à « *renforcer les compétences des managers* », 1,1% à « *accompagner l'internationalisation* » de l'entreprise et 0,2% à « *accompagner les nouveaux embauchés et les nouveaux métiers* ».

On remarque d'une part que, comme à Córdoba, la plupart du temps de formation est destinée aux stages définis comme « *non traditionnels* », par le responsable du service formation et qui relèvent du dispositif SPR. D'autre part, la préparation des nouveaux entrants ne semble pas être une préoccupation des directions dans la mesure où la part du temps de formation qui leur est attribuée est très faible.

Lorsque l'on examine les contenus des formations que la direction privilégie, consacrés au « *développement et à l'anticipation des compétences métier* », on trouve principalement des activités officiellement définies comme étant destinées à la « *transformation de l'organisation du travail* ». Pourtant, la liste des activités réalisées à ce titre dans le bilan social rend compte de pratiques assez hétérogènes. Ainsi, la formation serait utilisée par exemple, lors de la création d'équipes de travail (*modules*) au sein des UET, de la réalisation de chantiers *Kaizen* ou de l'application de la méthode de résolution de problèmes en groupe ou encore des chantiers dits TPM. Mais la formation servirait aussi à des opérations de standardisation des postes de travail, des études d'ergonomie et des activités d'aménagement de postes, des transferts de responsabilité de la maintenance vers la fabrication, entre autres. Il semble assez probable que certaines formations contribuent à modifier l'organisation du travail de l'atelier. Cependant, on peut penser que d'autres stages, notamment ceux qui sont consacrés à la standardisation des postes de travail renforcent la place des activités répétitives. Enfin, on remarque que ces activités officiellement classées sous la rubrique « *formation au développement et [...] anticipation des compétences métier [et à la], transformation de l'organisation du travail* » n'ont en commun que le fait d'être des activités de travail, effectuées sur le terrain, loin des salles de cours.

Le responsable du service de la formation a précisé dans l'entretien que le but des formations est « *l'acquisition de blocs de compétences* » par les salariés. Il reste à savoir si ces formations, inscrites au plan de formation, constituent réellement un lien entre la formation et le système de gestion des carrières professionnelles.

Pourquoi les opérateurs de Flins seraient-ils l'objet d'une si grande attention de la part des services de formation ? J'ai déjà montré que l'environnement dans lequel travaillent des opérateurs a été l'objet de forts investissements technologiques. La suite de ce chapitre, présente l'organisation technique et humaine du travail et les caractéristiques du personnel que j'ai rencontré dans l'atelier de Flins.

V.5. L'organisation technique du travail dans l'atelier Twingo : Un atelier automatisé

Quel travail les opérateurs dont j'ai partagé les activités, doivent-ils exécuter ? Dans quelles conditions ce personnel réalise-t-il ses tâches ? Cet atelier, monté en 1992, a été dès le départ très automatisé si on le compare avec d'autres lignes de tôlerie des années 1980. Cependant, cette automatisation a encore progressé depuis le démarrage des activités. En fait, dans l'atelier Twingo, on a installé des robots en provenance d'autres lignes supprimées ailleurs dans l'usine. En 2004, l'automatisation de cet atelier relativement ancien, et qui sera arrêté en 2005 – 2006, est très importante¹.

Lorsque je suis entré pour la première fois dans l'atelier de tôlerie de la Twingo à Flins, le grand nombre d'installations automatisées et la faible présence humaine sont les deux aspects qui m'ont le plus frappé.

L'impression de faible présence humaine semble être accentuée par la répartition du personnel de la tôlerie entre deux bâtiments assez distants physiquement l'un de l'autre. L'atelier d'assemblage est abrité dans un hangar relativement petit situé sur l'avant du terrain de l'usine et le ferrage se trouve à quelques 150 mètres de là, vers le centre du terrain de Flins. Ces deux ateliers ne communiquent que par un couloir surélevé où circulent des convoyeurs, une sorte de « tapis roulant aérien », qui sert à transporter les caisses d'un atelier à l'autre. Les ouvriers des deux ateliers, même s'ils font tous partie de la tôlerie, ne travaillent donc pas dans le même bâtiment. Les ateliers, en plus de se trouver loin l'un de l'autre, sont aussi bien différents.

Les activités n'ont pas atteint le même niveau d'automatisation dans les deux ateliers. L'atelier de ferrage ressemble d'assez près à celui que j'ai pu observer et décrire dans les chapitres consacrés à l'usine de Córdoba. Il n'y a qu'une longue ligne de ferrage avec un nombre relativement réduit de « moyens d'assistance », c'est-à-dire des dispositifs pour aider l'ouvrier à

¹ Plus de 90% des points de soudure sont effectués par des installations automatisées.

rapprocher les pièces à ferrer de la carrosserie. C'est un atelier où le travail manuel prédomine. Du fait de la distance entre les deux ateliers de la tôlerie, j'ai fait moins d'observations dans le ferrage que dans l'assemblage.

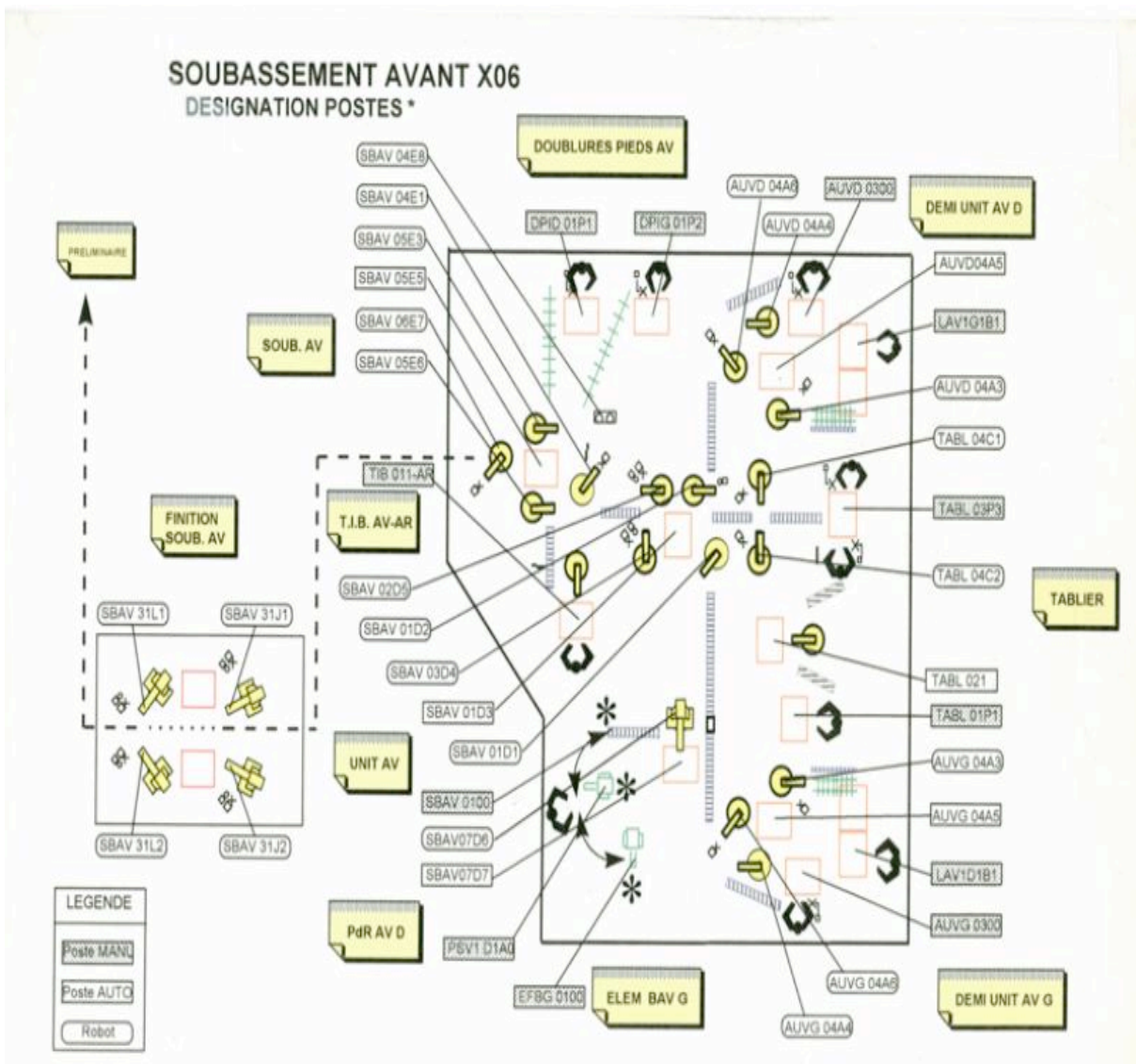
C'est dans ce dernier atelier, l'assemblage de la Twingo, que j'ai tenu plusieurs postes de travail. Il s'agit d'un lieu où le processus de fabrication est fortement robotisé, ce qui le différencie notablement de celui de Córdoba. C'est lui qui sera l'objet des paragraphes suivants.

V.5.1. L'atelier d'assemblage Twingo

L'atelier d'assemblage occupe une surface carrée assez réduite, la plus faible de tous les ateliers dans lesquels j'ai fait des observations. Ceci m'a laissé supposer qu'un effort avait été fait pour réduire les déplacements des pièces et des personnes. De l'organisation de la circulation de pièces résulte une division de l'atelier en quatre secteurs, qu'on appelle « *unit* », qui sont spécialisés dans l'assemblage d'une partie de la caisse. Le lieu qui abrite ces « *units* » est carré. Chacune occupe un quart de l'atelier.

Trois de ces « *units* » – le soubassement, le bloc avant et l'assemblage général – sont dotées d'installations automatisées relativement semblables mais la quatrième est par contre nettement manuelle.

Cette dernière comprend un petit atelier, monté fin 2001, qui regroupe des tâches récupérées d'autres ateliers voisins exigeant peu de dépense physique. Dans ce secteur, les ouvriers travaillent sur des machines-outils (quelques perceuses verticales) mais surtout de petites machines à souder des écrous sur des plaques de tôle. Les salariés de ce secteur assemblent de toutes petites pièces. Ce coin de l'atelier n'est relié à aucun robot et n'est donc pas soumis à leurs rythmes. L'objectif, au moment où l'atelier a été mis sur pied, était d'adapter le travail au personnel de l'atelier qui était sous restriction médicale, vieillissant ou travaillant à mi-temps. Est-ce de ce fait que l'atelier est connu de tous sous le nom d'« *atelier handicapé* » ? Ce secteur est exceptionnel : il est le seul à comporter des postes manuels ne communiquant pas directement avec l'un des îlots de robots. Dans les trois autres « *units* » au contraire, les postes manuels communiquent avec les robots. Je ne décrirai pas tous ces ateliers mais celui où j'ai principalement effectué mon observation participante, le « bloc avant ».



Graphique V.1 : « Les robots et les opérateurs dans l’atelier ».

Le schéma montre la position des postes de travail manuel et des robots de « l’unit bloc avant » de l’atelier d’assemblage tôlerie Twingo, bâtiment « S » (Source : plaquette de l’entreprise).

V.5.2. « L’unit bloc avant »

Le « bloc avant », c’est le compartiment du véhicule où sera placé le moteur. Cet atelier est un bon exemple de ce qu’est une « unit » où les postes manuels et les robots sont directement reliés par un tapis automatique.

Lorsque l’on est dans l’atelier, on a du mal à trouver du premier coup les postes manuels, car ils sont cachés par les installations automatisées. Sur le graphique précédent (Cf. graphique V.1. « Les robots et les opérateurs dans l’atelier », ci-dessus), on peut situer ces postes manuels, tenus

par les ouvriers de l'atelier. L'atelier compte environ une dizaine de ces postes. Ils sont disposés autour de quatre îlots où sont installés un peu moins de vingt robots. Physiquement, l'atelier est principalement organisé en fonction du lieu où les pièces sont soudées.

Dans des postes manuels qui entourent les robots sont soudés les sous-ensembles droit, central et gauche (en haut, au centre et en bas du graphique V.1.). Par l'intermédiaire d'un tapis roulant automatique ces pièces sont acheminées vers les robots situés à droite du graphique V.1. Une fois que ces pièces ont été renforcées grâce à la soudure par robot, elles sont acheminées vers l'îlot de cinq robots situé à gauche du graphique. Dans cet îlot, sont assemblées les pièces qui composent le bloc avant. Enfin, ce dernier est suspendu à un système de crochets automatiques qui l'achemine vers le secteur en aval, vers « *l'unit* » suivante (appelée « assemblage général »).

V.6. L'organisation humaine du travail

Depuis la moitié de la décennie 1980, le travail des ateliers de Flins est organisé en groupes. Le projet « Accord » (1986) et l'accord « *À Vivre* » (1989) ont étendu à tous les ateliers de fabrication la forme d'organisation du travail que j'ai trouvée lors de mon observation participante à Flins.

Je n'ai trouvé que trois différences entre l'organisation humaine de Flins et celle de Córdoba. La principale m'a semblé être le type d'emploi offert aux personnels. La présence massive d'un personnel temporaire est une caractéristique forte de la main-d'œuvre embauchée à Flins, ce qui a des conséquences sur l'organisation des équipes. Ensuite, j'ai bien sûr noté qu'un petit groupe d'opérateurs de l'unité se consacre aux tâches de maintenance des installations tandis que les autres ne s'occupent que de fabriquer. La dernière différence est la pyramide hiérarchique : elle est plus longue à Flins qu'à Córdoba, ce qui induit une répartition spécifique du travail.

V.6.1. La figure du chef d'atelier

À Flins, les niveaux hiérarchiques comprennent l'opérateur (des exploitants industriels ou des conducteurs d'installations), le chef d'UET, le chef d'atelier, le chef de département, et le directeur de l'usine. La figure du chef d'atelier, qui n'existe pas à Córdoba, est nouvelle pour moi. La répartition des charges de travail trouve donc à Flins un équilibre particulier. La charge de travail supportée par les chefs d'UET *córdobais* est répartie à Flins entre le chef d'UET et le chef d'atelier.

Par contre, la composition de la charge de travail est différente dans la mesure où les ateliers de tôlerie à Flins sont robotisés. Il en résulte que le chef d'UET à Flins est responsable de la gestion des interventions des équipes de la maintenance des installations. Cette différence ne modifie pas substantiellement les responsabilités des autres niveaux de la pyramide hiérarchique de l'usine. Le reste de l'organisation humaine du travail n'est pas différente de ce que j'ai déjà exposé dans les chapitres consacrés à l'usine Renault de Córdoba.

V.6.2. La figure de l'ouvrier de la maintenance de premier niveau

Les ouvriers de la maintenance – appelés conducteurs d'installations diverses –, sont bien sûr plus nombreux à Flins que dans les deux autres usines de mon enquête. Cependant, ils ne font pas un travail différent de celui de leurs homologues à Córdoba. Tous réalisent des interventions dites « de premier niveau » sur les robots de soudure de leur UET (*Cf.* encadré V.3. : « Une journée de travail dans l'atelier d'assemblage de la Twingo à Flins », ci-dessous). En revanche, ils les exécutent dans des conditions différentes. À Flins, les conducteurs d'installations bénéficient d'un statut Renault ; tandis qu'à Córdoba ce sont les prestataires d'une entreprise extérieure.

Sur ces conducteurs d'installation repose également une responsabilité officieuse d'encadrement (alors qu'à Córdoba, ce rôle d'encadrement revenait à l'opérateur *senior*). Le conducteur d'installation a repris le rôle de l'ancien régleur qui n'avait en principe pas de fonction hiérarchique mais qui pourtant, dans la pratique, jouait ce rôle. En fait, à Flins il y a deux manières d'être ouvrier.

Encadré V.3. :

Une journée de travail dans l'atelier d'assemblage de la Twingo à Flins

Prévoir le travail, prévoir l'effectif

L'équipe du matin arrive tôt, la production démarre à 5h 25. On pointe dans l'entrée, on parcourt les ruelles qui nous amènent aux ateliers – le mien c'est le petit atelier qui assemble la Twingo – et on file vite aux vestiaires. Là-bas on met le bleu de travail et on repart aussitôt vers l'atelier. On va rejoindre le chef d'UET et les autres collègues dans la salle de réunion où la journée démarre.

On s'assoit autour d'une table et on attend que le chef et le reste du personnel arrivent. On est un peu moins de 30 ouvriers divisés en deux unités de travail pour l'assemblage. L'équipe arrive par petits groupes et à chaque fois les gens font le tour de la table serrant les mains des uns et des autres, puis ils s'assoient. Commentaires et parfois une blague. La plupart, surtout les plus jeunes, semblent accuser une certaine fatigue comme si la nuit de sommeil avait été trop courte, ou s'ils n'étaient pas aussi habitués au travail que les plus anciens.

Le chef de l'UET arrive enfin avec quelques papiers à la main. Il ne serre la main qu'à ses proches, il me semble qu'il s'agit des plus anciens puis il lance un bonjour à tous les autres. Il parcourt la salle du regard pour décompter les présents et les absents. Puis, il regarde sa montre pour savoir s'il est encore possible que des absents arrivent. L'incertitude quotidienne sur l'effectif marque tous les débuts de journées. Devra-t-il demander du personnel à un atelier voisin ? Si tout le monde est là, il pourra respecter l'attribution des postes prévue. Les ouvriers la connaissent une semaine à l'avance. Sinon, il lui faudra réassigner les postes les plus sensibles aux ouvriers expérimentés pour assurer le bon fonctionnement général. La question se règle la plupart du temps favorablement dans les minutes qui suivent – le personnel arrive ou pas – mais les difficultés pour contrôler l'absentéisme représentent un problème récurrent pour le chef d'UET.

La réunion du matin sert essentiellement à savoir combien d'ouvriers se sont rendus au travail, mais aussi à faire part au personnel des problèmes qui se sont présentés la veille et auxquels il faudra remédier dans la journée. Par exemple, le chef d'UET propose l'attribution d'un petit bonus à l'équipe si un défaut est éliminé (au moins pendant un certain temps...). Une fois que les directives ont été données, tout le monde part occuper son poste dans l'atelier.

Travailler

Les ouvriers de fabrication. Le rituel du début de journée consiste à aller chercher les éléments de sécurité (les gants, un tablier, etc.), puis tout le monde se dirige vers le poste de travail. La « véritable » journée démarre à ce moment-là. Leur travail, le plus répétitif, consiste la plupart du temps à produire des pièces qu'ils mettent à disposition des robots : les postes occupés par ce personnel sont donc des postes manuels. Cependant, dans l'exercice de son travail, l'ouvrier se voit amené à effectuer de nombreuses petites interventions qui sortent de l'ordinaire. Ce sont des « aléas contrôlés » qui interrompent et réorganisent la répétition des gestes. L'exemple le plus fréquent est celui des ouvriers de production qui tentent de réparer leurs machines lorsqu'elles posent problème au lieu de faire appel aux CID.

Une autre tâche de la journée vient du fait que le chef d'UET, faute de personnel, a organisé le travail de telle sorte que les cinq postes de travail soient répartis entre deux personnes. Ceci exige que les ouvriers comprennent rapidement le moment des rotations et que cela se passe de manière fluide. Cette rotation peut amener un ouvrier à faire plus de quatre aller-retours dans la journée sur ces postes. Alors, comment connaître le nombre de pièces réalisées par chaque ouvrier ? Le travail consiste à tenir une comptabilité manuscrite de la production sur ces postes.

Les ouvriers d'entretien ou les conducteurs d'installations (CID). Ce personnel, par petits groupes de deux ou trois ouvriers CID, s'occupe de la première intervention sur les machines lorsque celles-ci tombent en panne. Une partie de leur travail est donc aléatoire. Cependant, les CID travaillent à partir de plans de maintenance, ils n'attendent pas qu'une machine ou robot révèle une anomalie pour intervenir, ils interviennent en amont. Par exemple, roder les électrodes des robots fait partie des tâches planifiées qu'il faudra exécuter. Ce type de contrôle et d'intervention sur les installations ne prend pas ces ouvriers par surprise. Ils s'organisent eux-mêmes pour déterminer les opérations à réaliser.

En définitive, les conditions de l'atelier ont une grande influence sur leur travail, car leurs interventions dépendent pour beaucoup des investissements réalisés sur les robots, sur les tapis de transfert et sur les meubles. Dans un atelier qui fabrique un ancien modèle, l'affectation des moyens est plutôt faible et les CID ont souvent des journées bien remplies.

Lors de l'arrivée d'un nouveau dans l'atelier, c'est à eux de le prendre en charge, de le familiariser avec les installations et le former à la sécurité de l'atelier. Ils interviennent en fonction de la proximité, comme le font d'ailleurs les autres ouvriers, lorsqu'un novice a des difficultés pour effectuer son travail.

La hiérarchie : le chef d'UET. D'après mes observations, la journée de travail d'un chef d'UET consiste principalement à être attentif à l'allocation des ressources : tout d'abord, de main-d'œuvre. Il s'agit de connaître le plus tôt possible le nombre d'ouvriers qui seront disponibles la journée, puis de demander des renforts si nécessaire et de s'assurer que la production de la journée peut être *a priori* réalisée. Une fois que les ressources sont allouées, le problème principal reste le suivi de la production¹. En temps réel, par un système d'alarmes, le chef d'UET est mis au courant des arrêts des machines dus aux pannes, à l'engorgement de la ligne, etc. En fonction des informations qu'il reçoit, il fait appel aux CID et intervient lui-même sur les installations. Enfin, il effectue quotidiennement d'autres tâches administratives : en premier lieu les pannes et les indicateurs de production. Mais il contribue aussi à la mise au point des indicateurs de l'atelier. Pour ce faire, il participe à des réunions quotidiennes qui font le point sur la réalisation de la production.

Se reposer.

Les ouvriers de production laissent leurs postes et se dirigent vers les zones des machines à café. Là, ils discutent entre eux, loin de la hiérarchie. Le délégué du personnel fait à ce moment sa tournée et converse avec les ouvriers, surtout ceux de la maison. Les CID ne participent que de temps à autre car ce sont des employés embauchés pour un forfait mensuel. Ils ne sont pas payés à l'heure comme le reste des ouvriers. De plus, les robots continuent à tourner et les pannes réclament des interventions n'importe quand, les CID sont souvent absents pendant les pauses. Pendant les pauses les ouvriers profitent aussi pour sortir fumer à l'extérieur de l'atelier, aller aux toilettes, manger une collation et boire².

À 13h 05, si l'on n'a pas terminé la production plus tôt, on refait le chemin vers l'entrée : d'abord les vestiaires puis on sort. Si l'on travaille dans la deuxième équipe, on commence la journée à 13h 05 et on travaille jusqu'à 20h 45. On ne reste à l'usine que pour travailler, par exemple, les ouvriers ne déjeunent plus à la cantine. Soit ils mangent après la sortie, soit ils ont mangé avant d'arriver. Seul le personnel travaillant en « *normal* » (l'encadrement et les employés travaillent de 8 h à environ 16 h) prend la pause déjeuner à la cantine.

V.6.3. Les statuts d'emploi et les ateliers nouveaux

À Flins, les différences de statut d'emploi ont un fort impact dans l'organisation humaine du travail. La proportion des personnels relevant de contrats stables ou d'intérim varie très sensiblement selon les moments. Les uns et les autres ne sont pas affectés aux mêmes ateliers et au sein des ateliers aux mêmes activités. En gros, les salariés maison sont mis beaucoup plus

¹ C'est vrai que le travail dans l'atelier ne consiste pas à effectuer une « gestion événementielle » comme le souligne Rot à juste titre (Rot, 2006, p. 120). Mais le stress provoqué par les « *caprices du flux* » (Clot, Rochex et Schwartz, 1990) n'a pas été dissipé complètement ni par la mise en place de la maintenance préventive ni par le fait de bénéficier de moments relativement longs de continuité du flux. Les analyses et plans d'actions qui suivent la panne afin de réintroduire de la prévisibilité dans le système ont eux aussi leur marge d'erreur.

² J'ai pu constater, comme le souligne également Rot, peu ou pas d'alcool dans les ateliers (Rot, 2006).

fréquemment que les intérimaires à la disposition des ateliers les plus récents, aux « projets » les plus actuels, ceux que l'usine est en train de lancer. Être appelé pour travailler dans ces ateliers nouveaux permet de développer le réseau de ses relations, de s'insérer dans une situation d'apprentissage, ou simplement de sortir de la routine de l'atelier au moins pendant le temps du lancement des activités.

J'ai repéré cette relation entre statut relatif au contrat de travail et affectation dans l'atelier lors de mes observations de terrain. Dès mon arrivée à l'atelier Twingo, j'ai découvert que le nombre de personnels stables était relativement faible. Par exemple, l'équipe dont je faisais partie était composée de seize personnes ; parmi les ouvriers, je ne comptais que deux ou trois salariés maison auxquels il fallait ajouter juste les deux salariés conducteurs d'installations, et la maintenance locale qui était aussi composée de salariés stables. Plus tard, lorsque j'ai eu l'occasion de faire mes observations dans l'atelier de la Clio, j'ai pu me rendre compte que cette proportion n'était plus la même, même si les salariés en intérim restaient relativement nombreux. Enfin, le chef du département de tôlerie de la Clio a pu me confirmer que les intérimaires dans son atelier ne représentaient pas plus de 30% de l'effectif. Au cours de nos entretiens il m'a expliqué qu'un grand nombre de personnels intérimaires dans les ateliers les plus anciens était nécessaire pour remplacer les salariés maison, les premiers à être mutés lors du démarrage de la fabrication d'un nouveau modèle.

On sait à présent comment le travail est organisé et ce que le personnel fait à Flins ainsi que les particularités de cette usine. Mais reste la question des personnes qui composent les équipes de travail. Qui travaille à Flins ? Qui sont les salariés qui font tourner cette usine ?

V.7. Le personnel de Flins : des ouvriers peu diplômés mais expérimentés, jeunes et vieux, stables et fragiles

Les ouvriers de l'usine de Flins partagent le fait d'être faiblement diplômés et expérimentés. Du reste, l'effectif est hétérogène, en particulier, ce qui touche aux statuts d'emploi et à l'âge de la main-d'œuvre.

V.7.1. La question de l'effectif de l'usine de Flins

Le bilan social 2003 de l'usine de Flins¹ indique que cette année-là, l'effectif total général est de 4983 personnes². Une note précise que « *l'effectif inscrit* »³ ne comprend pas « *...les personnes non titulaires d'un contrat de travail leur conférant la qualité de salarié Renault (telles que les intérimaires, stagiaires écoles, vacataires, prestataires extérieurs)* »⁴. Pourtant, la presse de l'établissement de Flins⁵ et la presse locale et nationale indiquent que l'usine tourne aujourd'hui avec un effectif plus nombreux : 5 800 à 6 000 salariés. J'ai pu me faire confirmer cette information auprès des responsables de l'usine lors de mon travail de terrain à Flins⁶. Une dernière source pour calculer l'effectif est la base de données qui m'a été fournie par le service Emploi de l'usine. Il s'agit d'un fichier administratif, comme dans le cas de Córdoba, destiné à la gestion du personnel. D'après cette source, en octobre 2004, Flins tournait avec un effectif de 3 072 salariés.

Encadré V.4. :

La base de données utilisée par le Service Emploi sur le personnel de l'usine de Flins

Cette base, constituée à des fins administratives et de gestion du personnel, est composée de **3 072 registres** : ils ne concernent que le personnel en CDI ou en CDD (d'une durée supérieure à un an).

J'ai regroupé les variables renseignées dans cette base de données en trois groupes. Le premier comprend les variables permettant de situer le salarié physiquement dans l'usine et aussi au sein d'une activité relativement précise. Il s'agit des variables qu'indiquent le service auquel est rattachée la personne, le département où elle travaille et l'unité de travail du salarié. Dans le groupe des variables sociologiques de base, le sexe du salarié n'est pas renseigné, mais j'ai pu retrouver, par exemple, l'âge de la personne, son ancienneté dans l'usine et son diplôme (libellé en clair et avec son niveau).

Le dernier groupe de variables concerne la situation professionnelle des salariés de l'usine. Il s'agit des variables comme la catégorie professionnelle, la fonction exécutée dans l'atelier (chef, ouvrier, technicien, etc.) et les coefficients de salaire.

Les variables contenues dans ce fichier ne concernent qu'une partie du personnel qui travaille à Flins. Le service Emploi, comme le bilan social, ne recense en effet que les salariés qui ont une relation d'emploi « durable » avec l'usine. Comment expliquer cet écart entre la réalité et les chiffres ?

¹ Bilan social Usine de Flins, Renault Usine de Flins, 2003, p. 1.

² Le même bilan indique un effectif de 5 364 personnes en 2002 et de 5 801 en 2001.

³ L'effectif « non inscrit » concerne, dans l'administration du personnel, des personnes qui ont encore un lien avec la firme mais qui ne sont pas présentes dans l'établissement. Il s'agit de personnes en congé (maternité / paternité), maladie ou accident et des départs en préretraite. Au total ce personnel est relativement nombreux : 1 555 en 2003, 1 267 en 2002 et 980 en 2001. L'essentiel concerne des départs en préretraite : 1 461 en 2003, 1 169 en 2002 et 898 en 2001.

⁴ Bilan social Usine de Flins, Renault Usine de Flins, 2003, p. 1.

⁵ Plaquettes de diffusion diverses. Documents Renault Flins S/D.

⁶ Diverses entretiens réalisés parmi le personnel de la direction de RH de Flins.

L'écart constaté entre le volume de personnel indiqué dans le bilan 2003 et celui des données administratives et des observations sur le terrain révèle un état des activités de l'usine à un moment donné. On sait que la firme tente d'accompagner les fluctuations de la demande par l'embauche ou le licenciement d'une main-d'œuvre « extérieure », avec des contrats de travail de très courte durée. En 2004, l'année suivant le bilan social cité, la direction de Flins a installé une nouvelle ligne de fabrication, ce qui a, sans doute, grossi le nombre d'emplois pour la préparation d'une nouvelle voiture. L'hypothèse qui expliquerait l'écart, du simple au double, entre ces sources de données, serait l'accroissement de travail lié au nouveau projet. Cette situation est appelée à durer le temps de la « montée en cadence » du nouveau modèle jusqu'à sa « maturation », quelques années après sa sortie et tant que la demande ne faiblit pas.

Ayant bien identifié ce décalage entre les sources administratives et les situations réelles de l'emploi, je travaillerai sur les informations officielles les plus actuelles en pondérant la portée des conclusions qu'on peut en tirer.

En définitive, il me semble qu'on peut estimer que l'effectif qui fait tourner cet établissement est d'environ 5 800 personnes en cette période de démarrage des travaux d'installation d'une nouvelle chaîne. Ce volume de personnel devrait être présent dans l'usine de manière stable pendant les trois ou quatre années à venir. La question du statut de cet effectif est plus difficile à établir.

En tout cas, compte tenu de l'effectif total (maison et intérimaire), ceux qui ont un statut Renault représentaient un peu plus de la moitié des effectifs (53% environ). Et un peu moins de la moitié du personnel de l'usine possède un statut « *prestataire* » (47%), travaillant pour des entreprises fournisseurs de Renault, ou intérimaire, très largement majoritaire. Même en l'absence de données précises on peut estimer que les intérimaires sont très nombreux à Flins.

V.7.2. Les effectifs et les emplois affectés dans les ateliers

Un peu plus de la moitié du personnel stable travaille dans des secteurs de fabrication de l'usine (57%)¹. Les salariés n'y sont pas répartis de manière homogène. Le montage concentrerait la plus grande proportion, suivie de l'emboutissage, la tôlerie et la peinture.

¹ Cf. Annexe au chapitre V., tableau n°1., « Effectif selon département d'activité ».

V.7.2.a) Un test sur les emplois de la tôlerie

Mon séjour dans l'atelier m'a donné l'occasion de contrôler les données en provenance du fichier du service Emploi par des comparaisons avec les observations directes, sur le terrain, dans l'atelier de tôlerie de la Twingo.

Ces observations contredisent très nettement les données du Service Emploi. Selon mes propres estimations, appuyées sur l'observation de l'atelier et corroborées par les témoignages de la direction du département tôlerie, à Flins les tôleries Twingo et Clio réunies, tournent grâce à un effectif d'environ 850 personnes, alors que les chiffres officiels du service Emploi ne recensent que 364 salariés. L'écart est comblé par du personnel en contrat d'intérim. Les salariés maison ne représentent qu'un tiers de la main-d'œuvre de la tôlerie et les intérimaires presque les deux tiers de cet atelier. Pourquoi un tel déséquilibre ?

Un nouveau projet, par exemple la mise en place d'une nouvelle ligne de fabrication, provoque une mobilisation générale dans l'établissement. La direction s'en saisit pour proposer à certains salariés de se former et de faire preuve de leurs compétences. Ces salariés sont mis à la disposition des nouveaux ateliers destinés à la fabrication du nouveau modèle. Pourtant, les ateliers des modèles « *en fin de vie* » ne sont pas arrêtés immédiatement, ils continuent à tourner avec une main-d'œuvre intérimaire très nombreuse. Qu'ils soient temporaires ou stables, qui sont ces salariés ? Quelles sont leurs caractéristiques sociologiques ?

V.7.3. L'âge des salariés de Flins

Les salariés de Flins sont des adultes. En moyenne ils ont 39 ans (médiane = 40 ans)¹. Dans l'atelier de tôlerie (Clio et Twingo ensemble) la moyenne est légèrement plus élevée, elle atteint les 42 ans (la médiane se situe à 44 ans).

Par contre, lorsque l'on ne considère que l'âge des ouvriers, on constate qu'ils sont en moyenne un peu plus jeunes que l'ensemble des salariés : ils ont 31 ans en moyenne (15 ans de moins que la moyenne d'âge des cadres dirigeants). De plus, parmi les ouvriers, ces moyennes d'âge varient selon l'atelier auquel on se réfère : c'est au montage que les ouvriers sont les plus jeunes (28 ans en moyenne) tandis que ceux qui travaillent à la tôlerie sont plus âgés (36 ans en moyenne) sans être pour autant les plus âgés de l'usine. La moyenne d'âge des ouvriers de la

¹ Cf. Annexe au chapitre V., tableau n°2., « Âge moyen selon le département et la catégorie professionnelle – Usine de Flins ».

maintenance est la plus élevée (51 ans en moyenne). Mais on sait que ces caractéristiques ne correspondent qu'aux salariés qui bénéficient d'un statut « maison ». Les intérimaires sont souvent plus jeunes mais pas nécessairement dépourvus d'expérience.

V.7.3.a) Âge et ancienneté des intérimaires

De fait, ce portrait contraste assez fortement avec les résultats de mes observations en atelier. Je ne peux pas estimer précisément la moyenne d'âge des intérimaires qui travaillent à Flins car il n'y a pas à ce sujet d'informations systématiques (ou bien elles ne sont pas diffusées). Néanmoins, les ouvriers en intérim que j'ai pu côtoyer dans les ateliers étaient plus jeunes que les salariés maison. Ils ne dépassaient la trentaine qu'à quelques exceptions près.

Cette différence d'âge entre les ouvriers maison et les autres ne fait pas de ces jeunes intérimaires des ouvriers complètement dépourvus d'expérience de travail industriel. En fait, même si les missions d'intérim n'ont qu'une durée très courte, ces ouvriers – à Flins j'ai noté qu'ils n'occupent que très rarement d'autres catégories d'emploi – sont nombreux à enchaîner des périodes de travail chez Renault. Ces missions, cumulées, représentent souvent plusieurs années d'ancienneté à Flins. À plusieurs reprises j'ai interrogé ces ouvriers sur la durée de leur expérience et beaucoup m'ont dit être à Flins depuis plus de quatre ans en tout.

Cette répétition prolongée des missions rappelle d'abord, la figure de « *l'intérimaire professionnel de l'inscription dans des entreprises de travail temporaire* »¹ : « ... il s'agit de personnes qui s'installent dans le travail intérimaire [et qui développent] à un moment donné de leur cycle de vie, un usage stratégique et professionnel de l'intérim comme statut d'emploi particulier »². Mais certains ouvriers, souvent d'origine étrangère, s'approchent plus de la figure de l'intérim dans « *l'attente de mieux* », d'une « ... solution provisoire [...] en attendant un CDI, soit par la recherche d'un emploi, soit par transformation de leur mission d'intérim en poste stable »³. Mais l'ancienneté chez les intérimaires n'est que relativement courte par comparaison avec l'expérience des salariés Renault.

V.7.3.b) L'ancienneté chez les salariés Renault

Les salariés maison, toutes catégories professionnelles confondues, ont 18 ans d'ancienneté, en moyenne, chez Renault (la médiane se situe à 16 ans). Ces longues trajectoires, sont plus longues encore parmi les salariés qui travaillent dans l'atelier de la tôlerie de Flins (22 ans en moyenne ; la

¹ Faure-Guichard et Fournier, 2001, pp. 49 et 50.

² Faure-Guichard, 1999, p. 11.

³ Jourdan, 2002, p. 11.

médiane se situe à 23 ans). Pourtant, ce ne sont pas les salariés de la tôlerie qui ont les carrières les plus longues. Les salariés de la maintenance, notamment, ont des carrières de presque 30 ans dans l'usine (ils ont 28 ans d'ancienneté, en moyenne).

Toutes les catégories professionnelles n'ont pas une expérience aussi prolongée (Cf. tableau V.1. : « Ancienneté moyenne selon le département et la catégorie professionnelle – Usine de Flins », ci-dessous). Les ouvriers ont une expérience plus courte en générale (8 ans en moyenne). Mais les ouvriers de la tôlerie se trouvent plutôt parmi les ouvriers les plus expérimentés (14 ans en moyenne) après ceux de la maintenance (29 ans en moyenne).

**Tableau V.1. :
Ancienneté moyenne selon le département et la catégorie professionnelle – Usine de Flins
(en années)**

Catégorie professionnelle	Départements de l'usine de Flins										Total
	Méthodes	Direction	Logistique	Informatique	Maintenance	Emboutissage	Montage	Peinture	Tôlerie	Autres	
Cadre dirigeant	-	10	20	16	36	-	-	-	-	27	18
Cadre	19	14	10	18	29	14	16	18	9	17	16
Employé	28	28	24	25	28	24	25	22	26	26	26
Ouvrier	22	17	12	-	30	13	5	11	15	8	8
Total	27	24	18	23	29	19	9	17	22	12	18

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le service Emploi de l'usine de Flins.

Intérimaires ou personnel sous statut Renault, les salariés de Flins semblent avoir une relativement longue expérience du travail industriel. Est-ce que cette expérience vient renforcer des savoirs acquis lors de la formation initiale ? Quel sont les diplômes détenus par le personnel de Flins ?

Encadré V.5. :

Le traitement de la variable diplômes

Dans le fichier du « service Emploi », la variable « diplômes du personnel » est saisie selon l'intitulé complet du diplôme détenu par un individu. La liste complète se compose de 440 libellés différents. Ces libellés ont été codés selon le niveau d'études le plus élevé sanctionné par un diplôme. La codification qu'on utilise réduit ce nombre de diplômes à 12 modalités selon le niveau d'études le plus élevé obtenu en formation initiale. Voici la codification que j'ai adoptée pour traiter les diplômes du personnel.

Niveau d'études le plus élevé obtenu en formation initiale (résumé)

- | | |
|--|---|
| 1- 2 ^{ème} - 3 ^{ème} Cycle | 7- Bac technologique, pro, brevet professionnel |
| 2- Grandes écoles, diplôme d'ingénieur | 8- Brevet Enseignement Industriel, ou Commercial, ou Agricole |
| 3- 1 ^{er} cycle universitaire | 9- CAP/BEP |
| 4- BTS DUT | 10- Brevet Etudes Premier Cycle (seul) |
| 5- Paramédical | 11- Certificat Etudes Primaires (CEP) |
| 6- Bac général | 12- Certification professionnelles |

V.7.4. Les diplômés des salariés de Flins

Un peu moins des deux tiers des salariés de l'usine ont un CAP ou un BEP (57%), le premier diplôme étant largement plus répandu que le deuxième (Cf. tableau V.2. : « Catégorie professionnelle selon le diplôme des salariés de l'usine de Flins », ci-dessous). Cette situation est bien sûr relativement partagée par les ouvriers et les employés mais pas par les cadres / cadres dirigeants. Ces derniers vont très au-delà de ce diplôme (92% de cette catégorie possède un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat). En revanche, moins de 10% des ouvriers et 16% des employés ont un diplôme de niveau baccalauréat, en particulier un Bac pro. Mais, si d'une manière générale les salariés de Flins vont peu souvent au-delà du CAP/BEP, j'ai remarqué néanmoins que le nombre de personnes sans aucun diplôme reste très faible (36 salariés seulement, dont 30 ouvriers).

Tableau V.2. :
Catégorie professionnelle selon le diplôme des salariés de l'usine de Flins

Diplômes	Catégorie professionnelle								Total en % et en valeur	
	Ouvrier en % et en valeur		Employé en % et en valeur		Cadre Dir. en % et en valeur		Cadres en % et en valeur			
1 2 ^{ème} - 3 ^{ème} Cycle	0	0	1	9	27	4	20	45	2	58
2 Grandes écoles, dipl. ing.	0	0	0	0	60	9	44	97	4	106
3 1er cycle universitaire	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4
4 BTS DUT	0	0	5	85	7	1	8	18	3	104
5 Paramédical	0	0	1	12	0	0	0	0	0	12
6 Bac général	1	15	1	22	7	1	3	7	2	45
7 Bac tech, pro brevet prof.	8	101	9	140	0	0	10	21	9	262
8 Br Enseig Indust, BEComm, BEAgricole	0	3	1	13	0	0	1	1	1	17
9 CAP/BEP	66	826	58	910	0	0	8	17	57	1753
10 Brevet Et. Premier Cycle (seul)	9	116	16	258	0	0	6	13	13	387
11 Certificat Etudes Primaires	4	49	4	69	0	0	1	2	4	120
12 Certification professionnelles	10	119	3	49	0	0	0	0	6	168
13 Sans diplôme	2	30	0	5	0	0	1	1	1	36
Total	100	1259	100	1576	100	15	100	222	100	3072

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le service Emploi de l'usine de Flins.

Les diplômes dans l'atelier de tôlerie

Le niveau des diplômes des salariés de la tôlerie n'est pas radicalement différent de ceux du reste de l'usine¹. Les ouvriers de la tôlerie ont des diplômes de niveau CAP/BEP un peu plus fréquemment que leurs collègues d'usine (63%). Ils sont également moins nombreux à détenir des

¹ Du fait des similitudes entre l'atelier et le reste de l'usine, ce tableau a été placé en annexe. Cf. Annexe au chapitre V., tableau n°3., « Catégorie professionnelle selon le diplôme des salariés de l'atelier de tôlerie de l'usine de Flins ».

diplômes de niveau baccalauréat ou supérieur (7% des tôleurs ont un baccalauréat général, technologique ou pro).

Lorsque l'on regarde le comportement de chaque catégorie professionnelle, on ne note pas de différence substantielle entre les ouvriers tôleurs et ceux de l'ensemble de Flins : toutes se comportent de manière à peu près semblable.

Les intérimaires et leurs faibles diplômes

Les données exposées jusqu'ici ne sont, répétons-le, que partielles. La nature des données issues du fichier du service Emploi nécessite donc une lecture prudente. En effet, les niveaux de scolarisation du personnel stable contredit les données issues de mes observations directes sur le terrain en ce qui concerne les ouvriers intérimaires. Lors des entretiens que j'ai menés en usine auprès des jeunes intérimaires, j'ai pu constater avec étonnement que personne, parmi ces ouvriers de la tôlerie, n'avait décroché un diplôme du niveau CAP/BEP. Même si je ne peux pas mesurer précisément le niveau des diplômes de l'ensemble des salariés, autant pour les intérimaires que pour ceux sous statut Renault, j'ai pu constater que les intérimaires sont encore moins diplômés que le personnel stable de Flins. En fait, les données du fichier ne reflètent que la situation du personnel le plus âgé, expérimenté et diplômé de l'atelier : ceux qui obtiennent au bout d'un certain temps une situation d'emploi stable, soit en CDI ou en CDD.

En fait, je ne m'attendais pas à trouver à Flins, qu'il s'agisse du personnel intérimaire ou du personnel stable, un niveau de diplômes aussi faible. Ainsi, dans un premier temps, je me suis dit que mes observations se trouvaient biaisées car elles reflétaient la réalité de la population d'un secteur « peu consommateur » de diplômes. J'ai voulu ensuite voir si ce niveau général relativement faible cachait une réalité différente pour une catégorie importante à l'usine de Flins : les salariés de la maintenance.

Les diplômes chez les salariés de la maintenance

Mon hypothèse de départ était que les salariés de la maintenance, moins nombreux, possédaient des diplômes d'un niveau d'études plus élevé que le reste des salariés de Flins. Je me suis dit qu'il pouvait être possible que je n'arrive pas à apprécier à sa juste mesure une scolarisation plus poussée chez le personnel de la maintenance du fait que les ouvriers sont largement majoritaires à Flins et pouvaient cacher cette situation.

Ainsi, j'ai extrait de la base de données les individus qui travaillent dans une unité de maintenance de l'usine (au total, 579 personnes), que ce soit dans le département qui s'occupe de la maintenance « lourde » des installations ou dans les unités chargées de la maintenance dite « de premier niveau » au sein d'un département de fabrication (par exemple, la maintenance-tôlerie, le maintenance-montage, etc.).

Le résultat est significatif : la majeure partie de cette population, classée « employé » (90%), n'est pas fondamentalement plus diplômée que l'ensemble des salariés de Flins ou que les collègues employés qui travaillent dans des services autres que la maintenance¹.

Ce qui est également très significatif, c'est que chez les ouvriers, très peu nombreux parmi les équipes de maintenance (il ne s'agit que de 39 individus), ils sont un peu plus de la moitié à détenir des CAP/BEP (21 ouvriers) et 8 ouvriers à avoir un Bac Pro (dans l'ensemble de la population cette proportion est respectivement de 2/3 et de moins de 10%²).

Que ces salariés aient un statut de salarié maison ou d'intérimaire, le personnel qui travaille à l'usine de Flins a une relativement longue expérience du travail industriel. Plus poussée encore parmi les premiers que parmi les seconds, certes. Cette caractéristique autant que celle de l'âge moyen, rapproche dans une certaine mesure ce personnel de celui de l'usine de Córdoba. Cette ressemblance ne saurait cacher deux différences notables et qui vont à l'encontre du sens commun. En effet, c'est que la dotation technologique est nettement moins forte dans les ateliers de Córdoba qu'à Flins. Or, c'est là où les technologies sont les plus simples que l'on trouve les opérateurs les plus qualifiés.

¹ Cf. Annexe au chapitre V., tableau n°4., « Personnel de l'usine de Flins travaillant dans des unités de maintenance selon catégorie professionnelle et diplôme ».

² Ces renseignements sont à considérer avec prudence étant donné le faible effectif ouvrier dans cette catégorie (39 personnes).

Chapitre VI. Deuxième enquête de terrain : ouvriers permanents et intérimaires

J'ai observé comment le personnel fait appel à des moyens propres pour se former. Tout d'abord, la décision de fournir une formation au poste est prise par le chef d'UET lorsqu'un nouvel ouvrier, n'ayant jamais exercé le travail auparavant, arrive dans l'atelier. Surtout lorsqu'il n'a jamais exercé de travail similaire. Il s'agit de rendre l'ouvrier habile aussi vite que possible car le chef d'équipe tient à atteindre l'objectif de production de la journée. De son côté, le nouvel arrivant soucieux d'être à la hauteur du travail reçoit favorablement cette proposition de formation.

Le chef d'UET forme très rarement lui-même, même si officiellement cela rentre dans ses obligations. Le plus souvent, il se contente de rester quelques minutes à côté du nouveau venu et fait appel pour le remplacer à un formateur plus au moins improvisé. D'habitude c'est un ouvrier déjà expérimenté qui joue ce rôle, éventuellement un conducteur d'installations ou même un ouvrier candidat à tenir un de ces postes. Jamais l'exercice d'une tâche de formation n'est proposé à un ouvrier intérimaire. L'ouvrier devient formateur de façon tout à fait provisoire, juste le temps d'apprendre les gestes au nouveau venu et de lui fournir quelques repères. Ce formateur temporaire commence par une démonstration des gestes à effectuer et veille ensuite à la façon dont son élève les exécute.

Cependant, nous le verrons ensuite, la formation au poste d'un opérateur manuel ne saurait se réduire à ces quelques indications fournies par un futur collègue de travail. Et ceci non pas parce que l'organisation du travail dans le poste est toujours très complexe en elle-même, mais parce que les apprentissages nécessaires à l'exercice du travail dépassent le poste. Dans la réalité quotidienne de l'atelier, la formation dite « au poste » comprend des étapes qui ne sont pas toutes formellement définies. Elle va au-delà de l'apprentissage des gestes nécessaires pour produire une pièce. C'est ce que je vais présenter en détails ci-après.

VI.1. Transfert de savoir-faire dans l'atelier

À l'usine de Flins, la direction a mis en place des formations obligatoires : elles ont trait à la « sécurité au travail ». Cependant, dans cette usine, l'essentiel des apprentissages ouvriers sont réalisés au cours de l'activité de travail.

VI.1.1. L'arrivée dans l'atelier puis sur le poste

J'ai été convoqué à l'atelier d'assemblage l'après-midi du 10 mai 2004. À ce moment la deuxième équipe était au travail. Dès mon arrivée dans le bureau du chef d'atelier, j'ai attendu le chef d'UET ; il était censé m'amener à mon poste. Un des employés du bureau, Jacky, d'environ 55 ans, ancien ouvrier, travaillait à ses papiers. En fait, il est le bras droit du chef d'atelier. Je découvrirai ensuite qu'il a du mal à suivre les indications de son chef d'atelier, jeune et très diplômé, avec qui il ne s'entend pas bien. Le chef tarde et Jacky décide de m'amener au poste pour que je commence mes activités. Sur le chemin nous croisons l'unique femme chef d'UET de l'atelier. Je lui explique brièvement ma recherche et elle tente de me placer sur un poste « facile ». Je lui explique que je connais déjà le poste que je demande, c'est-à-dire, « la doublure », depuis mon observation participante en Argentine. Étonnement. Probablement trop compliqué ou dur pour un chercheur, pense-t-elle ? J'argumente que les buts de la comparaison exigent que j'occupe ce poste. Elle se résigne face à mon insistance. À ce moment, le chef d'atelier arrive et nous nous dirigeons tous vers le poste. Puis les deux chefs s'en vont. La présence de si nombreuses *personnalités* ne s'explique que par le fait que je suis un *cas particulier* dans l'atelier. Jacky restera un moment puis il s'en ira aussi, non sans avoir fait les présentations et avoir demandé plutôt brutalement à l'ouvrier placé à la « doublure » de m'apprendre son travail : « *Montre lui, Martin* », lui dira-t-il.

Je regarde l'ouvrier qui travaille. Martin est un ouvrier d'origine française, d'une trentaine d'années – même s'il a l'air d'avoir la quarantaine –, salarié maison. J'observe ses mouvements vifs, presque violents. À distance, pour ne pas être entendu, Jacky a murmuré « *Il s'affole pour un rien celui là...* ». À la pause, l'ouvrier se révèle pressé d'abandonner le sujet du travail à l'usine pour me confier, sans que je le sollicite, ses préoccupations actuelles : les difficultés de sa vie privée, la séparation d'avec sa femme. Il me dit « *comment avoir une vie de couple épanouie avec ces horaires de fou ?* », « *Comment travailler correctement avec tout ce stress, cette angoisse ?* ». Il a déjà épuisé toutes les formes de congés possibles et il est obligé de reprendre son travail.

Ma préparation démarre imperceptiblement, il ne s'occupe pas vraiment de moi. Au bout d'un certain temps, comme s'il s'était soudainement rappelé que j'étais là, Martin me dit : « *Et bien... Mets-toi là... et regarde ce que je fais* ». Ceci a été le seul commentaire pédagogique qu'il ne m'ait jamais fourni. Le discours tant entendu à Córdoba puis aussi à Curitiba, sur la pédagogie en trois étapes n'était pas au rendez-vous à Flins. Il me demande de mettre à profit le fait qu'il travaille lui-même pour bien l'observer. Dès ce moment-là, il considère que ma « formation » est commencée. Beaucoup d'observations et peu de dialogue car mon ouvrier « formateur » se limite à mettre en

évidence par des gestes les étapes de l'opération qu'il effectue. Un peu plus tard, il mettra progressivement ses gestes en mots.

Il travaille vite et en silence. Les efforts qu'il accomplit sont visibles : il transpire beaucoup, son visage est crispé. Je vois bien qu'il augmente son rythme et qu'il cherche à remplir le meuble¹. J'ai compris plus tard qu'il faisait cela car il voulait avoir une production d'avance. Parce qu'il savait que lorsque ce serait mon tour, je serais à la traîne et que le robot risquerait alors de ne plus être approvisionné².

Je le regarde donc faire pendant plusieurs minutes. Il prend peu à peu de l'avance sur le robot. Depuis le poste je ne vois pas le robot. Je sais seulement qu'il tire infatigable la production de l'ouvrier car à rythme régulier un vide se forme dans le meuble. Une demi-heure plus tard, l'ouvrier se met à décrire ses gestes. Mais plus qu'une description précise de gestes, il signale les étapes des opérations qu'il effectue. Il fait la liste des points à prendre spécialement en compte dans chaque étape et au fur à mesure que l'opération avance. À aucun moment mon formateur ne m'a parlé de la fiche du poste. Je me rendrai compte plus tard, après avoir tenu moi-même ce poste de manière prolongée, que le descriptif de ce mode opératoire aurait pu être allégé. Cela veut dire qu'il m'a fourni une sorte de version officielle de l'exécution du poste. Pour le savoir vraiment il a fallu que j'attende d'exécuter moi-même ces tâches avec rapidité.

Trois quarts d'heure plus tard, mon formateur a rempli le meuble. Mon tour est venu de prendre sa place. Il se met en face de moi. C'est lui qui m'observera et il m'indiquera d'un geste que je devrai prendre une pièce du premier bac. Il fera de même avec la seconde. Mes premiers gestes sont des échecs. Je ne trouve pas le placement correct sur le dispositif des petites pièces à souder. Ces emplacements sont en fait invisibles, ils se noient dans le fond d'un plan de travail où je ne distingue rien : les *pilots* où les pièces doivent être encastrées, ne sont pas différents d'autres petits cylindres situés sur la surface de ce dispositif. Où dois-je placer mes pièces ? J'hésite, je ne trouve pas au premier coup d'œil les repères où les pièces doivent être insérées. Je crois les avoir identifiés ; cependant, la position des pièces n'est pas correcte : elles ne sont pas bien fixées. Je recommence. Cette fois, avec l'aide de mon tuteur – il oriente ma main vers les *pilots* – je place les deux petites pièces secondaires. Mais ensuite, c'est la pièce principale que je ne peux pas placer au

¹ Lorsque l'ouvrier finit une pièce, il l'accroche dans un support qui sert à l'acheminer automatiquement et régulièrement du poste manuel vers la cage du robot. Cette chaîne de transfert c'est le meuble. Il a une capacité limitée à une vingtaine de pièces.

² En ayant cette attitude mon formateur se met en avant car, je le saurai après, avoir rempli son meuble est bien un signe de soin dans son travail et il est, en conséquence, perçu très positivement par la hiérarchie.

bon endroit. L'ouvrier est à côté de moi, s'inquiète en me regardant faire et prend ma place. Il termine le cycle et me met en piste pour un nouveau début d'opération.

Je recommence encore. Les pièces m'échappent des mains : elles sont trop petites, les gants sont plus lourds que les petites pièces, les points d'accroche sont trop étroits... Après quelques hésitations encore, je réussis à placer correctement les deux petites pièces secondaires et pars à la recherche de la pièce principale. Tout en faisant le déplacement je me rends compte que le mouvement de mon corps est inadéquat et que je dois apprendre un geste plus souple pour atteindre en une seule fois la gaine et la pièce. Je ressens, à ce moment-là, mon manque de méthode, de discipline : c'est bon, j'ai la pièce, elle est sur la machine. Mais je sais désormais qu'il faut retourner mon corps vers la droite tout en utilisant la main gauche pour tirer la pièce vers moi. J'ai dû apprendre ce mouvement qui ne m'était pas naturel et qui consistait à faire presque un demi-tour sur moi-même, regarder la gaine d'à côté et employer les deux mains pour retirer la pièce. Si je ne le fais pas, je me rends compte que je n'économise pas mes gestes et qu'à l'usine l'économie de gestes est un élément essentiel, aussi bien pour l'ouvrier que pour la firme. En somme, je redécouvre Taylor.

Ceci fait, je prends la pièce en main et je la place sur le dispositif. Elle ne s'y ajuste qu'avec quelques petits coups assénés par mon formateur. Après quoi tout semble bien en place. Ces petits coups ne sont pas normaux, mais j'apprends que cette machine marche comme ça. Au bout de quelques pièces ces petits coups sur la tôle provoquent une sensation de fourmis sur la paume de la main qui ne cesse que bien après la sortie de l'usine.

Je ferme les brides automatiques et je dépose aussi sur la pièce le guide des points de soudure. Je me tourne alors vers la pince. Là encore, je n'aurais pas dû faire un pas en arrière pour observer l'ensemble, j'aurais dû me précipiter le plus directement possible sur la pince pour ne pas faire de gestes inutiles. Quoi qu'il en soit, le maniement de cet outil va être ma préoccupation centrale. Il faut décrocher la pince située à gauche du poste et l'orienter vers le dispositif de soudure. Il faut imprimer une certaine force à la pince pour la déplacer car elle pèse environ 200 kg. Je le fais sans trop de difficulté car je garde la sensation de lourdeur de l'outil de ma première expérience de travail dans l'usine argentine. Mais le problème va être d'arrêter cette pince en cours de mouvement pour appliquer le point de soudure là où le guide l'indique. J'ai du mal à accompagner le mouvement et à appliquer le point au bon moment. En fait, l'astuce consiste à déclencher la détente de la pince avant d'arriver au point à souder. Car la pince se ferme relativement lentement et il faut qu'elle ne soit à sa position exacte qu'au moment de la fermeture des électrodes. Pour réussir il faut

bien calculer son temps. Sinon on n'appuie pas au bon moment sur la détente de la pince et le point n'est pas appliqué. C'est raté. La pince continue son cours, je dois la retenir et faire marche arrière. Je recommence et cette fois-ci c'est bon : un coup sur la détente et les étincelles de la soudure, la fumée et l'odeur âcre sont bien là. Cinq points par pièce. Et chacun a sa petite astuce. La hauteur du bout de la pince n'est pas toujours la même, il faut qu'elle soit en position oblique pour le premier point mais tout à fait à plat pour le troisième et le quatrième. Pour le dernier il faut faire un demi pas vers la gauche et modifier la trajectoire de la pince pratiquement au bout du parcours pour atteindre le point à souder. Et en plus, ces positions varient d'un jour à l'autre car les dispositifs sont très souvent ajustés par la maintenance, il faut les découvrir à chaque prise de poste, même si ce poste est toujours le même.

L'opération n'est pas finie. Une fois la soudure faite, il faut encore ouvrir les brides pneumatiques et monter la pièce à la main jusqu'au crochet du meuble. La tâche est apparemment simple. Le crochet est placé légèrement plus haut que ma tête, je le vois facilement mais une fois la pièce soulevée, j'hésite : dans quel sens accrocher cette pièce ? Il faut alors que je regarde les pièces qui pendent à l'intérieur du meuble pour essayer de copier la bonne position. Mais il faudra deux tentatives. En tâtonnant, il faudra faire tourner la pièce en l'air pour finir par l'accrocher dans le bon sens. Le premier cycle est terminé.

« *Au début c'est comme ça* », me dit mon *formateur*, en tentant de me rassurer. Il me laisse faire, me donne encore quelques indications et puis il s'en va. De temps en temps je le vois réapparaître derrière moi, contrôlant avec une insouciance feinte les pièces que j'envoie vers le robot, me demandant « *ça va ?* ». J'acquiesce d'un signe de la tête et il repart en direction du coin pause.

Le temps de chaque opération m'a semblé extrêmement court, j'ai le sentiment d'avoir travaillé vite, et pourtant les temps habituels sont largement dépassés. Preuve en est que, comme s'y attendait l'ouvrier, le meuble à côté du poste commence à se vider, mais il ne semble pas inquiet. Du reste, pendant presque toute la première semaine, je ne fournirai jamais assez de pièces pour combler le retard et le meuble ne sera jamais à nouveau plein.

Le meuble plein, je le découvrirai plus tard, c'est le signal parmi les ouvriers soit pour s'accorder une pause, soit pour faire son stock. Car à ce poste, les ouvriers font du stock qu'ils installent par terre, soigneusement empilé à côté du meuble. La hiérarchie n'ignore pas cette pratique de stockage qui en toute rigueur ne devrait pas exister.

Ce qui, en revanche, tranquillise la hiérarchie, c'est lorsque le meuble est toujours plein. Si ce n'est pas le cas, elle devra compter sur le sens de la responsabilité de l'ouvrier pour qu'il accélère la cadence en cas de stock insuffisant. La production continue en dépend car le robot travaille à flux constant et absorbe donc de nouvelles pièces en permanence.

J'entame un deuxième cycle, je l'espère plus aisé que le premier. Je dois vite déchanter, car je tâtonne pour trouver les bons points de placement, et mon désarroi revient. Pendant les premières heures de travail les hésitations ne m'abandonneront pas. Elles seront, cependant, de moins en moins fréquentes. Dans la mesure où les mouvements se répètent, progressivement, un sentiment d'automatisme s'installe. J'ai l'impression de devenir plus autonome. Peu à peu, ma mémoire enregistre les images de la machine qui m'aident à retenir la bonne position des pièces. Avec la répétition de gestes en continu ceux-ci deviennent plus souples et de plus en plus rapides. Quelques journées de travail plus tard les opérations à accomplir sur le poste seront maîtrisées.

Vers la fin de la première semaine, la difficulté qui subsistera sera de tenir la cadence, de parvenir à suivre le rythme du robot qui est placé derrière mon poste et que je ne vois pas. Tenir le rythme s'appelle ici « remplir le meuble ». Par bonheur j'aurai la joie d'y parvenir, mais ce sera grâce à une panne, à un arrêt du flux et en travaillant à bout de souffle : le meuble est plein. Je n'ai pas le temps de le contempler, il faut tenir, travailler au rythme du robot. J'ai tout de même le sentiment d'avoir réussi à maîtriser quelque chose. Visiblement je ne dois pas tout savoir car mes voisins m'observent en train de me décarcasser, ce qui est encore un comportement de débutant. Je n'en suis pas arrivé au point où mon apprentissage étant suffisant, la routine s'installe et me permet des gestes assez automatiques pour pouvoir penser à une petite pause, un instant de détente et même à aller jusqu'à la machine à café.

Il ne suffit pas de bien maîtriser les gestes que je viens d'apprendre pour tenir correctement la cadence. Des incidents et des problèmes surviennent que je vais devoir apprendre à résoudre. Par exemple, l'un des bacs de petites pièces est pratiquement vide. Je dois aller me réapprovisionner. Les boîtes où sont les pièces sont tout près derrière moi, mais y aller suffira à casser mon rythme. Je remplis les bacs et les replace au bon endroit. Pendant ce temps le robot tire toujours, le meuble a déjà au moins cinq ou six crochets vides. Encore une fois je suis à la traîne. Retrouver le rythme me prendra un bon quart d'heure et me laisse à bout de souffle. J'ai au moins appris quelque chose, je ne suis pas loin maintenant d'évaluer comme il faut le temps d'exécution. Ceci veut dire que j'ai moins de difficulté à tenir la cadence et plus important encore, à mesurer mes propres temps. Pour autant je ne sais pas tout, par exemple comment me comporter en fin de production, que ce soit en

fin de journée ou en cas de panne. En fait, je comprends que les ouvriers ne se contentent pas de calculer le temps qu'il faut pour produire une pièce mais qu'ils ajustent le rythme en fonction d'une durée plus longue car ils se préoccupent de remplir les objectifs de la journée en s'interdisant de les dépasser.

Encadré VI.1. :

Apprendre à maîtriser les temps avec précision requiert de l'expérience.

La maîtrise et l'aménagement du temps requièrent de chaque individu la connaissance de la lecture du panneau d'avancement de l'UET. Des panneaux similaires sont accrochés dans les allées de l'usine. Ils informent les salariés sur l'état de la production, l'objectif de production de la journée, le décalage par rapport à ce dernier, les problèmes de saturation, etc. Implantée depuis longtemps par la direction dans l'ensemble des usines, l'initiative a été empruntée aux ateliers japonais. Cet instrument poursuit plusieurs buts. La diffusion de l'information parmi les ouvriers vise la motivation et la concurrence. La motivation individuelle par rapport aux objectifs à accomplir ; la concurrence touche les performances des équipes de travail entre elles¹.

Dans le travail quotidien le chef d'UET suit de particulièrement près l'évolution de ces indications. Des dispositifs de communication relient les indications du panneau et du logiciel de gestion de production au téléphone portable du chef d'UET. Il est en permanence informé par une batterie de sonneries des inconvénients affectant le flux. C'est un des signaux l'obligeant à intervenir. L'usage qu'en font les ouvriers va dans un tout autre sens et c'est là où intervient la connaissance de la lecture des panneaux. Les panneaux indiquent des rythmes variables de travail. Il faut savoir interpréter la panne pour accompagner la production et, de la même manière, il faut savoir lire les retards dans la production pour accompagner le rythme réel. Les ouvriers des postes voisins m'apprendront plus tard que dans ce cas je ne devais pas produire de pièces supplémentaires, je devais m'aligner sur l'objectif affiché de manière à m'arrêter, sans produire en plus. Un ouvrier doit savoir-faire du stock mais doit savoir aussi s'arrêter quand le flux s'arrête : il ne doit pas produire plus et tout le monde partira avant l'heure. Il s'agit de réguler la production au « juste nécessaire » de l'ouvrier. Pas une pièce de plus. Pas un effort de plus. Au cours de ma deuxième semaine d'expérience, mes voisins m'observent me décarcasser au rythme du robot, puis plus rapidement que lui. Ce regard veut aussi enseigner quelque chose, veut faire comprendre une règle de travail. Mais qu'est-ce que c'est ? Je n'aurai la réponse qu'une fois le travail du poste bien maîtrisé. Travailler « à bout du souffle », ne se fait pas. Lorsque j'étais en train d'exécuter les opérations de production en dépassant la cadence du robot, mon voisin un peu énervé m'a apostrophé : « *Eh !!* » et il a accompagné son petit mot d'un signe avec sa main voulant me dire « *Tranquille ! Tranquille !* ». Et il a ajouté sérieux : « *Allez ! Va te reposer un peu !* ». En fait, l'apprentissage de la cadence se fait dans les deux sens, pour la tenir et la dépasser mais aussi pour la réguler².

¹ Selon les appréciations des chefs d'UET les salariés regarderaient les panneaux indicateurs dès l'arrivée en usine afin de connaître la production de l'équipe précédente « *pour faire mieux qu'eux* ». Dans l'équipe de travail où j'ai réalisé mes observations je n'ai pas pu confirmer cette interprétation.

² Reynaud établit que la régulation autonome « *est une régulation souvent très élaborée, qui est enseignée aux nouveaux venus et en partie imposée à ceux qui voudraient s'en écarter. Elle peut être imposée à un groupe par une minorité culturellement ou économiquement stratégique. Elle est donc bien la construction, avec ce que cela comporte de contrainte et d'apprentissage, d'un ensemble de normes sociales* » (Reynaud, 1988).

Je suis étonné de voir comment les arrêts, du transformateur ou du dispositif, se multiplient au long des journées. Ils sont constants. Ils ont des causes différentes mais le résultat est toujours le même : vu du côté des ouvriers, on 'coule'. Ou, plutôt, l'ouvrier se voit empêché de suivre son rythme : soit il est soumis à des pauses qu'il ne souhaite pas prendre, soit il doit travailler pour récupérer le temps perdu. Je n'imaginai pas que les occasions de perdre du temps soient aussi nombreuses ni les causes aussi multiples. Une gaine est vide car le cariste m'a oublié, je ne suis pas réapprovisionné. Pour obtenir les pièces manquantes je dois aller au milieu de l'allée et attirer son attention. Il faut changer d'électrodes, il y a des problèmes avec les brides automatiques (elles ne ferment pas, elles n'ouvrent pas), la position d'une pièce n'est plus saisie par les capteurs alors qu'elle est pourtant bien positionnée, une pièce se coince sur un pilot, etc. Je ne mesurais pas à quel point le travail de l'ouvrier dépend des collègues. Ceci est surtout vrai en période d'apprentissage mais se confirme ensuite, et en tout cas, l'ouvrier dépend de la maintenance.

Je me crois autonome jusqu'à ce que survienne la panne ou jusqu'à ce que l'entretien des électrodes soit nécessaire. Je suis obligé de faire appel à d'autres ouvriers. Si au début j'ai eu un ouvrier formateur qui a suivi ce que je faisais au mouvement près, dans ces circonstances-ci je dois continuer à apprendre mais sans aide ni règle précise car l'ouvrier formateur n'est plus disponible. À ce stade, c'est à chaque ouvrier de chercher à s'intégrer dans la vie de l'atelier et d'apprendre une partie des normes qui en règlent le fonctionnement. C'est par l'intermédiaire de l'équipe que s'apprennent les procédures qui permettent de remédier aux arrêts des machines. C'est aussi à l'intérieur de l'équipe que l'on trouve des informateurs pour en savoir davantage sur les postes connexes. Sans être une règle, la recherche d'autonomie impose que l'on s'informe auprès de tout le monde.

Je n'ai eu d'autre recours d'ailleurs, dans un premier temps, que de faire appel aux copains lorsque des problèmes sont survenus comme l'arrêt de mon outil de travail. Je me suis adressé à mon voisin alors qu'en toute rigueur j'aurais dû faire appel à la maintenance. Mais tout bonnement, je ne savais pas comment l'alerter alors qu'elle se trouvait à l'autre bout de l'atelier. Mon voisin s'en est occupé pour moi. J'ai découvert un peu plus tard que le personnel d'entretien, les CID – conducteur d'installations diverses –, répondaient aux cris des ouvriers et que donc il fallait savoir crier pour qu'ils viennent. Il faut crier, il faut attendre, et pendant ce temps-là le robot avance, prend des pièces, le meuble se vide inéluctablement. Faire appel à la maintenance, c'est nuire à la cadence.

C'est du reste souvent qu'un collègue intervient sur le transformateur. J'ai découvert que cet ouvrier agissait sur le transformateur ou sur le panel de contrôle presque sans regarder ce qu'il faisait, sans même faire vraiment attention aux indications du tableau. En l'observant j'ai compris que, lorsqu'il intervenait, il suivait toujours le même ordre, qu'il s'agisse du transformateur ou du dispositif, et qu'ainsi il remettait l'outil en route. Mais pendant ce temps, mon meuble recommençait à se vider. La prochaine fois je ne ferai plus appel à lui, je me contenterai de l'imiter : j'appuie sur le bouton du transformateur, je tourne la clef, et c'est reparti. Curieux, plus tard, je lui ai demandé comment il avait appris à remettre en route le transformateur. Sa réponse a été évidente : « Comme toi. En regardant faire les autres, la maintenance, Denis (un des deux CID de l'UET) ». Quelle est la cause du dysfonctionnement ? Peu importe, ça marche et nous ne perdons plus de temps. Cette fois-ci le meuble n'est plus aussi vide que lors des pannes précédentes.

Une fois que j'ai acquis les gestes et su tenir la cadence, résoudre seul quelques dépannages et appeler les CID, je n'ai plus eu de véritables pertes de temps. Je savais remplir le meuble, refaire le stock, et j'y parvenais bien plus rapidement que ne le demandait le robot.

Suite à mon expérience en Argentine et à Flins, il me semble que l'adaptation physique au déroulement du travail fait elle aussi l'objet d'un apprentissage discret, presque imperceptible. J'ai réussi à m'adapter à un environnement bruyant, à la circulation dans les allées, aux projections constantes d'étincelles, aux passages permanents des caristes derrière moi, au paysage grisâtre et monotone, à la fatigue physique et mentale, à l'excès d'effort et du manque de temps pour réfléchir. J'ai aussi réussi, par exemple, à trouver un ordre dans l'atelier, dans l'usine. Après un certain temps j'ai compris les fonctions des machines et leur place dans le processus de production. Quant aux outils, je maîtrise de mieux en mieux le maniement de la pince : je connais à présent le comportement de l'outil, son poids, la décharge électrique qu'elle produit, la fumée qu'elle dégage, ses mouvements et ses limites, les arrêts, les points où il ne faut pas appuyer les électrodes au risque d'abîmer la tôle ou d'arrêter le travail, etc.

Deux jours après la première prise de poste, j'ai été muté. J'ai quitté la « doublure » et je suis passé à un poste appelé « longeron droit ». Ce ne sera pas le dernier poste que j'occuperai, car je serai posté en fonction des besoins de main-d'œuvre de la journée à la tib¹, puis envoyé en remplacement pour manque de personnel en dehors de l'unité sur un poste dit servant-machine² du sous-bassement central. Revenu ensuite à l'UET bloc avant, j'occuperai les deux postes de

¹ Nom du poste de travail de l'unité bloc avant.

² Les opérations de l'ouvrier consistent à approvisionner le poste de quelques trois ou quatre pièces et à déclencher la soudure que la machine réalise automatiquement.

« doublure » (droite et gauche), les deux « passage-roue ». Les seuls postes que je n'ai pas occupés sont le OP10 et le OP30, réputés les plus lourds physiquement.

Le fait d'abandonner un poste pour aller ailleurs est bien sûr une occasion d'apprendre. Il faut savoir tourner. La polyvalence est évidemment appréciée par la hiérarchie car elle résout les problèmes permanents d'absentéisme. Et cela surtout lorsque tous les ouvriers ne tournent pas. En général, les anciens, même s'ils sont les plus expérimentés, se soustraient à cette obligation. Ils sont souvent placés dans des postes dits « handicapés ». On appelle ainsi les postes où la dépense de la force physique est moins intense qu'ailleurs.

Mettre en urgence un ouvrier non préparé sur un poste peut entraîner parfois plus de problèmes qu'il n'en résout, parce que cet ouvrier peut créer des situations où un deuxième ouvrier est obligé de l'assister. Lors d'une journée en sous-effectif le chef d'UET sait que la gestion d'un débutant aura des inconvénients. Dans ce cas, la connaissance physique de l'atelier prend de l'importance, car il faut guider l'ouvrier jusqu'au poste, lui montrer pendant un moment – comme on me l'a montré à mes débuts – les séquences de gestes, le mode opératoire, etc.

Lorsqu'il s'agit de postes composés, c'est-à-dire de postes où les opérations ont lieu sur deux machines différentes, le processus d'apprentissage se complique encore. Non pas parce que, comme on pourrait le supposer logiquement, il faut apprendre le fonctionnement de deux machines, mais parce que la plupart du temps ces postes sont partagés. Ce qui est important alors, c'est de savoir à quel moment l'ouvrier peut laisser un poste pour passer au deuxième sans bloquer la production d'un autre ouvrier. Les apprentissages à cet égard sont délicats car il s'agit de comprendre le rythme d'activité des ouvriers partageant une machine et les normes de priorité. À cela s'ajoute le comptage ou la notation des pièces produites sur ces postes. Si ces derniers sont composés et si plusieurs ouvriers travaillent dessus, la quantité de pièces à produire pour chacun n'est pas la même que dans le cas d'un poste simple. Connaître la quantité de pièces à fournir n'est pas difficile, mais les noter l'est un peu plus¹.

Au bout de deux semaines dans l'atelier, j'ai fait de nombreux apprentissages. Ce que j'ai appris, c'est comment devenir de plus en plus autonome et, surtout, comment réguler l'effort physique pour prévenir la fatigue. Comment ai-je intégré ces savoir-faire ? Principalement parce

¹ J'ai remarqué que, tous les ouvriers, même ceux qui, immigrés, avaient une faible maîtrise du français ou qui avaient une faible maîtrise des mathématiques car ils avaient été faiblement scolarisés avaient appris, aidés par leurs collègues, le système de notation qu'ils devaient appliquer.

que, une fois dans l'atelier, je me suis retrouvé sans l'avoir décidé à échanger avec mes collègues, eux aussi passés en leur temps par cette expérience de partage de savoir-faire.

Tous les ouvriers, quel que soit leur statut y participent. Le système de rotation entre les postes facilite la mise en relation quotidienne des ouvriers. Cette modalité d'échange de savoir-faire fonctionne même si le groupe se renouvelle constamment du fait de l'embauche et de la fin des contrats des intérimaires ou du passage des ouvriers maison aux nouveaux projets de production. Hormis ces mobilités liées à la mise en production d'un nouveau véhicule, le *turn over* est fort dans cette usine. Ainsi, les novices côtoient les intérimaires les plus anciens qui ont déjà quelques mois dans l'atelier ou quelques salariés maison, en général beaucoup plus expérimentés. Dans des équipes de travail dont la stabilité est constamment en cause, les transferts de savoir-faire efficaces semblent s'adapter précisément à cette circonstance.

VI.1.2. Formations obligatoires dans l'unité de travail

Tout de suite après mon entrée dans l'atelier, j'ai bénéficié d'une première formation. Le sujet 'standard' était « la sécurité au travail et la découverte de l'usine ». Cette formation est obligatoire pour tous les salariés arrivés dans l'atelier, et selon ce que m'a dit le chef d'UET, indépendante de son statut. Dans sa version officielle et standard, cette formation a lieu dans un premier temps dans l'atelier, plus précisément dans le bureau du chef d'UET, et elle est assurée par un ouvrier de l'équipe dispensé à cette occasion, pendant une heure et demie environ, de ses activités ordinaires. Dans un deuxième temps, la « découverte de l'usine » s'effectue par un parcours dans l'usine où sont montrés les différents métiers. Normalement, ces activités ont lieu au moment de l'arrivée du nouveau salarié. La première matinée ou après-midi de travail / formation vise un double objectif : la prévention de risques et l'intégration à l'entreprise.

La personne chargée de dispenser la formation dans l'UET est un ouvrier de la maintenance. Il a été formé préalablement, a participé à des séminaires sur le thème de la sécurité et, de retour dans l'atelier, a été chargé par le chef d'UET de cette mission : former les nouveaux venus. En remplissant cette fonction obligatoire de l'UET, cet ouvrier devient formateur. Cette fonction est le privilège des salariés de la maintenance. Comme dans le cas de la formation au poste, le personnel en intérim n'est jamais appelé à accomplir de telles tâches. Former est donc un privilège accordé à l'élite ouvrière dans l'atelier. Être animateur des formations à la sécurité manifeste une position hiérarchique qui n'est pas formellement reconnue au regard de la catégorie professionnelle dans laquelle ces salariés sont classés.

En pratique former oblige à faire un exposé. Cet aspect du travail du CID – formateur est très limité du point de vue pédagogique. Celui-ci déroule son exposé avec pour unique support un classeur où se trouve une série de documents sur ce que la direction entend par ‘*la sécurité des salariés en usine*’. Ce matériel permet au formateur d’ordonner son discours et lui sert aussi de pense-bête pour ne rien oublier. Un autre moyen pour faciliter sa tâche est le recours aux exemples. En effet, le renvoi aux lieux où les situations de risque se produisent dans l’atelier aide le formateur à se faire comprendre. Ce qui est très important car l’enjeu principal du travail du CID – formateur est de traduire les consignes de sécurité dans un langage compréhensible pour tout salarié qui aura à travailler dans l’atelier.

Comment s’y prend-il ? Il précise la localisation des entrées / sorties de l’atelier en cas d’incendie ou d’évacuation, les quelques règles de base sur la circulation dans l’atelier, l’obligation de porter les équipements de sécurité (lunettes, gants, tablier, chaussures de sécurité, même la conflictuelle casquette¹, etc.), les dispositifs d’arrêt sur les postes manuels, les normes d’accès aux îlots robots, les situations de risque les plus courantes, etc.

Cependant, dans les faits, il transmet une idée du travail à réaliser pour le personnel de l’atelier tout entier, lui y compris. Il me parle également de son travail. Dans son exposé il explique le sens du flux de production, l’articulation entre les robots et les postes manuels et aussi certaines différences entre les postes.

La deuxième partie de la formation a été annulée. Dès le début le chef d’UET a interprété ma présence dans l’atelier comme un cas particulier : un étudiant en thèse voulant intervenir dans la production. Il n’y avait pas eu de précédent dans ce groupe de travail. Ainsi, le CID – sous l’indication de son chef – ne m’a pas fait faire le tour de l’atelier, dit « découverte de l’usine ». Cependant, plus tard, le chef d’UET, allait m’emmener faire ce tour et allait expliquer à tout le monde que j’avais « carte blanche » pour entrer là où je le voulais.

La formation « découverte de l’usine » consiste à mettre en contact le nouvel arrivant avec le personnel de son atelier. Elle contribue aussi à clarifier les images d’autres activités que la sienne

¹ Dès mon entrée dans l’atelier j’ai reçu l’uniforme de l’usine. Une casquette semi-rigide en faisait partie. Le chef du département m’a poussé à la mettre dès la première fois où l’on s’est vu dans l’atelier. Il m’a dit : « *Porter la casquette c’est obligatoire pour des raisons de sécurité* ». Les ouvriers suivent pour la plupart cette décision. Mais il y avait un ouvrier qui ne le faisait pas car « *après 25 ans d’usine sans porter la casquette ils vont pas m’obliger maintenant !* » ou « *on ne va pas faire tout ce qu’ils veulent ?!* » C’était le seul ouvrier maison du rang de l’équipe. Les autres, les intérimaires, pour la plupart portaient la casquette sans faire de commentaires. Le conflit m’a semblé banal au début. Pourquoi refuser de porter un élément de sécurité supplémentaire ? Peu à peu j’ai compris que ce qui était en jeu c’était la reconnaissance de l’autorité dans l’atelier. L’ouvrier maison ajoutait : « *Eux peuvent prendre les décisions qu’ils veulent. Mais nous on verra si on les suit ou pas* ».

avec d'autres contenus de travail, dans d'autres secteurs de production et d'autres métiers de la fabrication. Enfin, outre ce parfum de mobilité, elle fournit aussi l'occasion de contacts personnels et directs avec d'autres salariés, hiérarchiques ou pas, de l'usine.

Cette partie de la formation connaît systématiquement des 'adaptations' en fonction du 'public' auquel elle est adressée. Autrement dit, d'après mes observations, la partie de la formation favorisant le contact avec d'autres secteurs et d'autres salariés de l'usine dans sa formule 'standard', n'est dispensée qu'aux nouveaux embauchés en CDI ou qu'au petit nombre des stagiaires (petite balade que les stagiaires réalisent en fait seuls, car le personnel censé les accompagner n'est que très rarement disponible). Ce n'est pas le cas lors de l'entrée d'un jeune intérimaire dans l'atelier : je n'ai jamais pu constater que ce personnel ait bénéficié de la formation consacrée à la découverte de l'usine.

Deux aspects de cette formation me semblent intéressants. Le premier, c'est le sens de l'intégration à un collectif de travail qu'elle peut transmettre. Même si la formation n'a pas été prévue pour, elle facilite cette intégration. Or, comme l'ensemble de cette formation, en particulier la partie 'découverte de l'usine', n'est pas systématiquement délivrée, les effets sont difficilement mesurables. On peut imaginer que le seul fait d'être présenté à l'ensemble des salariés le matin du premier jour de travail, le fait de parcourir les postes de l'atelier et d'échanger avec les salariés en poste, permet de franchir une première étape : en cas de difficulté ultérieure dans l'exercice des opérations, l'ouvrier nouveau venu pourra trouver rapidement une réponse ou une aide. Que se passe-t-il lorsque cette partie de la formation n'est pas faite ?

Bien sûr, l'intégration se fait mais ailleurs. Lors des pauses ou lors de pannes, au coin café ou à l'extérieur de l'atelier, en attendant la reprise de la production, les ouvriers discutent, partagent des avis sur la journée, sur un sujet quelconque, ils blaguent, etc. Grâce aux temps morts au travail, ils établissent la confiance nécessaire pour que les questions sur les difficultés de l'exercice de produire puissent émerger.

Le deuxième intérêt de la formation c'est l'occasion donnée à l'ouvrier de la maintenance comme au nouvel entré de se confronter : pour le CID c'est l'occasion de façonner sa position hiérarchique alors qu'il n'en a pas. C'est également le moment d'exercer une pratique de formateur. Pour le nouveau salarié, c'est l'un des seuls moments d'échange personnel et direct possible avec un CID : au moment des pauses, par exemple, les deux populations ne se mélangent pas facilement. Les CID n'ont pas les mêmes horaires de pauses que les ouvriers d'exécution et leur mobilité

pendant le travail ne facilite pas non plus les échanges : les CID entrent en action lors des pannes, au moment où les autres ouvriers ont du temps pour discuter.

VI.1.3. Transfert de savoir-faire ou l'entraide ouvrière : de l'aide aux novices à la résolution de problèmes

Le transfert de savoir-faire aux ouvriers ne s'arrête jamais : ni pendant la période où la hiérarchie considère le salarié en formation ni après. De manière diffuse et au compte-gouttes les ouvriers continuent à se transmettre de petites informations qui contribuent à faire de l'exercice du travail une activité plus aisée.

Un exemple de ces échanges entre ouvriers s'est produit lors de l'apprentissage d'un des postes, le « longeron ». La situation était la suivante : je devais à un moment donné prendre avec la main gauche trois pièces et ceci selon une position prédéfinie. Une présentation des pièces dans la position correcte assurait un gain de temps important qui facilite la tenue de la cadence. Ce faisant, avec la main droite, et en me penchant, je devais prendre une pièce d'environ deux mètres, fine mais lourde. Une fois toutes les pièces en mains, je devais le moment venu entrer dans la cellule de soudure et poser les pièces sur les pilots. Il s'agissait d'encastrement les pièces dans les pilots une à une selon une séquence précise avec la main gauche. Ceci au début ne facilitait pas mes mouvements, mais une fois le geste acquis, finissait par favoriser ma cadence.

Deux ouvriers du poste voisin se sont approchés de moi pour me conseiller, pour alléger le cycle et me permettre de tenir la cadence. Mais ces ouvriers n'étaient pas d'accord sur la meilleure façon d'exécuter les gestes.

Ali, un ouvrier intérimaire, introduisait la longue pièce principale dans la cellule de soudure : « ... cela évite de revenir trois ou quatre pas en arrière pour la prendre une fois que les trois petites pièces secondaires ont été posées », m'expliquait-il.

Pas d'accord, Youssef, également intérimaire mais fils d'un salarié maison, soutenait qu'en faisant ces gestes « *tu as les pièces en main trop longtemps...* » et expliquait que cela fatiguait beaucoup le bas du dos ainsi que l'épaule droite. Il ajoutait que trouver un point d'appui provisoire pour le longeron à l'intérieur de la cellule n'était pas une tâche aisée, il tombait facilement et pouvait être cause de panne. Youssef, malgré sa stature imposante – comme d'ailleurs, bien d'autres ouvriers de l'atelier –, préférait diviser le geste en deux mouvements : poser les trois pièces secondaires avec les deux mains et préparer à l'avance le longeron en le posant à côté du poste.

Ainsi, on n'évitait que partiellement les quatre pas en arrière mais on n'avait pas à supporter le poids des pièces.

J'ai constaté que cette pratique du conseil ne m'était pas réservée. J'ai observé par exemple Youssef discuter avec un salarié maison, le Portugais, du sens de l'application des points de soudure sur le poste « doublure ». Dans tous les cas il se passait à peu près la même chose.

Le résultat était toujours semblable. Les salariés faisaient un bilan des difficultés et des simplifications des gestes qu'ils avaient appris d'un collègue. Dans ce bilan la cadence des opérations est la contrainte inexorable. Le respect des temps-cycle impartis par la hiérarchie ne sont pas mis en question à ce moment-là. Les bilans – tout à fait informels – donnaient lieu à des échanges de points de vue, à des tests de vitesse et à l'analyse des parties du corps affectées par les différents mouvements. Ce qui est donc privilégié ce sont les modes opératoires et leurs conséquences sur le corps de l'ouvrier. Rationaliser l'opération, c'est rechercher l'économie d'effort. Ce genre de bilan n'a pas toujours lieu. À plusieurs reprises j'ai entendu dire: « *Oui, t'as raison, c'est plus vite comme ça mais je préfère faire comme je te dis* ». Les ouvriers ne choisissent pas toujours les gestes dont ils ont discuté, car l'un ou l'autre peut avoir des raisons pour ne pas réaliser l'opération jugée la plus efficace, par exemple, pour éviter la répétition des gestes.

La réalisation des tâches « en doublon », et donc la préparation au travail, n'est pas que le lot des ouvriers d'exécution. Par exemple, les trois ouvriers qui s'occupent des petits réglages et réparations dites « de premier niveau » s'en servent tout autant. En fait, cette petite équipe de maintenance est composée de deux ouvriers confirmés (un jeune adulte et un vrai vétéran de l'usine avec environ 30 ans d'expérience) et un jeune embauché, titulaire d'un Bac Pro. Ce dernier n'appartient pas de plein droit à l'équipe de maintenance. En fait, il est entré dans l'usine selon ce que le chef d'UET appelle « *tout un plan préparé à l'avance pour lui* ». Le jeune Bac Pro a été embauché avec un début de carrière planifiée à l'avance : six mois sur des postes d'exécution, puis, progressivement, passage vers la maintenance de premier niveau jusqu'au remplacement d'un de ses deux ouvriers : soit à cause du départ à la retraite de l'ouvrier le plus ancien, soit à cause du déplacement vers un « nouveau projet » – mise en fabrication d'un nouveau véhicule –, du plus jeune.

Comment procèdent-ils ? Je les ai toujours observés agir par deux ou trois, s'ils sont disponibles, sur les installations. D'habitude Stéphane suit Denis, le jeune adulte de la maintenance, lorsqu'une machine a besoin d'être dépannée. Leurs interventions sont par définition difficiles à

prévoir s'agissant de pannes. Elles ne sont programmées que dans les cas d'opérations régulières d'entretien des installations.

Cet aspect temporaire des interventions scande le travail de l'équipe. Celle-ci est souvent sollicitée pour des tâches de maintenance, mais ses membres – spécialement Denis – se voient confier des tâches de suivi des indicateurs de production (calcul de pannes ou d'alarmes sur les robots, contrôle du flux) mais aussi de la formation à la sécurité ou découverte de l'usine, etc. Tout ceci les occupe pendant les moments où les ouvriers ne sont pas en train d'effectuer un dépannage.

Le jeune Stéphane est peu demandé pour ces tâches de suivi de la production. Le plus souvent cet ouvrier se trouve partagé entre le remplacement d'un ouvrier d'exécution absent et l'assistance de l'équipe de maintenance. Son rôle consiste à intervenir à côté de Denis partout où une panne se produit. Lorsqu'il intervient, il est suivi de près par Denis qui prescrit les opérations à réaliser et indique comment réparer. Dans certains cas, Stéphane n'intervient pas car il n'a pas l'expérience nécessaire pour le faire. Alors, à ces occasions, il suit attentivement ce qui est fait par les ouvriers confirmés. Je n'ai observé que peu de situations où ils dialoguaient tout en réparant une machine. La plupart du temps, le dialogue précède l'intervention pour déterminer la cause du problème, ou vient après afin de préciser ce qui a été fait ou la manière de faire. Stéphane a l'air de comprendre l'ensemble des opérations qui sont réalisées par l'équipe.

Le système d'alerte des pannes qui déclenche l'appel à la *maintenance premier niveau* passe d'abord par le chef d'UET. Ceci raccourcit la distance entre la hiérarchie et cet ouvrier novice. En effet, la plupart du temps le chef d'UET se trouve à côté du poste où il faut intervenir. Les membres de la cellule de maintenance entretiennent avec la hiérarchie une relation différente de leurs collègues ouvriers du rang. Les conséquences que peut avoir cette organisation du travail sur la carrière de ces ouvriers ne sont pas négligeables. Comparés au reste du personnel de l'atelier, ces derniers entretiennent des relations qui semblent moins hiérarchiques : leurs connaissances des installations et du fonctionnement des machines partagées avec le chef d'UET les rapprochent de celui-ci.

C'est un élément supplémentaire qui montre encore que les apprentissages que fait ce jeune ouvrier de la maintenance ne se réalisent donc pas selon d'autres modes de transfert que ceux employés par les ouvriers du rang.

Cette formation 'mutuelle' (amicale et solidaire) n'attend pas l'ordre de la hiérarchie pour se mettre en place. Elle s'insère, par petites doses, à tout moment du passage du salarié maison ou intérimaire dans l'usine. Bien entendu, ces pratiques ne sont pas méconnues de la hiérarchie. Les analyses de l'exercice de l'activité auxquelles les ouvriers réfléchissent eux-mêmes sont une véritable méthode pour économiser les forces. Une méthode qui sert à prolonger la vie utile de la main-d'œuvre. Cependant, bien que la firme profite de ces pratiques spontanées, elle n'en reste pas là et organise à côté de ce mode de formation des formes instituées de formation interne qui, à certains égards, concurrencent celles des ouvriers.

VI.2. Deux écoles d'usine

VI.2.1. Pratiques de formation dans les écoles internes

Depuis deux ans, l'atelier d'assemblage de la Clio II abrite les installations d'une « école de dextérité / soudure ». Au moins une fois par an, l'ensemble du personnel d'exécution de la fabrication doit « *faire un passage en formation* » dans cette école de dextérité. Ce passage annuel à l'école serait donc en principe obligatoire, tout comme le sont les formations à la sécurité. Mais d'après mes observations dans l'atelier et mes entretiens avec les responsables de l'école, les écoles sont plutôt réservées à la formation des ouvriers en CDI moins qualifiés et ne reçoivent guère d'intérimaires. Ces derniers n'accèdent à l'école que si leur mission est longue.

Cette école n'est pas la seule à assurer la formation des tôliers. Le même atelier abrite également une « école de soudure », plus ancienne que la précédente. Ce qui fait la différence entre cette école et la première c'est la technique enseignée et la population qui y a accès. La technique est celle que j'avais déjà observée dans l'école de l'usine de Córdoba, la soudure MIG¹. Toutefois, elle est relativement peu employée maintenant que la plupart de l'assemblage est robotisé et que les postes manuels utilisent la soudure par résistance. C'est pour cette raison que l'école de soudure n'accueille pas tout le personnel mais seulement ceux qui travaillent ou vont travailler sur des postes de soudure MIG². En général, ce sont des ouvriers plutôt qualifiés, recrutés dans le secteur du ferrage ou qui vont accompagner une évolution de la technique, qui accèdent à cette école.

Les modes de transfert de savoir-faire étudiés jusqu'ici sont connus dans ce monde de l'industrie. Ils n'ont pas changé depuis longtemps, et ce malgré des évolutions introduites dans les

¹ Entre autres types de soudure basée sur les mêmes principes de complexité de cette technique. Des formations sur la soudure par résistance électrique ne sont pas dispensées dans cette école.

² Ou sur d'autres types de soudure complexe.

usines, notamment l'automatisation des processus de travail. Cependant, la présence d'institutions portant l'appellation « écoles » dans les usines Renault, sur le lieu de production, ne constitue-t-elle pas une nouveauté ?¹ Regardons de près ces écoles.

VI.2.1.a) L'école de dextérité

Chaque secteur de l'usine a sa propre école. À l'origine, en 2002, au moment où elles ont été implantées dans l'usine, la dénomination de ces écoles faisait référence à un secteur² (« école de soudure », « de montage », « de peinture », etc.). Peu à peu celle-ci a été modifiée. Le terme dextérité a été retenu pour toutes les écoles de l'usine. La désignation « d'école de dextérité » a été suivie ensuite du nom d'une activité plus précise.

L'école occupe une place discrète dans l'atelier et contraste avec le reste de l'environnement de production. Il s'agit d'un périmètre fermé, d'environ 15 x 15 mètres, entouré d'une grille. Dans un angle de cette surface carrée se situe une salle vitrée sur deux côtés d'une capacité d'accueil d'environ huit à dix stagiaires. Cet espace sert à la fois de salle de cours 'théorique' et de bureau du responsable de l'école. À quelques détails près, les écoles sont à peu près identiques à Flins et dans les autres usines de mon enquête.

À l'extérieur de la salle on trouve d'abord quelques établis et leurs outils associés. Des nouvelles machines riveteuses sont placées face à l'entrée. Derrière eux, et en même quantité sont installés des établis d'un type différent servant aux exercices de fixation d'écrous ; des visseuses pneumatiques à torque contrôlée y sont accrochées sur les côtés. Au fond, quelques établis sont réservés aux pinces de soudure par résistance. Dans une cage, limitant le périmètre de l'école, un robot de soudure a été installé pour l'entraînement de certains ouvriers. Le responsable de l'école, jouant le rôle d'un chef d'UET, s'habille en blouse blanche. L'ensemble, personnel et installations, pourrait être pris pour la copie conforme d'une UET de l'usine. Mais il ne l'est pas vraiment.

D'allure moderne, récemment peinte de couleurs vives, l'ordre qui règne dans l'école fait contraste avec la vraie usine, l'école est repérable comme un espace séparé du reste de l'usine et

¹ L'installation « d'écoles » dans les ateliers était une initiative nouvelle à la fin des années 1940. Dans *Le travail en miettes* Georges Friedmann fait référence à l'apprentissage dégradé des ouvrières d'un atelier de confection à Amsterdam : « *La firme, innovation peu fréquente, a même introduit la chaîne dans l'atelier d'apprentissage afin que l'école puisse préparer aux conditions réelles de production* » (Friedmann, 1964, pp. 33-36). Mais l'auteur, préoccupé davantage pour rendre compte de la faible importance accordée aux savoirs ouvriers, ne s'intéresse pas à cette *institution* d'usine. Les écoles ne sont pas une nouveauté dans l'industrie mais dans les ateliers Renault.

² Le jargon interne utilise le mot « métier » pour désigner un secteur de la fabrication. Par exemple, la tôlerie est un « métier » selon les catégories de l'entreprise. Cependant, les activités que j'ai retrouvées et leur organisation sont plutôt diverses. Compte tenu de cette diversité, on peut considérer que l'emploi du terme métier est abusif. La tôlerie se compose en effet de deux grandes activités : l'assemblage de la carrosserie et le ferrage des portières. Ces activités sont organisées en processus de travail séparés dans l'espace et distincts par le contenu des tâches.

garde pourtant des ressemblances avec l'atelier. L'aspect de modernité de l'école tient en réalité à sa propreté et aux couleurs brillantes, et met en évidence un usage pas trop intense d'installations relativement récentes. Tout comme dans les écoles des usines Santa Isabel et Ayrton Senna l'instructeur porte un soin attentif aux installations. Est-ce pour bien différencier son travail de formation du vrai travail d'usine ? L'école de dextérité stylise l'usine, la rend en tout cas plus acceptable. Car si l'école ressemble beaucoup à l'atelier, elle a des allures avenantes qu'il n'a pas. C'est peut-être aussi parce qu'on y trouve des outils nouveaux, pas encore employés dans l'assemblage des voitures Renault de petite taille. Je ne peux pas savoir s'il s'agit d'une technologie moderne, de dernière génération. En tout cas l'école accueille très tôt les dernières technologies appliquées à la production.

La nouveauté de la technique réside dans le fait que la soudure par résistance est partiellement remplacée par le rivetage de la tôle. La pince à soudure est remplacée par un pistolet ou riveteuse appliquant une sorte d'épingle qui assemble les pièces de tôle. Ces outils simplifient les opérations et les gestes du travail. La profusion de ces outils, à la fois modernes et inhabituels à l'assemblage, évoque la modernité et présente aux salariés des techniques qui seront employées lors de l'assemblage du prochain véhicule. La présence de ces outils indique que le public vient ici à la recherche des nouvelles connaissances nécessaires à la production.

Lorsque je suis entré dans cette école et que j'ai regardé les installations, je suis resté interrogatif. L'enceinte de l'école, la position symétrique des bancs, l'aspect artificiel des dispositifs de travail, les deux tableaux accrochés au mur, laissent penser que l'on entre dans un lieu qui ressemble à une institution scolaire ou tout au moins d'apprentissage professionnel. Cependant, l'école est implantée dans l'atelier de tôlerie le plus important de l'usine (l'atelier Clio II). La présence d'outils de travail, et la ressemblance du bureau du responsable avec celui d'un chef d'UET, donnent l'impression d'être dans un atelier ordinaire. Mais, qu'est-ce que l'école de dextérité a de commun avec le travail d'atelier ?

L'instructeur organise les séances en accord avec les chefs d'UET de chaque secteur pour qu'ils libèrent les ouvriers de leurs tâches de production pour une demi-journée. Ceci constitue une difficulté pour l'instructeur car les absences pour formation perturbent la production, surtout lorsque l'absentéisme est un des principaux soucis des chefs d'UET.

Le responsable de l'école procède selon un programme standard organisé par domaines. Il s'agit de la soudure par points, du rivetage, et de la fixation / vis, car les contenus de formation sont évidemment conçus en fonction des opérations confiées aux ateliers de tôlerie.

L'école de dextérité reçoit essentiellement des exécutants. Néanmoins, des conducteurs d'installations s'y rendent lorsqu'un chef d'UET ou d'atelier en fait la demande. Dans ce cas, les instructeurs organisent des séances qu'ils adaptent aux problèmes à traiter. Ces séances ne sont ni régulières ni obligatoires mais sont organisées à la demande d'un secteur.

Toutefois l'ensemble du personnel est obligé, comme nous l'indiquions, de « faire un passage en formation à l'école » car tout le monde doit se former à la dextérité. Selon le responsable de l'école, la hiérarchie la plus élevée dans l'usine y a fait un passage. Le formateur m'explique que la pédagogie employée a été introduite chez Renault par le constructeur japonais Nissan lors de l'association avec ce constructeur en 1999. Cette pédagogie suppose formellement trois étapes. Dans la première étape, l'instructeur réalise la tâche qui fait l'objet de la formation ; dans la deuxième, c'est au stagiaire d'accomplir les tâches en question mais aidé par l'instructeur ; enfin, le stagiaire doit reproduire tout seul, en temps et en ordre, les gestes en question. L'opérateur *senior* qui m'avait recruté dans l'usine *córdobaise* m'avait formé selon cette méthode pédagogique. C'est ainsi que je m'étais également préparé au premier poste que j'ai occupé à Curitiba. Ici, à Flins, j'ai recommencé l'exercice à l'identique.

En général, huit salariés participent à la séance pendant environ une demi-journée. Il s'agit presque toujours d'exécutants. Lorsqu'il s'agit de conducteurs d'installations diverses ou d'autres catégories, la durée des séances est variable, « à la carte », selon l'instructeur. Cette variation suivant la catégorie professionnelle s'explique par la politique de formation.

En séjournant dans l'atelier je me suis rendu compte que les propos initiaux de l'instructeur de l'école de dextérité quant au personnel auquel est destinée la formation n'étaient pas exacts. Mes collègues de travail, pour la plupart des intérimaires, n'avaient pas été appelés à suivre les séances de l'école de dextérité. Questionnant à nouveau le responsable de l'école, j'ai finalement appris que les salariés concernés par ces formations sont principalement ceux qui ont un CDI. Les intérimaires n'ont que très peu accès à l'école car ils ne sont convoqués que lorsque leur mission est longue, ce qui ne concerne pas la majorité de cette population.

Les séances de formation se déroulent dans l'ordre suivant. D'abord, l'accueil des stagiaires se fait en salle de cours. À ce moment l'instructeur présente la séance, son organisation et ses objectifs. Il est clairement dit que la formation vise l'amélioration de la performance et de la qualité au travail. L'instructeur s'efforce de convaincre les ouvriers du fait que même s'ils ont déjà de l'expérience, ils ont pu acquérir « *des mauvais gestes, des mauvaises habitudes* », et rassure les stagiaires. Il leur dit comment le travail à l'école doit les aider à mieux maîtriser la qualité. Il insiste

aussi sur le fait que les ouvriers ont à « *prouver qu'ils savent faire* » les gestes corrects préconisés par l'école. Il s'agit d'apprendre « *les bons gestes de travail* », d'aider à écarter les gestes dangereux, superflus, au bénéfice de la sécurité, de la qualité et de la performance.

Après cette présentation, les stagiaires passent à l'atelier. Démarre alors l'étape de démonstration des « *bons gestes* ». Les stagiaires regardent le déroulement d'un exercice consistant, selon les cas, à fixer des écrous dans un ordre précis selon des gestes prédéfinis à l'avance ou de petites pièces métalliques, etc. C'est ensuite le tour des élèves de travailler et lorsque vient le moment de l'évaluation, les erreurs commises sont comptabilisées en points. L'activité d'évaluation de l'instructeur de Flins ne se différencie pas de celle de ses collègues des usines sud-américaines. À la fin de l'exercice supervisé par l'instructeur, l'ouvrier attend un score. Ce score le placera sur une grille formelle de niveaux de compétence. L'évaluation de l'instructeur donnera également des éléments assez précis pour juger de la polyvalence du salarié. Ces informations servent à l'instructeur pour placer l'individu sur une grille. Celle-ci sera mise à la disposition du chef d'UET, qui l'utilisera s'il a besoin de proposer et d'organiser des mobilités entre les postes et les ateliers.

Il est donc clair que formation et évaluation vont de pair, qu'elles servent à classer les ouvriers, dans le cas présent, par niveaux de compétence. D'après le formateur de Flins, la pédagogie est choisie et appliquée pour rendre l'évaluation « objective ». J'avais recueilli les mêmes propos auprès du formateur à Córdoba. Le rituel de l'évaluation, courant à l'école, rend les mécanismes du classement de la main-d'œuvre moins visibles.

Les exercices que réalisent les ouvriers dans les séances de formation comprennent des gestes que je n'ai pas retrouvés sur leurs postes de travail de retour à l'atelier. Cependant, l'école se propose de former le personnel pour le travail. Ce qui est transmis par l'école est bien plus une sorte de méthodologie de comportement au travail que des apprentissages utiles pour améliorer la dextérité. Il s'agit de faire passer auprès des ouvriers comment, selon la direction, il faut s'y prendre pour bien produire.

J'ai eu le sentiment que ce qui se fait dans cette école ressemble à une simulation. Bien sûr, on n'y produit pas de véritable véhicule, mais même les gestes appris ne sont pas les plus opérationnels. Les ouvriers viennent à l'école pour être examinés, entraînés et éventuellement corrigés pour les gestes qu'ils connaissent. Mais ces gestes ils les connaissent déjà, parfois depuis très longtemps du fait de leur longue ancienneté et ils ont appris entre eux à les améliorer. J'ai cru déceler qu'ils jouent le jeu d'être à « l'école » et d'apprendre, jusqu'à un certain point.

VI.2.1.b) L'école de tôlerie et soudure

À Flins l'école de tôlerie et soudure, voisine de l'école de dextérité est la plus ancienne des deux. La spécificité de l'école de tôlerie et soudure est d'être spécialisée dans le traitement des tôles ainsi que dans les techniques de soudage MIG / MAG¹ notamment. Elle est présentée par son responsable comme étant supérieure dans la hiérarchie des apprentissages à l'école de dextérité, car *« la dextérité c'est pour apprendre le bon geste. De la dextérité, il y en a un petit peu dans tous les secteurs, c'est pas pour apprendre à travailler. Ici... c'est pas pareil, c'est de la vraie soudure, c'est un vrai métier. C'est pas facile ! Ça prend du temps d'apprendre à se servir des outils, surtout d'avoir la technique »*.

L'école se trouve dans l'atelier principal de tôlerie Clio II, le même qui accueille l'école de dextérité. L'école ne cherche pas à ressembler à une UET. C'est une grande surface où j'ai trouvé quatre box séparés par des cloisons pour pratiquer le soudage MIG / MAG. Le long du mur, une grande vitrine sert à exposer différents types de soudure MIG. Au centre de l'atelier quatre espaces différenciés : un banc de travail, un plan de montage avec une caisse de voiture, un véhicule du modèle actuellement en production à l'usine et, enfin, une Clio transformée par le personnel, en dehors du temps de travail dans l'atelier de l'école, en camionnette à six roues.

Deux formateurs seulement travaillent actuellement dans cette école. Le responsable est un ancien ouvrier de fabrication² qui, après avoir obtenu un CAP, a suivi une formation professionnelle – tôlerie / carrosserie à l'école Renault. Après plusieurs mutations, toujours dans la tôlerie, il poursuit sa carrière – OS, OP, régleur – et devient formateur technique en 1981. La forme actuelle de l'école est le résultat d'un long processus. Ainsi, en 1983, le responsable de l'école devait surtout aménager des portions d'ateliers, les remettre en état ; la transmission de savoir-faire ne l'occupait que partiellement. Ce n'est que peu à peu que l'école a pris sa forme actuelle. Mais maintenant encore, elle ne conserve que des activités propres, par exemple, à la maintenance. En fait, il a fallu près de vingt ans pour développer une fonction spécialisée de formation. Après les années d'automatisation (en 1978, la ligne R.12 compte deux robots) les activités de formation grossissent leurs effectifs (plus de vingt formateurs techniques). Et vers la fin de la décennie 1980, l'école se consacre exclusivement à la formation de certaines catégories du personnel.

¹ MAG : c'est l'abrégié de *metal argon gas*. C'est du soudage à l'arc sous flux gazeux avec fil électrode fusible. Le fil conditionné sous forme de bobine, à la fois métal d'apport et électrode, est amené de façon automatique et continue par un dévidoir et des galets d'entraînement, à la torche qui est tenue à la main. L'arc se forme entre le fil d'apport qui avance automatiquement et le métal de base. La bobine de fil est dans un dévidoir : le fil passe par un système de galets et est guidé par une gaine jusqu'à la torche. L'arc électrique est envoyé entre la pièce et le fil fusible. Le soudeur appuie sur une gâchette pour débiter le gaz, amener l'arc électrique et dévider le fil.

² Mon interlocuteur a été embauché comme ouvrier spécialisé chez Renault en 1976 dans l'usine de Billancourt.

L'école se reconvertit au fil des transformations de l'usine. Au départ sa spécialité était le traitement de tôles, un travail délicat car il se faisait sur des carrosseries finies. Ce n'est que plus tard que l'instructeur propose d'introduire la soudure dans les programmes de formation. Ces changements sont pris en charge par le formateur soucieux de préserver « son école » et son travail. Aujourd'hui, l'école traverse encore une période qui l'amènera probablement vers d'autres transformations, dues à la réduction des effectifs, à des améliorations dans les processus de contrôle de la qualité (diminution de l'activité de retouche) et à l'évolution de la conception des véhicules (robotisation ou déclin de certaines techniques)¹. Il apparaît que l'école peine à attirer de nouvelles activités pour assurer sa survie.

La baisse du nombre des stagiaires s'explique aussi par les modifications de la politique de formation et de gestion. L'école préparait aux essais professionnels. Maintenant c'est le chef d'UET qui décide du passage de ces tests de sorte que les décisions ne sont plus prises par les ouvriers eux-mêmes quand ils ont rempli un certain nombre de conditions.

La formation n'est dispensée qu'à un public maison, les intérimaires, de plus en plus nombreux, en sont écartés. Les deux dernières années, afin de conserver l'activité de formation, l'école a tenté de former des « petits dépanneurs sécurité » pour les UET. Le projet a été abandonné car les instructeurs se heurtaient à des difficultés concernant la formation initiale des opérateurs. Depuis lors, pour pallier cet échec, les formateurs ont des tâches qui ne sont pas liées à la formation. Ils sont chargés de la réalisation de petits travaux de maintenance dans les ateliers. Ils ont des activités de conseil technique auprès des ingénieurs de fabrication pour la mise au point d'opérations de soudure sur les nouveaux modèles. Il y a seulement deux ans, 200 stagiaires par an suivaient une formation dans cette école. Au moment de mes entretiens (février et juillet 2004), le nombre de stagiaires décroissait au point d'amener le responsable de l'école à s'interroger sur la poursuite de son travail à moyen terme.

Comme dans l'école de dextérité, les cours comprennent des modules de théorie et de pratique. La partie théorique comprend un exposé des objectifs de la formation, un tour de table sur les activités des secteurs où travaillent les participants au stage et les relations possibles entre ces activités et le contenu de la formation. Dans la partie pratique du cours, le formateur se sert des

¹ Un autre exemple des effets de la robotisation est l'emploi restreint de la soudure MIG / MAG. Elle n'est plus utilisée que là où il y a des points de sécurité – accroche de ceintures de sécurité, portières, etc. Sur la ligne Twingo un procédé de soudage similaire est appliqué, la SOA (Soudure Oxyde Acétylénique). Il est utilisé pour apporter à la carrosserie quatre petits cordons de brasure à l'avant et à l'arrière du véhicule. Il s'agit de techniques qui disparaissent ou que les ingénieurs de conception préfèrent éviter, car elles nécessitent des températures élevées, ce qui déforme les tôles et risque d'entraîner de la corrosion.

enregistrements vidéo pour que les stagiaires visualisent les opérations avant de passer aux exercices pratiques.

La durée moyenne d'une formation à l'école de tôlerie et soudure est plus longue qu'à l'école de dextérité. Elle a pu atteindre une semaine, voire un peu plus. Aujourd'hui, les formations sont plus courtes et moins diversifiées en matière de contenus car ces derniers ont été répartis dans des modules séparés. Il y a quelques années encore, l'instructeur formait les stagiaires « *à une technique complète* ». Jusqu'à il y a deux ans encore, les formations étaient élaborées à partir d'une conception d'ensemble de la carrosserie et des outils. Cette approche rendait visibles les liens entre la matière *tôles*, les opérations de soudage et les outils de travail. Mais le personnel était formé à des tâches que, une fois revenu dans l'atelier, il n'avait pas le droit d'exécuter. Par exemple, les réglages du poste, que l'ouvrier n'est pas autorisé à effectuer car c'est au personnel de la maintenance ou éventuellement de l'ingénierie et des méthodes de prendre en charge ces ajustements. Maintenant, les différentes techniques de soudure sont enseignées sans relation avec les matières sur lesquelles elles sont appliquées. Ainsi, les modules portent soit sur les procédés de soudage soit, mais de moins en moins souvent, sur les matériaux et leur traitement.

Quel est le public de cette école ? Selon son responsable, le public est composé de tous « *ceux qui ne connaissent pas les métiers de la tôle, les remplaçants des départs en retraite, ceux qui occupent des postes avec des nouvelles techniques, comme le contrôle de soudure par ultrason* ». Ces profils sont ceux des conducteurs d'installations – l'équivalent des anciens régleurs –, qui assurent le premier niveau de maintenance dans les ateliers. Il s'agit de former ces ouvriers à la retouche sur des tôles nues et des tôles peintes, à des actes très particuliers de la soudure par résistance, l'entretien en maintenance d'installations, à la soudure MIG / MAG et au contrôle de soudure par ultrason. Une deuxième catégorie de public comprend les ouvriers qui sont en mobilité. Il s'agit souvent d'intérimaires ayant obtenu un diplôme, un CAP par exemple, et qui, ayant demandé à être embauchés en CDI, sont affectés au montage ou à la peinture. Et comme ces personnes, en général, ne supportent pas ces secteurs « enchaînés », ils demandent une mutation. C'est alors qu'ils sont envoyés en formation dans cette école.

Les intérimaires ne vont pas dans cette école. Soit parce qu'ils sont embauchés avec les savoir-faire nécessaires à l'exécution des travaux qu'on leur demande, soit parce que le travail qu'ils font ne nécessite pas les formations qu'elle dispense. Cependant, le formateur m'a confirmé que dans certains cas exceptionnels, l'école vérifie la qualité de la main-d'œuvre envoyée par les entreprises d'intérim : « *Parfois la boîte d'intérim nous envoie des cas... la boîte nous dit que le*

gars est opérationnel mais on sait qu'il n'a jamais vu un chalumeau ! À ce moment-là on le reçoit et on voit ce qu'il sait ». Les intérimaires ne sont donc convoqués à l'école que pour être testés. C'est d'ailleurs le seul moment où les instructeurs de cette école évaluent des stagiaires. L'instructeur n'a jamais ce rôle d'évaluateur lorsqu'il s'agit de stagiaires habituels. Il est là pour perfectionner la qualité du travail fourni et le bon usage de la technique.

Les ouvriers de la maintenance – ceux qui s'occupent des déplacements et de la mise au point des machines, de la chaudronnerie, de la maçonnerie, des réparations et des installations des groupes sanitaires, etc., – qui naguère étaient concernés par les formations de l'école, ont été fortement touchés par la réduction d'effectifs. C'est là une des raisons importantes de la baisse d'activité de l'école.

VI.2.2. Ecoles et transferts de savoir-faire entre ouvriers : interrogations sur les coordinations entre ces deux modalités de formation à la lumière du cas particulier des intérimaires

Pour s'habituer au travail, l'ouvrier affronte des premières difficultés : il apprend à maîtriser les gestes et la cadence sur un poste particulier. Il lui faut ensuite connaître la cadence et les gestes de plusieurs postes. Il doit encore savoir quoi faire au bon moment. Ceci l'oblige à connaître les habitudes des collègues, les mouvements des stocks dans les meubles et dans le flux, et à savoir comment tenir compte de la lecture des panneaux de flux de production. À chaque changement de poste s'associent aussi bien des apprentissages allant des tâches les plus simples de dépannage, par exemple, aux diagnostics de fonctionnement des machines et de prévention des pannes.

L'ouvrier qui prend un poste est dit « en formation ». Ceci n'empêche pas qu'en apprenant à produire, il produit quand même. Mais cette production n'est pas imputée au temps de travail mais au temps de formation. Cette situation se déroule selon des durées variables qui correspondent au temps nécessaire pour que l'ouvrier franchisse les différents paliers de son apprentissage.

Lorsque dans l'école on parle de réalisation correcte de l'ensemble des gestes, il ne s'agit pas des cadences. Pour acquérir ces gestes il faut atteindre un deuxième palier. Tant que l'ouvrier n'est pas capable de supporter la cadence quotidienne, la direction estime que sa maîtrise du travail n'est pas totale. Ainsi, environ une semaine après la prise d'un poste « simple », l'ouvrier est toujours considéré comme étant en formation. Et deux semaines plus tard, l'ouvrier est encore en formation sans autre formateur que l'exercice répété de son travail.

Lorsqu'il tient la cadence l'exécutant passe à une nouvelle étape dans l'acquisition des savoir-faire : celle visant l'autonomie au poste. Pour cela, il apprend à faire face aux aléas habituels : changer les électrodes usées, comprendre les particularités du fonctionnement de l'outil de travail dont il se sert, etc. Cette période a une durée variable : les ouvriers peuvent être autonomes face à des problèmes fréquents, mais ne pas l'être face à des dysfonctionnements très rares qu'ils sont pourtant censés pouvoir résoudre. C'est là que l'évaluation des compétences et de l'autonomie de l'ouvrier est la plus incertaine. Comment évaluer le sérieux de la panne et sa difficulté et savoir si l'ouvrier en poste a la compétence pour intervenir ou s'il peut faire appel légitimement à la maintenance ?

Reste à découvrir le milieu et sa dynamique. Le salarié se trouve dans la catégorie « en formation » aussi longtemps qu'il n'arrive pas à mettre en évidence sa connaissance des modes d'organisation quotidienne de son équipe.

Ce dernier point est particulièrement important pour le chef d'UET. C'est donc lorsqu'il est à l'aise dans l'exercice du poste, lorsqu'il est capable de résoudre des problèmes, et qu'il comprend le fonctionnement de l'équipe dans son ensemble que prend fin la période de formation. Les définitions de ces paliers, au fur et à mesure que l'on se rapproche du palier final, sont assez difficiles à estimer. Surtout que rien ne permet de repérer une gestion serrée de cette main-d'œuvre en cours de formation. En effet, la hiérarchie semble attendre qu'une bonne connaissance des modes d'organisation de l'équipe devienne évidente pour faire un tri du personnel. Le chef d'équipe collabore ainsi à la construction de ce que la firme appelle un « *bon ouvrier* ».

Vue de l'atelier, la politique de formation combine efficacement deux éléments. Elle fait d'abord une grande place aux apprentissages en cours de production. J'ai été surpris par l'importance qu'on attache à la délégation aux exécutants de la fonction d'enseignement des savoir-faire au cœur de l'atelier. Finalement, l'essentiel de ce qui est nécessaire pour tenir un poste est transmis grâce aux enseignements d'un ouvrier plus expérimenté, c'est-à-dire par des pairs, la hiérarchie fixant par ailleurs quelques orientations. Pour l'entreprise le coût de cette formation est le temps pendant lequel les ouvriers interrompent leur travail pour se consacrer à la transmission de savoirs. Un consentement tacite de la hiérarchie est pour cela nécessaire car, sinon, comment expliquer le temps laissé aux ouvriers pour s'entraider alors qu'ils sont censés seulement produire ?

Cependant, tout cela étant relativement informel, il reste difficile d'affirmer que la direction fait une grande place à « la formation au poste », et que ceci fait partie d'une politique de la firme.

Lorsque les expériences d'acquisition de savoir-faire des exécutants sont sous le commandement direct de la hiérarchie, lorsqu'interviennent les écoles internes, les choses sont apparemment plus claires. Ces institutions font officiellement partie d'une politique de formation sous une gouvernance directe de la firme. Elles constituent un dispositif essentiel de la politique de formation destinée à la main-d'œuvre de la fabrication. Ainsi l'école de dextérité et l'école de tôlerie et soudure incarnent ce cas de figure. Cependant, cette politique ne s'adresse pas à l'ensemble du personnel.

Ces deux institutions d'usine se répartissent le travail de formation en fonction de la population à laquelle chacune s'adresse et aux objectifs à atteindre. L'école de dextérité prend en charge la main-d'œuvre la moins qualifiée alors que l'école de tôlerie et soudure constitue une sorte « *d'école supérieure* » pour la main-d'œuvre appelée à se qualifier. Aucune de ces écoles ne s'occupe des employés en intérim. La première sert à l'évaluation de la main-d'œuvre tandis que la deuxième fournit l'effectif de soudeurs nécessaire à l'usine. Il ne reste aux intérimaires que les transferts de savoir-faire qui ont lieu pendant le travail à l'intérieur des ateliers.

D'une manière générale, tout se passe comme si une division du travail en matière de formation du personnel s'était produite : aux ouvriers, la transmission des savoirs d'exécution à la main-d'œuvre novice ; et à la firme, la formation officielle de la main-d'œuvre préalable à son évolution ou à l'acquisition d'un meilleur niveau de qualification – il s'agit de faire des conducteurs d'installations et de perfectionner le personnel que la firme a décidé de garder.

Les transferts de savoir-faire dans les ateliers et les formations dans les écoles sont reliés. J'aurai à approfondir cette question par la suite de cette recherche ; pour le moment, il reste à comprendre un phénomène à première vue paradoxal, à savoir que les ouvriers en formation apprennent ce qu'ils savent déjà faire car ils l'ont découvert dans les ateliers, au travail, avant d'être appelés par l'école.

J'ai été surpris de constater qu'à Flins également, le transfert de savoir-faire était fortement sollicité pour préparer les nouveaux ouvriers à la tenue de leur poste. La formation des nouveaux entrants se borne en effet à un bref stage intitulé « sécurité à l'usine ». J'ai même pu me rendre compte à quel point elle jouait un rôle important lorsque des ouvriers aguerris s'entraidaient pour résoudre des problèmes survenant rarement ou inédits. Les transferts de savoir-faire sont le moyen privilégié pour rendre productif un ouvrier récemment arrivé ou pour résoudre de nombreuses difficultés posées sur le terrain par la production et lui rendre sa fluidité.

Ceci ne veut pas dire que la formation officielle ne joue aucun rôle. Car il y a à Flins deux écoles d'atelier. Mais le point à souligner est qu'elles n'ont pas vocation à accueillir tous les ouvriers et que l'une d'elles n'est pas destinée à préparer à tenir les postes existants puisqu'elle dispense un enseignement technique au sens classique du terme (par exemple, dessin, quelques notions de mathématiques, etc.)

Ainsi, peut-on dire que c'est l'articulation des trois modes de formation qui permet le fonctionnement régulier de l'atelier.

Les transferts de savoir-faire ne se font pas dans le désordre. Ils commencent directement dans l'atelier, au poste de travail que tiendront les nouveaux venus. Seuls certains ouvriers sont encouragés à initier le nouveau : il s'agit en particulier des ouvriers embauchés en CDI, parmi les plus expérimentés, ou d'autres chargés de la maintenance (conducteurs d'installations). Sont exclus de ce rôle les ouvriers ordinaires non désignés par la hiérarchie. C'est évidemment le cas des ouvriers intérimaires. Cependant, dans un deuxième temps, ces ouvriers non désignés pour accompagner l'initiation des nouveaux, viendront tout de même les aider ou les conseiller.

Ces ouvriers désignés par le chef d'UET pour initier les nouveaux deviennent pour l'occasion de véritables instructeurs. Ils le sont à leur manière car ils mobilisent des ressources qu'ils ont élaborées par eux-mêmes. En principe, tous les postes ont une fiche officielle¹. Elles spécifient les opérations dans des termes validés par la hiérarchie. Mais l'ouvrier qui fait office d'instructeur n'a pas un accès immédiat à ces fiches, bien qu'elles aient été élaborées dans l'atelier. Elles ne sont pas disponibles, car elles sont rangées dans le bureau du chef d'UET. De plus, d'après ce que j'ai pu savoir, ces ouvriers n'ont jamais reçu de formation de formateurs. En fait, l'ouvrier qui connaît déjà bien le travail organise comme bon lui semble la manière de transmettre l'exécution du travail aux novices.

À la première phase de cet apprentissage succèdent vite les interventions des collègues de travail les plus proches. Celles-ci sont facilitées par la polyvalence qui fait que les membres des équipes se côtoient en permanence. Du fait de la rotation, l'ouvrier nouveau ou inexpérimenté est l'objet de conseils multiples, de précisions, de tours de main de la part de ceux qui travaillent depuis plus longtemps dans l'atelier. Là aussi, chacun à sa manière, tente de faire comprendre la meilleure façon d'économiser les efforts physiques tout en respectant les temps d'opération.

¹ Il s'agit de la feuille d'opérations standard ou simplement de la FOS.

L'effort physique et la régulation de la cadence sont les dimensions privilégiées des transferts de savoir-faire. Ainsi les nouveaux apprennent-ils que l'on n'atteint les résultats escomptés qu'en respectant certaines règles. Il faut savoir résoudre rapidement les dysfonctionnements des machines ou les défauts des pièces si l'on veut pouvoir tenir la cadence. Il faut encore savoir épargner ses forces, avoir conscience du risque d'accidents corporels et savoir limiter les excès de fatigue physique. Pour cela, les collègues s'entraident en montrant ce qu'est selon leur expérience la bonne exécution des gestes. La cadence dépend également de la bonne connaissance des habitudes des collègues au moment où ils changent de poste. C'est pourquoi les « secrets » des rythmes de rotation sont également appris dans le collectif. En effet, le transfert de savoir-faire porte sur le fait que les rythmes de production doivent être régulés. Il ne faut pas faire de pièces en trop et pouvoir finir la journée le plus tôt possible. C'est le « *just in time* » dans la version des travailleurs. Normes d'exécution du travail, régulation des rythmes de production et préservation des capacités physiques représentent l'essentiel de ce qui est transmis.

Cependant, la hiérarchie de l'UET fait aussi une place à la formation mais cela se passe en dehors de la production. Les conducteurs d'installations, sous la directive du chef d'UET, convoquent les nouveaux après leur première initiation pour une formation à la sécurité. Cela se passe lors de mon enquête dans le bureau du chef d'UET.

D'autres formations encore, mais réservées aux ouvriers stables, se déroulent périodiquement dans les écoles. On trouve aussi dans ces écoles des locaux aménagés spécialement pour et un personnel consacré à plein temps à la formation. On retrouve là le dispositif déjà décrit à Córdoba.

Ajoutons que Flins bénéficie d'une école singulière : l'école de tôlerie. Celle-ci forme les ouvriers dans une perspective dite « de métier » : elle prépare le personnel à l'ensemble des techniques du traitement des tôles de carrosserie. Seule une poignée d'ouvriers est sélectionnée pour suivre ces formations. En fait, d'après le responsable de cette école, l'effectif stagiaire diminue régulièrement depuis quelques années. Ce qui laisse craindre que cette particularité disparaisse.

Chapitre VII. Mobilités, carrières et formation à Flins

La forme et la composition des équipes, les voies d'accès pour se préparer aux tâches à effectuer dans les ateliers ne sont pas sans conséquence sur la projection professionnelle des salariés et donc sur les carrières des personnels. Quels sont les parcours des salariés de Flins ? Quels sont les facteurs qui les aident à grimper les échelons de la hiérarchie et à bâtir une carrière dans l'usine ?

Comme dans le cas de l'usine de Córdoba, j'ai exploré les mobilités et les carrières des salariés de l'usine de Flins pour étudier le rôle que la formation dispensée par l'entreprise peut avoir dans la construction des carrières ouvrières.

VII.1. Les mobilités

Dès mon arrivée à l'atelier, j'ai pu constater à quel point la situation de l'atelier Twingo à Flins contrastait avec celle de l'atelier *córdobais* en matière de mobilités. Je rappelle qu'à Córdoba la direction s'efforce de freiner les déplacements des salariés afin de repousser toute discussion sur la reconnaissance d'une quelconque polyvalence. À Flins il s'agit plutôt d'entretenir la mobilité. Celle-ci y est très fluide. C'est le cas au sein d'un atelier mais aussi entre les ateliers.

À Córdoba, les efforts de la formation sont destinés à « *faire patienter* » les ouvriers à leurs postes tandis qu'à Flins, les ouvriers occupent tous les jours un poste différent, souvent sans aucune intervention de la formation.

Tous les matins, lors de la réunion du début de journée, le chef d'UET nous communique un plan qui met en œuvre une rotation journalière des ouvriers. On n'est jamais deux jours de suite au même poste de travail.

VII.1.1. La mobilité des ouvriers dans l'usine

Les mobilités que j'ai pu constater dans l'usine ont lieu soit dans l'urgence pour un remplacement transitoire (le plus souvent pour pallier l'absence des ouvriers) soit dans des conditions prévues à l'avance pour préparer un ouvrier à l'exécution d'une tâche.

La première forme de remplacement est relativement fréquente dans l'usine mais, le plus souvent, elle ne concerne que le personnel intérimaire. Ainsi, lors de mes observations, j'ai vu souvent arriver des intérimaires dans l'atelier à un moment où le personnel présent était sensiblement insuffisant. Le chef d'atelier faisait appel à des collègues pour se « *faire prêter* » un intérimaire ou deux pendant une journée ; le lendemain ces ouvriers intérimaires retournaient dans leurs ateliers d'origine. Même si j'ai pu repérer quelques cas, il n'est pas rare que des intérimaires se déplacent vers de nouveaux ateliers.

En règle générale, lorsqu'un poste dans un nouvel atelier est disponible ou qu'un poste avec une certaine responsabilité se libère dans un ancien atelier, on ne mute pas un intérimaire pour l'occuper. Les chefs d'unité et d'atelier s'arrangent pour muter en priorité un ouvrier maison. C'est le poste libéré par ce dernier qui sera attribué à un ouvrier intérimaire.

La deuxième forme de mobilité concerne souvent la préparation d'une promotion. Ces mutations sont peu fréquentes et ne concernent que le personnel Renault. Elles sont préparées à l'occasion des entretiens annuels et sont accompagnées de stages de formation. Par exemple, j'ai pu rencontrer un salarié de l'entretien qui, suite à l'entretien annuel avec sa hiérarchie, se préparait à être affecté à un poste dans un nouvel atelier. Pour le moment il continuait à travailler sur son poste habituel mais, en même temps, on lui a fait suivre une formation concernant les opérations de maintenance d'un nouveau robot. À terme, il comptait acquérir un coefficient et rester dans le nouvel atelier.

Cependant, les mobilités les plus courantes ne sont pas organisées au préalable. Elles sont plutôt le fruit de l'urgence, et sont très souvent liées à l'absence des ouvriers au travail, pour assurer la production dans un secteur. Par ailleurs, la direction se sert des mobilités pour réguler le climat social dans les ateliers. En effet, la hiérarchie tente de réguler l'implication des ouvriers en les faisant tourner entre plusieurs postes. Les petits cadres des ateliers, les chefs d'UET, ont une position ambiguë à ce sujet. D'un côté, ils regrettent ces mobilités car elles empêchent l'ouvrier de « *connaître à fond le poste* ». Mais d'un autre côté, le chef d'UET reconnaissait une utilité à cette mobilité. Elle rend moins pénible le travail répétitif car « *il faut éviter de les faire ch... pour que cela se passe au mieux* ».

Dans les entretiens, le chef d'UET du bloc avant me confiait qu'en fait l'usine avait un « plan de mobilités » qui permettait de prévoir les parcours des opérateurs et, d'après lui, de « mieux gérer le personnel ». Je n'ai pas réussi à retracer ni les origines ni ce que la hiérarchie attend de ce « plan ». Cependant, j'ai pu constater qu'il était tout à fait théorique car non respecté.

VII.1.2. Un « plan de mobilité » entre ateliers ?

L'usine aurait un « plan » qui amènerait le personnel à circuler entre les postes en remontant le processus de fabrication dans un atelier et dans l'usine. Ainsi, les entrées des nouveaux embauchés ne devraient être effectuées qu'au montage pour aller progressivement vers l'emboutissage. Ensuite, à l'intérieur de chaque atelier le nouveau devrait d'abord occuper les secteurs d'entrée du véhicule en atelier pour être muté progressivement vers les secteurs de finition. L'opérateur engagé dans cette forme de mobilité pourrait ainsi mieux appréhender l'ensemble de l'usine, ce qu'on y produit et comment on le produit. D'après ce même chef d'UET, le « plan » n'est pas strictement appliqué à Flins ou, en tout cas, il connaît des détournements flagrants : des ouvriers modifient le « plan de circulation » en fonction des occasions qui se présentent à eux, des ateliers autres que le montage (tôlerie, peinture) embauchent leurs personnels directement...

Lors d'échanges avec des intérimaires, j'ai pu comprendre que ce plan existait véritablement mais qu'il n'était en effet que très peu appliqué. Les ouvriers intérimaires m'ont expliqué que, dans les cas où une embauche leur est enfin proposée, ils doivent prendre le poste non pas dans l'atelier auquel ils sont affectés au moment de la proposition, mais au montage, atelier qui est censé être « *la porte d'entrée de l'emploi ouvrier* » à Flins. Ceci confirme la volonté de la direction d'exécuter un plan de mobilités. Cependant, cette option est souvent refusée par les intérimaires car ils entendent dire que les conditions de travail y sont plus dures que dans n'importe quel autre atelier de Flins. Certains réussissent à négocier une embauche dans d'autres ateliers. D'après les témoignages, les relations familiales (par exemple, le père d'un candidat à l'embauche) sont pour beaucoup dans la négociation d'autres destinations pour les intérimaires qui passent en CDI. Cependant, le « plan des mobilités » n'est pas contourné dans toutes les situations d'emploi.

En effet, l'expérience des ouvriers maison n'est pas distribuée de manière homogène parmi les départements de l'usine. L'ancienneté semble être plus longue là où la chaîne est moins présente (Cf. tableau VII.1. « Ancienneté moyenne des ouvriers maison selon le département à l'Usine de Flins », ci-dessous).

Tableau VII.1. : Ancienneté moyenne des ouvriers maison selon le département et la catégorie professionnelle – Usine de Flins (en années)

Départements de l'usine de Flins									Total
Méthodes	Direction	Logistique	Maintenance	Emboutissage	Montage	Peinture	Tôlerie	Autres	
22	17	12	30	13	5	11	15	8	8

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le service Emploi de l'usine de Flins

Est-ce une caractéristique liée aux carrières des salariés ? Par exemple, on voit aussi que, parmi les ouvriers, l'ancienneté croît au fur et à mesure que l'on « remonte » le processus de production. L'âge des salariés de la fabrication indique également que les plus jeunes se trouvent dans les départements qui représentent la « porte d'entrée à l'emploi » stable à Flins, c'est-à-dire, d'abord, l'atelier de montage et ensuite celui de la peinture (Cf. tableau VII.2. « Âge moyen des ouvriers maison selon le département à l'Usine de Flins », ci-dessous). Les salariés les plus anciens se trouvent dans les départements en amont du processus de fabrication.

**Tableau VII.2. :
Âge moyen des ouvriers maison selon le département à l'Usine de Flins (en années)**

Départements de l'usine de Flins									
Méthodes	Direction	Logistique	Maintenance	Emboutissage	Montage	Peinture	Tôlerie	Autres	Total
42	39	35	51	34	29	34	37	33	32

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le service Emploi de l'usine de Flins

Le « plan des mobilités » semble être plutôt contourné par une partie des salariés, ceux qui se trouvent en intérim, mais plutôt respecté par les salariés les plus stables de l'usine.

VII.1.3. La mobilité des ouvriers au sein de l'atelier

Dans l'atelier, la mobilité entre les postes est une règle. Au sein de l'atelier la raison principale invoquée par le chef d'unité pour alimenter la dynamique des mobilités est le contrôle et la régulation de « *l'ennui et de la motivation* » de ses ouvriers. Le chef d'unité me disait « [qu'il] *faut tout faire pour qu'ils s'ennuient moins... je sais ce que c'est que de passer toute la journée à faire la même chose...* ». Cette organisation de la mobilité a sa source dans l'essai et l'erreur du chef d'unité. Dans l'entretien, il m'explique qu'il essaie de s'arranger pour « *emmerder le moins possible les gars* » et qu'ils aient envie d'être là le lendemain. Pour cela il « *teste* » les répartitions des postes au coup par coup et il combine cela avec une « *règle de mobilité* » quotidienne. Tout le personnel est obligé de tourner quotidiennement, de « *connaître plusieurs postes* ».

Lors de mes observations dans l'atelier, j'ai constaté cette dimension évoquée par le chef d'unité. Mais il m'a semblé aussi que tous les ouvriers de l'atelier ne sont pas appelés à bouger de la même manière ni au même degré. En gros, comme dans l'ensemble de l'usine, les mobilités varient avec le statut des salariés.

Les ouvriers en intérim sont « mis en mobilité » en permanence et ont une polyvalence qu'ils exercent assez intensément. Ils sont les premiers à être mutés entre les unités gérées par le même chef d'UET ou entre les chefs d'UET du même atelier pour remplacer les absents. Ces mobilités

sont d'autant plus fréquentes qu'elles se passent dans le même espace ; ainsi, les mutations transitoires au sein de l'atelier d'assemblage sont plus fréquentes qu'entre ce dernier et le ferrage, par exemple. Dans ces cas, la mobilité est hasardeuse, l'ouvrier peut être appelé à participer à des activités sur des postes qu'il ne connaissait pas mais où il ne restera pas longtemps. J'ai repéré une exception à cette forme de mobilité, mais elle ne concernait que les salariés qui ont un statut Renault.

Lorsqu'un poste de l'atelier du ferrage est libéré, en fonction de sa position et des périodes de remplacement, il peut s'agir d'une occasion de progression pour un salarié, surtout lorsqu'il s'agit des postes en finition. Dans ce cas, la mobilité est discutée entre le chef d'atelier et ceux des unités concernées et un candidat maison est proposé. Les postes de cet atelier prennent de l'importance dans la mesure où ils sont plus proches que ceux de l'assemblage des postes de finition de l'ensemble de la carrosserie. Les salariés peuvent donc y acquérir une connaissance plus profonde de l'ensemble du processus de fabrication de l'atelier. Dans d'autres cas, la mobilité du personnel à statut maison n'entraîne pas une amélioration susceptible d'entraîner une augmentation de salaire ultérieure mais permet d'occuper un poste physiquement moins exigeant. La mobilité des salariés maison que j'ai observée vise l'amélioration de leurs positions dans les ateliers.

La mobilité peut être « utilisée » pour conduire les salariés vers des postes n'exigeant que peu de dépenses physiques ou vers le remplacement des salariés maison bénéficiant de meilleures positions de travail (par exemple, hiérarchiques ou dans des ateliers chargés d'un nouveau véhicule en développement).

Le premier c'est le fait de se retrouver sur un poste ou un nombre restreint de postes peu exigeants en matière de dépense physique. Ces mobilités s'associent à un découpage de l'atelier en secteurs où on trouve des postes « normaux » et d'autres où on trouve des postes « handicapés ». Ces postes sont appelés « handicapés » car théoriquement ils sont réservés et spécialement aménagés pour placer les salariés qui auraient des problèmes de santé (diminution de la capacité de travail) et pour les salariés les plus anciens. Il s'agit de postes éloignés des îlots des robots où les ouvriers ne soudent que de très petites pièces et où l'effort physique est réduit par rapport au secteur dit « normal ». Dans les faits, dans le secteur « handicapé » il n'y a pas d'intérimaires. Ces postes sont réservés aux salariés maison.

Le deuxième critère de mobilité est la possibilité de progresser professionnellement. Par exemple, lorsqu'un poste occupé par un salarié Renault se libère, c'est un autre salarié Renault qui sera appelé à le remplacer. Cependant, si un salarié maison n'est pas disponible, on ne fait pas appel

à des intérimaires du secteur pour le remplacer. En fait, on déplace un salarié sous statut Renault d'un autre secteur et on libère un poste de moindre responsabilité qui sera, lui, occupé par un intérimaire.

Les chefs d'équipes ne gèrent la formation que dans des occasions peu nombreuses et très précises, lors des mobilités professionnelles du personnel. Par contre, à Flins, la mobilité professionnelle des opérateurs constitue une composante à part entière du travail des chefs d'unité.

La hiérarchie construit les parcours des ouvriers que l'usine ne souhaite pas fidéliser en leur proposant des mobilités très fluides. Ces mobilités n'ont d'autre fonction que de pallier les absences des ouvriers. Les mobilités ont lieu entre des positions éclatées qui ne constituent pas un parcours susceptible d'être reconnu comme cohérent par la direction de l'usine.

En règle générale, tous les personnels sont polyvalents et pratiquent une polyvalence assez intense (mutations hebdomadaires entre plus de trois postes) à l'exception des plus anciens, touchés moins fréquemment par l'exigence de polyvalence. Mais la dénomination « ancien » recouvre systématiquement une population composée de salariés maison.

Ces derniers ne sont pas aussi polyvalents. Ils maîtrisent plusieurs postes, mais ils ne circulent pas entre eux en permanence. La direction les cantonne à des postes de « fin de carrière » où on ne leur promet rien et où on n'attend qu'une production quotidienne et régulière. Cette place dans l'atelier les différencie de leurs collègues, également sous statut Renault, aussi polyvalents que les salariés en intérim.

Aux « jeunes » salariés Renault, la direction se préoccupe de proposer des mutations sur des postes où ils seront confrontés à des situations qu'ils n'auront pas vécues auparavant, mais qui « font sens ». D'autre part, suite à ces mutations, les directions placent ces salariés dans une trame de relations de travail et de formation où les transferts de savoir-faire opèrent pleinement.

VII.2. Carrières et formation à Flins

VII.2.1. Des parcours ouvriers typiques à Flins

Lorsque j'ai examiné les parcours des carrières des salariés, il m'a semblé qu'ils se construisaient à la croisée de plusieurs registres : la politique de recrutement pratiquée par la filiale, la possession de diplômes de formation initiale, le choix de l'organisation du travail et les

arrangements des mobilités entre postes. Je n'ai pas pu constater que les stages de formation que l'entreprise dispense étaient un des éléments constitutifs de la carrière de ces salariés. Jusqu'à récemment, la formation n'était pas un élément signalé officiellement comme étant une condition de la progression professionnelle.

Je montrerai les parcours de quelques salariés de l'atelier d'assemblage pour mettre en évidence le rôle que la formation a pu jouer dans le déroulement de leurs carrières. Ces parcours sont abordés ici à partir de la perspective des ouvriers. Leur parole a été recueillie en entretien et aussi lors d'échanges informels.

La composition de l'atelier m'a convaincu de la nécessité de montrer à la fois des parcours de carrières « bloquées », comme celles des intérimaires, et des carrières où des progressions ont été effectuées. Comme à Córdoba, la formation entendue en tant que filière de carrière qui ne dit pas son nom, a également constitué une voie de promotion pour les ouvriers qui bénéficiaient du statut maison. C'est pourquoi j'ai intégré les récits de deux formateurs de l'usine à ceux d'autres salariés de l'atelier. Voici quelques exemples.

VII.2.1.a) Un jeune ouvrier intérimaire, Ameth

Ameth est le fils d'un ouvrier de l'usine. Quand je l'ai rencontré en 2004, il avait 24 ans et malgré son expérience dans l'usine, il a enchaîné plusieurs missions d'intérim depuis 2000. En fait, la première fois qu'il est entré chez Renault, il avait 18 ans et il suivait un cursus à l'école où il souhaitait obtenir un BEP. C'est dans ce cadre que son père l'a aidé à décrocher un stage à Flins où il n'est resté que 15 jours car « [...] *c'était juste pour me faire un peu d'argent de poche et ça me servait un peu aussi pour l'école* », où il devait retourner à la fin des vacances. Mais, à la fin de la deuxième année d'études, il n'a pas réussi à décrocher son diplôme. Et l'année d'après, non plus. À 20 ans il s'est donc dit « *j'étais un peu vieux et il ne servait à rien de continuer l'école* », et il a décidé d'abandonner la préparation de son diplôme et de chercher du travail.

Ainsi, depuis 2000, il s'est fait d'abord embaucher chez des fournisseurs, dans le secteur de l'automobile. Mais la même année, grâce à l'aide de son père et à sa petite expérience de stage, il a été pris à Flins. À partir de ce moment, il n'a cessé d'enchaîner les missions (18 mois) chez Renault. À la fin de ces missions (il en est à la troisième), « [...] *je galère... des fois c'est difficile* ». En fait, il a connu des périodes de chômage de deux à quatre mois avant de revenir chez Renault. Il n'a pas connu que Flins. Il a fait sa deuxième mission à Sandouville. Il n'a pas toujours fait le même travail. Au départ, « *j'ai été embauché au montage. Je courrais comme un malade ! Tout le temps... et je coulais, je gênais tout le monde... mon père me rattrapait, je coulais grave [...]* ».

Lors de ses deux dernières missions il est appelé à la tôlerie, à l'atelier d'assemblage. Il a occupé tous ces postes sans aucune formation de la part de l'entreprise. Par contre, il a dû accepter un poste juste à côté de son père : « *J'étais obligé de travailler avec mon père* ». C'est son père qui s'est occupé de le préparer pour tenir le poste.

Il n'a jamais reçu de proposition d'embauche en CDI. Mais si Renault n'a pas cherché à le garder, lui ne souhaitait pas non plus rester dans l'usine. Selon son propos, il est presque fier de résister à un travail permanent à l'usine. En fait, tout au long de son récit, on perçoit à quel point la vie professionnelle de son père le hante. « *Mon père a passé... plus de 30 ans de sa vie ici, tu te rends compte ?! 30 ans... et il a quoi maintenant ? Rien [...]* ». Il préfère pour l'instant bénéficier d'un salaire plus élevé que celui d'un embauché récent et éviter également un retour à l'atelier d'entrée des nouveaux, le montage, dont il garde un souvenir amer. Tous ses espoirs sont mis sur la possibilité de rencontrer quelqu'un qui lui proposerait du travail ailleurs ou dans une éventuelle poursuite d'études qui l'aiderait à trouver un métier, « *là où on apprend vraiment quelque chose* ». Il n'a jamais eu de promotion.

VII.2.1.b) Un ouvrier immigré et âgé en intérim, Ali

À première vue, la situation d'Ali ressemble à celle d'Ameth : lorsque je les ai rencontrés tous les deux étaient intérimaires à Flins. Cependant, ils n'ont pas emprunté la même route pour arriver à Flins. D'abord, malgré son allure de jeune Ali a 47 ans en 2004. Il a quitté le Sénégal il y a presque neuf ans, où il avait vécu jusqu'à son arrivée en France. Sans préciser les détails il me dit que, là-bas, il a peu (ou pas ?) fréquenté l'école. Cela coïncide d'ailleurs avec les récits de quelques compatriotes à lui que j'ai pu recueillir dans l'atelier. À ceci près qu'Ali a vécu à Dakar et qu'il parle très bien le français, tandis que les autres ouvriers sont venus de zones rurales et se débrouillent nettement moins bien en français. Malgré le fait que sa famille soit restée à Dakar il m'a confié qu'il n'a pas envie de retourner là-bas mais désire s'installer en France avec les siens.

C'est pour cela qu'il souhaite, depuis sa première mission d'intérim à l'usine, se faire embaucher de manière durable. Lorsque je l'ai rencontré, il entamait sa cinquième mission à Flins¹. Il y a travaillé six ans au total. Il a été embauché le plus souvent à la tôlerie, mais il a connu aussi le travail au montage et à l'emboutissage lors d'un court remplacement. Ces espaces différents ne sont pas spécialement significatifs pour lui ; il est prêt à recommencer à travailler au montage si on lui propose un CDI.

¹ Deux des missions ont duré 18 mois ; les autres ont été annuelles.

Lors de mes observations, j'ai trouvé qu'un des atouts d'Ali dans l'atelier résidait, en plus d'être très souvent disponible, dans le fait de parler correctement le français. Sa maîtrise de la langue facilitait beaucoup la tâche du chef d'unité lorsqu'il devait communiquer rapidement avec deux autres intérimaires venus eux aussi du Sénégal mais pas aussi compétents en français qu'Ali. Grâce à sa compétence linguistique Ali se place en position de force relative devant le chef d'unité et ses compatriotes sénégalais.

Si au premier regard j'ai pu penser que peu de choses distinguaient les situations d'Ameth, l'ouvrier dont j'ai brossé le portrait précédent, et celle d'Ali, maintenant je comprends que tous les deux ont parcouru des chemins différents qui les ont amenés au même statut d'emploi. Arrivés à cette situation ils expriment des attentes bien différentes : Ali fait partie de ces ouvriers qui aimeraient avoir une carrière à l'usine, à commencer par le fait de devenir un ouvrier stable, tandis qu'Ameth souhaite avant tout échapper à un emploi ouvrier stable à Flins. Intérimaires permanents, ni l'un ni l'autre n'ont bénéficié des formations dispensées à Flins et ils n'ont pas plus réussi à faire « carrière ».

VII.2.c) Un ancien ouvrier maison, toujours à sa place, le Portugais

Le Portugais est un des ouvriers maison de l'atelier Twingo que j'ai rencontré lors de mes observations participantes. Il a 41 ans, est marié et a deux enfants. Il a une longue ancienneté (22 ans) dans l'usine car il décroche son CDI à Flins en 1982, à 19 ans, peu de temps après son arrivée en France. Lorsque je l'ai rencontré, c'était un des seuls ouvriers maison qui côtoyait les intérimaires. En fait, il m'a expliqué que plusieurs de ses copains les plus proches ont été convoqués pour le nouveau projet et qu'il s'est donc retrouvé « seul » dans l'atelier.

Il se souvient de la scolarisation qu'il a suivie avant de venir en France. Au Portugal, « *quand j'étais jeune, je suis allé un peu à l'école* », mais il me confie qu'il n'a « *aucun diplôme* ». Il raconte sa scolarisation de manière confuse, mais il semblerait qu'il l'ait interrompue puis reprise plusieurs fois avant de l'abandonner définitivement et d'émigrer en France. Sa scolarité intermittente serait due à des opportunités de travail qui lui auraient été offertes, mais n'étaient par ailleurs pas stables. Lors de l'entretien, il n'a pas précisé de quels travaux il s'agissait. Mais il fait référence à sa région d'origine, au nord du pays, où il habitait, où les travaux offerts étaient principalement ruraux et souvent mal rémunérés. C'est précisément cette situation, ajoutée à la possibilité d'accueil que lui offre sa famille élargie, déjà résidant en France, qui le convainc de quitter son pays. C'est aussi par le biais de sa famille et des liens avec des compatriotes, « *par la*

recommandation d'un collègue, un ami de ma famille », qu'il s'adresse au bureau d'embauche de l'usine.

Lorsqu'il commence à travailler à Flins, le Portugais est assigné à l'atelier de montage, secteur où il passe presque dix ans. Il raconte que ses premières années dans l'usine ont été pour lui très difficiles. Il se remémore l'ennui du travail qui n'était atténué que les jours où il recevait sa paye. En revanche, sur le plan professionnel il ne me livre pas beaucoup de détails. Il me fait comprendre que peu à peu il s'est habitué à la routine de son atelier et que les changements sont plutôt rares. Il semblerait qu'il ne cherche pas spécialement à occuper des nouveaux postes si ce n'est lorsqu'on lui impose le remplacement d'un collègue absent. Presque dix ans d'expérience dans l'atelier de montage ne semblent pas avoir été suffisants pour qu'il connaisse une évolution significative de sa carrière professionnelle.

Je l'ai donc interrogé directement sur les opportunités qu'il a eu d'obtenir des promotions. En fait, le Portugais a eu une promotion « par l'expérience », peu de temps après l'embauche : comme tous les ouvriers dans la même situation, ils ont été « promus » du coefficient 165 au 170 un an après l'embauche. Mais il me fait aussi comprendre que sa hiérarchie, il y a quelques années, lorsqu'il était déjà dans l'atelier de soudure, lui a proposé à quelques occasions « de passer des tests » pour prétendre à une promotion. En réalité il s'agissait d'un « test professionnel » pour passer P1 (coefficient 180). Il dit ne pas avoir profité de ces propositions qui pourtant se sont présentées à deux reprises. Sur l'incitation d'un de ses chefs, cette idée lui aurait « *trotté un peu dans la tête [...]* » à un moment donné, mais finalement, me dit-il « *je me suis rendu compte que je ne voulais pas de ça* », que « *c'était trop compliqué* ». Il ne dit pas clairement que les tests ont été un obstacle mais il exprime que l'exercice le gênait (« *ça [les tests] m'emmerdait* »). Le Portugais n'est plus jamais revenu sur l'idée de « *passer professionnel* » (pour passer P1). En revanche il a pris des dispositions pour quitter l'atelier de montage.

D'après son récit, ce sont des copains de l'usine travaillant à la tôlerie qui l'ont poussé et l'ont convaincu de tenter une mutation vers la soudure. Il a hésité pendant un certain temps, car il connaissait déjà bien ses collègues au montage et il s'y était habitué. Plus que le travail qu'il réalise ce serait plutôt avec qui il le fait, qui serait important pour lui. Il a fait enfin la demande de sa mutation auprès d'un agent de maîtrise « *avec qui je m'entendais bien* » et, en 1992, il a été transféré à l'atelier d'assemblage de la ligne Twingo. Il a fait partie de cette équipe dès le début de la fabrication de ce modèle. Il s'est vite fait au nouveau « métier », même si au départ il trouvait le travail plus sale et plus dur que celui qu'il avait laissé au montage. Peu à peu, il a appris tous les

postes de l'atelier « comme ça », sans aucune formation. J'en ai profité pour lui poser la question de savoir s'il avait été convoqué pour suivre le cours de l'école de dextérité. Il l'avait suivi, mais il n'était pas satisfait de ce qu'il avait vécu : « *Je suis allé... mais pour des types comme moi... c'est une perte de temps... Ils m'ont rien appris !... 20 ans que je fais de la soudure... je sais déjà faire ça... ça, ça devrait être pour les nouveaux, pas pour nous* ».

Dans mes observations j'ai pu constater que l'expérience de cet ouvrier et sa qualité d'ouvrier maison lui ont donné une certaine aisance dans l'atelier, au travail, mais aussi face aux intérimaires. Dans ces conditions, sans bénéficier d'une position hiérarchique supérieure à celle des intérimaires il se comportait comme tel : le chef d'unité le chargeait en son absence d'effectuer des petits contrôles ou de rendre des comptes sur le fonctionnement d'un groupe de machines, etc. Dans ces situations, il était très à l'aise pour collaborer au transfert de savoir-faire aux nouveaux arrivants.

VII.2.1.d) Ouvrier du rang et conducteur d'installation en même temps ? Un jeune Bac Pro dans l'atelier, Stéphane

Stéphane est un jeune embauché, le dernier ouvrier maison entré dans l'atelier. Il est embauché à Flins début 2003. Il a 21 ans environ, et une faible expérience de travail ; en revanche il est titulaire d'un Bac Pro. Dans l'atelier où j'ai fait l'observation participante, Stéphane était le seul avec ce type de diplôme. D'ailleurs, le fichier du personnel montre un nombre relativement faible de ces diplômés à Flins. Stéphane considère qu'être titulaire d'un Bac Pro a été important pour l'emploi qu'il a obtenu chez Renault. Il m'explique qu'il est le seul dans l'atelier à avoir été classé ouvrier dès son entrée et à bénéficier d'un « *petit plan de carrière sur mesure* ». En effet, après l'embauche, il a commencé à travailler directement dans l'atelier d'assemblage de la Twingo réalisant les tâches habituelles d'un ouvrier de fabrication. Cependant, la firme s'est engagée à le faire passer à la catégorie « conducteur d'installations » seulement six mois après le démarrage de ses activités. Son chef d'unité me confirmera plus tard que son diplôme l'a dispensé des « *pré requis en math et français* ». En plus, ce jeune titulaire d'un Bac Pro a suivi de nombreuses formations pour acquérir rapidement des blocs de compétences. Pourtant, lorsque je l'ai rencontré, presque un an et demi après son embauche, sa situation n'était pas aussi claire que celle qu'on lui avait promise. En fait, la hiérarchie a honoré son engagement en le faisant passer dans la filiale des « conducteurs d'installations ». Pendant cette période il a suivi plusieurs stages de formation destinés à le préparer pour la prise de ses nouvelles responsabilités. Cependant, il n'a pas réussi à abandonner aussi rapidement les tâches d'ouvrier de production. Il est contraint d'occuper régulièrement ces postes. Il les abandonne transitoirement, quand il faut intervenir sur les machines à cause des pannes ou de travaux de maintenance planifiés à l'avance. Dans ces occasions, le jeune

Bac Pro n'intervient que rarement seul. Les deux autres conducteurs d'installations de l'équipe ne le considèrent pas comme suffisamment autonome. D'une certaine façon, il est dans une situation de formation qui ne dit pas son nom. Cette situation, ajoutée à son jeune âge, fait qu'il est le plus proche des jeunes intérimaires. Il est d'ailleurs très apprécié par ces derniers car il est prêt à effectuer de petits remplacements pour leur permettre de souffler pendant la journée. Sans le dire, au moment de ces changements de postes, Stéphane se permet aussi de conseiller les opérateurs sur le travail qu'ils doivent effectuer sur une machine.

Récemment, Stéphane a obtenu du chef d'atelier un nouvel engagement. Il sera parmi les premiers à partir dans l'atelier de tôlerie du nouveau modèle en préparation à Flins. Il place beaucoup d'espoirs dans cette mobilité pour le déroulement de sa carrière. Grâce à sa participation dans le démarrage d'un projet il est certain de pouvoir nourrir une grande expérience pour l'avenir. Lorsque je suis revenu à l'usine quelques mois après mon travail de terrain et que j'ai demandé de ses nouvelles au chef d'UET, il m'a confirmé son départ vers le nouvel atelier.

VII.2.1.e) La promotion d'un ouvrier à la catégorie « conducteur d'installations » confirmé, Denis

Denis est issu d'une famille ouvrière. Son père, aujourd'hui à la retraite, n'a travaillé que dans une moyenne entreprise de menuiserie. Sa mère a aussi connu l'usine mais dans le textile, puis elle est devenue femme au foyer. Denis est le seul dans sa famille à avoir été embauché dans une grande entreprise et c'est par ailleurs la seule firme où il a travaillé. Denis a 33 ans en 2004, quand je le rencontre, et il est père de deux enfants (à la suite de deux mariages). Il me dit qu'il n'a pas fait beaucoup d'études. En fait, son parcours de scolarisation s'arrête au moment où il obtient son CAP mécanique (en 1987 environ). D'après lui, avec ce diplôme, « *pas beaucoup* » dit-il, il réussit à se faire embaucher en CDI assez vite, en 1988, à Flins. Il lui facilite la suite de sa carrière. Il fait également partie du personnel qui a une expérience relativement longue dans l'usine, une quinzaine d'années.

Suite à l'embauche Denis est amené à travailler en tôlerie. Les premiers temps il y travaille comme agent de production dans l'assemblage de la *Super 5*. Il me dit qu'il se sentait estimé de sa hiérarchie parce que « [...] *je crois que je faisais bien mon boulot, j'aimais bien* [...] ». C'est pour cela qu'environ deux ans après l'embauche, en 1990, son chef lui parle d'envisager le passage des coefficients nécessaires pour remplacer un collègue qui va bientôt partir à la retraite. Cette orientation ne s'est pas concrétisée parce qu'il a été muté à la maintenance, toujours dans les ateliers de tôlerie. Denis se considère comme « chanceux » du fait que ce changement n'a pas duré

très longtemps (environ un an). Ceci lui a permis de revenir à la fabrication pour participer à la mise en place de l'atelier de la Twingo (1992), mais aussi « *d'apprendre des choses* » à la maintenance, en particulier sur la fiabilisation des robots. Ceci lui sera d'une grande utilité plus tard. Il estime que c'est pendant la période de travail dans l'atelier Twingo qu'il a pu véritablement démarrer sa carrière. Deux ans après son arrivée à ce poste, il fait partie « *d'un groupe où il y avait moi qui y étais... j'étais sur les machines [pour fabriquer]... mais je connaissais un peu les installations parce qu'avant j'avais vu un peu la fiabilisation, j'avais déjà fait des choses là [...]* ». On lui demande en fait d'accompagner la maintenance de premier niveau lorsqu'il faut effectuer des réparations. Denis me dit qu'à peu près en même temps sa hiérarchie lui fait passer des essais professionnels pour le faire évoluer (passer P2). Ceci a été facilité par son diplôme. Depuis 1995, il a obtenu des promotions. Par la suite, il a réalisé de nombreuses formations techniques, notamment en robotique. Par contre, on ne lui a jamais proposé des formations liées à la conduite d'équipe, qu'il n'a d'ailleurs pas demandées non plus. À ce sujet il n'est pas amené officiellement à organiser des équipes ; cependant, il est devenu le bras droit du chef d'unité et souvent il est chargé de fait du personnel. Il me fait remarquer également que son actuel chef d'UET lui a demandé de prendre en charge les formations des nouveaux arrivants à l'unité. Il a donc été en formation pour pouvoir dispenser ces stages d'accueil des nouveaux (formations à la sécurité en usine et découverte de l'établissement). Il aime bien faire ce travail mais il préfère sans hésitation le travail technique.

VII.2.1.f) La promotion d'un ouvrier à chef d'UET, Sapon

Sapon est depuis le début de la fabrication de la Twingo, en 1992, un des chefs d'UET de l'atelier. C'est un salarié Renault avec beaucoup d'expérience : il a été embauché en 1969, à la maintenance, en tant qu'ouvrier spécialisé dans l'atelier de la R.12. Il venait d'avoir son BEP électromécanique. Il expérimente de nombreuses mobilités dans sa filière d'entrée et il obtient assez rapidement tous les coefficients (de l'ouvrier spécialisé au coefficient 260). Dans sa filière, il était arrivé à la limite de ce qu'il pouvait atteindre de sa carrière professionnelle. Dans son secteur de travail, la ligne R.12., la robotisation est très limitée. Mais, même lorsqu'il est passé sur les lignes de la Super 5, sa carrière n'a pas bougé. C'est en 1990, que se présente une occasion qui lui permettra d'aller plus loin. Suite à une vague de départs à la retraite, la direction prend la décision de faire appel à des agents de la maintenance pour prendre en charge des tâches de chef d'unité en fabrication. Il a profité de cette opportunité, a changé de filière et sa carrière s'est débloquée. Il a pu continuer sa progression. Il a commencé à diriger une unité de l'atelier de tôlerie, précisément dans l'assemblage de la Super 5. En 1992, il fait partie des chefs d'unité qui ont participé au projet Twingo. Il a pris en charge la direction de deux UET de l'atelier d'assemblage. Depuis lors, il pense

que « *mon avenir est plus derrière moi que devant moi, il faut être réaliste* » ; il se sent porteur d'une longue expérience mais il attend aussi le moment de sa retraite.

VII.2.1.g) D'ouvrier à formateur à l'école de tôlerie, Fromager

Fromager a 60 ans environ. Lorsque je l'ai rencontré, il était formateur et dirigeait depuis longtemps l'école de tôlerie de l'usine Flins. Il obtient son CAP en 1971, ensuite il entre à l'école Renault. Après l'obtention de son diplôme en 1972, il est tout de suite embauché à Flins comme retoucheur. Avec 32 ans d'expérience dans l'usine, il est donc un ancien chez Renault. Son entrée à l'usine coïncide de près avec le moment de son mariage. Le premier de ses trois enfants est né deux ans plus tard.

Il m'explique que le premier travail qu'il a eu à réaliser était un « *travail professionnel* ». En fait, il travaillait dans le secteur de l'atelier de tôlerie où était réalisée la finition. Son travail consistait à effectuer des réparations « *relativement délicates* » car les véhicules sur lesquels il travaillait étaient terminés. Mais il ne restera dans ce poste que peu de temps. L'année suivante, en 1974, sa hiérarchie lui propose un poste qui lui permettra d'acquérir beaucoup d'expérience et d'assimiler beaucoup de connaissances techniques. Fromager occupe ensuite un poste dans un secteur connu sous le nom « *d'atelier secret* ». C'était un atelier de l'usine de Flins consacré à la fabrication de pièces pour les nouveaux modèles ou pour des prototypes. Il m'explique que ce qu'il aimait dans ce travail, c'était la créativité dont les membres de l'atelier devaient faire souvent preuve pour trouver des solutions techniques et les essayer. Il garde ce poste pendant quatre ans, jusqu'au moment où, en 1978, on lui propose de passer régleur. C'est à ce moment-là qu'il commence à se familiariser avec les premiers robots qui arrivent à l'usine et sont installés dans la ligne de la R.12. Deux ans plus tard, en 1980, il passe à l'atelier de tôlerie de la R.18, doté de robots plus nombreux et sophistiqués pour l'époque. Mais ce qu'il me fait remarquer surtout, c'est qu'il a ajouté à son travail de régleur l'activité de « *formateur technique* ». Pendant trois ans (entre 1980 et 1984), il exécute cette activité de manière épisodique mais régulière en même temps que son travail de régleur. C'est pendant cette période que sa hiérarchie lui a demandé régulièrement de passer des tests professionnels pour envisager la promotion à la catégorie d'ETAM (Employé, Technicien, Agent de Maîtrise). Progressivement, il cesse de travailler en tant que régleur et les activités de formation remplissent complètement ses journées de travail. Il m'explique qu'il effectuait ces activités sans être formellement reconnu, mais qu'en 1987 il est enfin promu à la catégorie ETAM. À partir de ce moment-là, il obtient la reconnaissance de l'activité qu'il exerce vraiment. Il a constitué, avec un collègue, l'école de formation technique de tôles dont il est le responsable.

VII.2.1.h) D'ouvrier à formateur dans l'école de dextérité soudure, Flamand

Flamand est, comme le formateur précédent, un ancien de la maison : il a été embauché il y a déjà presque 35 ans chez Renault. Son expérience dans l'automobile est encore plus longue car immédiatement après son CAP électromécanicien, son dernier diplôme, il est embauché par la concurrence : début 1971, il trouve un emploi chez Peugeot. L'expérience s'avère brève car, à peine quelques mois plus tard, Flamand décroche un poste chez Renault qu'il préfère à celui qu'il a chez Peugeot. Chez Renault on lui propose de participer aux activités d'un service qui met en route des travaux de maintenance industrielle. Dans l'unité qu'il intègre, il est chargé des travaux de dépannage. Il est intéressant de souligner que Flamand est passé en maintenance tôlerie lorsque ces ateliers étaient robotisés. L'expérience dans cet atelier de « prestige » (surtout face aux « fabricants ») et le contenu technique de son travail l'aideront plus tard à entamer le début d'une promotion. Flamand est rentré en 1972, et est resté environ une quinzaine d'années dans ce secteur. Vers 1987, on lui a proposé la direction d'une équipe en fabrication (il s'agit d'un poste équivalent à celui de chef d'UET), dans un atelier de tôlerie. Peu à peu, il a commencé à travailler aux côtés de son chef d'atelier jusqu'à devenir son assistant et son bras droit. Entre temps, il a gardé toujours les responsabilités de la direction de son équipe. Cette position professionnelle lui a permis d'apprécier de près les mutations de l'organisation : d'abord, l'application des politiques de la « Qualité Totale » (à partir de 1988 / 1989), de l'Accord « *À Vivre* » (1989) et de la mise en place des UET dans la fabrication (1991) ainsi que de suivre l'application de ces dispositifs. L'assistance au chef d'atelier, cette progression professionnelle qui ne porte pas son nom, s'est doublée d'une progressive conversion d'activité. Car en tant qu'assistant du chef d'atelier, il s'est chargé particulièrement de la gestion du personnel de l'atelier. Il insiste dans son récit sur le fait que la reconversion vers la gestion des personnels l'a marqué à tel point que, vers 1995, il accepte un poste dans le service de gestion RH de l'usine. C'est depuis cette position qu'il assiste, en 2001, à la signature de l'accord sur la professionnalisation des opérateurs. Flamand, nourri de l'expérience à la fois technique dans les ateliers et dans la gestion des unités de travail et de l'ensemble de l'usine, est peu à peu orienté vers la direction d'une des écoles de dextérité, celle de la tôlerie. Il n'exerce cette fonction que depuis seulement un an, et son ambition dans ce nouveau poste est de mieux coordonner les efforts de la firme, le dispositif SPR et la formation des opérateurs.

Dans le parcours de Flamand l'expérience dans la gestion du personnel est à souligner. Car, en fait, lorsqu'il commence à s'occuper de ces activités, d'abord au niveau de l'atelier puis dans un secteur RH, Renault lançait sa stratégie fondée sur la « Qualité Totale ». Ce salarié s'est fortement imprégné des bases de ce dispositif ce qui lui a permis de mieux comprendre les politiques que la

firme allait mettre en place quelques années plus tard, lors du déploiement du SPR et des politiques dérivées de l'accord sur la professionnalisation des opérateurs.

VII.3. La formation dispensée à l'usine de Flins ne permet pas d'échapper au travail ouvrier

Les parcours professionnels abrégés que j'ai exposés montrent le rôle de la formation pour les opérateurs dans les moments où leurs carrières connaissent des évolutions. Le personnel que j'ai interviewé manifeste assez clairement le fait que la formation que dispense l'entreprise n'est jamais le point de départ de trajectoires de progression professionnelle. En outre, tous les intérimaires que j'ai rencontrés dans l'atelier sont passés à travers les mailles du dispositif « nouvelles compétences »¹.

Cependant, ceci ne veut pas dire que la formation est absente dans leurs trajectoires. On ne la voit apparaître que très progressivement. On apprécie aisément que la formation n'est répartie qu'entre les personnels les plus stables de la firme. Les autres en sont par contre clairement écartés, elle leur « passe à côté ».

Les promotions ne sont pas poussées par les stages de formation de l'entreprise, elles s'appuient plutôt sur d'autres facteurs. Le plus visible c'est, tout d'abord, le fait de devenir ouvrier sous statut Renault. Sans ce type de contrat il n'y a pas, bien sûr, de construction de « carrière professionnelle » possible. La firme ne réserve la possibilité de faire carrière qu'à certains des salariés qu'elle souhaite garder. Les intérimaires sont précisément les salariés que la firme prévoit de ne pas « trop » garder. Ensuite, le facteur qui facilite l'évolution vers les coefficients supérieurs est le diplôme que l'ouvrier a réussi à décrocher en formation initiale. Enfin, ce facteur est renforcé par le fait de pouvoir bénéficier au moment opportun d'une mutation dans un secteur en développement. Mais pas d'une quelconque mobilité. Le passage des salariés vers l'atelier Twingo au moment où cette ligne était en cours d'installation est un exemple d'expérience considérée comme valorisante, contrairement à des mutations sans direction précise, souvent effectuées pour remplacer quelqu'un, à des moments d'activité régulière. Ces changements de postes apportent une certaine polyvalence, car elle permet de se familiariser avec ce que les ateliers font de plus

¹ Ce dispositif est né en 1992, de l'initiative de Renault et a pris la forme d'un accord avec les Pouvoirs Publics (Ministère du Travail). Flins était un des bassins d'emploi concerné par le dispositif. Ce dispositif est mis en place pour aider des jeunes sans diplôme et des demandeurs d'emploi à acquérir, suite à une période de pré-qualification, une formation professionnelle en tant qu'intérimaires en contrats de qualification. Depuis 1994, ces contrats préparent au CAP Exploitation d'Installations Industrielles. Ce dispositif est analysé par Gorgeu et Mathieu, 2002.

« moderne ». Cet élément explique que, une fois la polyvalence reconnue, tous les salariés interviewés, hormis les intérimaires, aient expérimenté au moins des petites progressions. Tous ont monté, du fait de la polyvalence, les trois premiers échelons de la classification (agent de production stagiaire, agent de production, agent de production qualifié). Mais seulement quelques-uns de ces salariés ont eu à leur disposition les ressources nécessaires et ont su transformer la polyvalence en promotion.

L'implication au travail comme moteur de progression professionnelle du personnel est plus difficile à estimer. Il n'est pas difficile à comprendre que, souvent, les salariés les plus impliqués sont ceux qui n'ont pas de contrat fixe avec l'entreprise. Pour autant, ils ne réussissent pas à avoir, même après plusieurs années de travail dans la firme, des propositions d'embauche en CDI. Les cas des ouvriers en intérim en est un exemple. Pour ces ouvriers, en situation paradoxale d'être à la fois temporaire mais relativement expérimenté dans l'usine, la « carrière professionnelle » se résume au fait de se faire proposer un contrat de longue durée ou à durée indéterminée.

Ce souhait n'est pas partagé par tous. Ce groupe, qui partage les attributs d'être jeune, d'avoir des conditions d'emploi instable, etc. n'est pourtant pas homogène. Les ouvriers que j'ai côtoyés se divisaient clairement entre ceux qui cherchaient à se faire embaucher en CDI et ceux qui ne supportaient pas l'idée de renforcer leur long séjour dans l'usine par un contrat qui le formaliserait. L'idée d'un rejet massif des jeunes générations ouvrières¹ nécessite d'être précisée et nuancée. Les jeunes ouvriers intérimaires qui rejettent assez systématiquement la situation dans laquelle ils se trouvent et surtout l'idée de « *passer la vie à l'usine* », sont très fréquemment des enfants d'ouvriers de chez Renault qui connaissent bien l'expérience de travail de leur père et ne veulent pas vivre la même expérience. Ce qu'ils rejettent c'est la faible valeur qui est accordée au travail qu'ont fait leurs parents et eux-mêmes, mais pas le travail ouvrier. Les autres jeunes ouvriers en intérim, migrants relativement récents (dans tous les cas de moins de neuf ans) ne manifestent pas ce détachement de la condition ouvrière ni des collectifs de travail mais sont à la recherche d'une situation d'emploi plus stable. Les uns et les autres « *ne développent ni désaffection pour le travail [...] ouvrier ni retrait envers la culture ouvrière que ce soit du point de vue de la participation à des collectifs ou à des pratiques de travail* »².

¹ Beaud et Pialoux, 1999.

² Kergoat, 2006, p. 552.

Conclusions de la deuxième partie

Flins, par comparaison avec le site cordobais, donnait l'image d'un site de production stabilisé. Une relative assurance sur son devenir semblait être matérialisée par le fait que les technologies y ont beaucoup changé et que les modèles de voiture sont souvent renouvelés. L'emploi à Flins a pour particularité le recours à une main-d'œuvre statutaire à effectif réduit qui coexiste avec des effectifs importants d'ouvriers intérimaires. Les variations de leur flux servent à ajuster les emplois aux rythmes de la production. Si l'on peut parler de stabilité à propos de Flins, c'est en considérant exclusivement le personnel stable Renault. Par son profil, plutôt âgé, ce personnel correspond aux standards classiques des ouvriers de l'automobile en France. Ces ouvriers sont peu diplômés et ont appris à travailler grâce à des changements de postes fréquents, lesquels ont fait d'eux des ouvriers polyvalents. Seuls ces ouvriers statutaires peuvent espérer une carrière. Toutefois, la polyvalence n'en assure plus exclusivement la progression.

Les données examinées dans cette deuxième partie permettent de faire cinq interprétations sur les rôles que la direction de l'usine de Flins fait jouer à la formation.

1. Le rôle de l'activité de formation à Flins se manifeste par rapport au statut des salariés. Lorsqu'un ouvrier intérimaire est embauché définitivement, la formation joue le rôle de signal qui marque le début d'un processus d'embauche. Lorsqu'un salarié en intérim devient un ouvrier Renault, il est obligé de suivre des stages qui le formeront aux techniques de travail qu'il connaît déjà. À Flins, la formation ne prépare pas au travail mais signale le début d'une carrière possible dans la firme.

2. La formation est donc administrée aux personnels en fonction du statut de l'emploi dont ils bénéficient. Regardée sous cet angle, la formation participe de l'organisation d'une gestion duale de la main-d'œuvre.

3. L'analyse de l'atelier de Flins montre que la formation n'est pas destinée à tous les ouvriers. Le cas des intérimaires, écartés des stages, montre que les savoirs nécessaires à l'exercice du travail s'obtiennent par immersion dans l'atelier au sein du collectif ouvrier. Ce que l'ouvrier apprend tout d'abord par ces transferts sont les gestes qui le protègent physiquement pour effectuer son travail avec efficacité. La connaissance du déroulement du flux est ensuite essentielle pour se concerter avec les membres de l'équipe et rendre fluide la production mais également pour apprendre à maîtriser le temps et la dépense des efforts.

4. La formation du personnel n'est pas particulièrement intense dans cette usine. Ni le fait d'utiliser une technologie moderne et une organisation du travail sophistiquée ni celui d'employer un personnel faiblement qualifié ne représentent des raisons suffisantes pour mettre en œuvre des opérations de formation particulièrement développées.

5. Le système de formation de Flins, malgré une présence moins forte qu'à Córdoba, constitue une filière d'activité et de promotion. Le parcours des ouvriers devenus formateurs à Flins laisse entrevoir que les postes de cette filière sont réservés à des ouvriers qui ont réussi à décrocher un diplôme si faible soit-il (l'un est issu de l'école Renault et l'autre a obtenu le CAP électrotechnique et accède à la maintenance). Ces postes sont ici réservés à une élite ouvrière.

6. La question reste ouverte à propos des formations, officielles ou non, qui peuvent être très actives au moment du lancement de nouveaux projets mais que je n'ai pas pu observer. Il reste que, à l'échelon intermédiaire, celui au-dessus des ouvriers du rang, l'équipe qui entoure le chef d'UET – les conducteurs d'installations – on trouve les intervenants qu'on appelle pour la résolution de nombreux problèmes. C'est le niveau auquel la formation est le plus activement dispensée, en tous les cas, plus qu'au niveau des ouvriers de fabrication.

Troisième partie

L'usine de Curitiba, au Brésil

Comment la formation est mise à contribution pour recruter sur des emplois ouvriers stables une main-d'œuvre éduquée

Chapitre VIII. Renault au Brésil

L'usine de Curitiba est récente. Dès sa construction elle a été organisée en « *juste à temps* ». Dans ce chapitre j'exposerai, d'abord, l'organisation dont s'est doté le service de formation pour préparer la main-d'œuvre à travailler dans cet environnement. Il s'agit, ensuite, d'examiner de près l'organisation technique et humaine des ateliers afin de comprendre les chantiers dans lesquels la formation est appelée à intervenir.

La dimension de l'emploi s'est infiltrée d'une manière un peu inattendue dans l'enquête. En fait, lorsque j'ai étudié la région brésilienne où est implantée l'usine, j'ai découvert qu'elle avait une tradition industrielle à peine plus ancienne que celle du site Renault. De ce fait, la main-d'œuvre a une faible tradition ouvrière, ce qui a sans doute compté au moment du choix de l'implantation de Renault. Il s'agit « *d'ouvriers nouveaux* » dont j'ai eu à estimer la manière dont l'entreprise les met au travail.

Les données utilisées dans ce chapitre ont été recueillies pour l'essentiel dans l'usine de véhicules particuliers (VP) où, en 2004, j'ai mené une enquête similaire aux deux précédentes¹. J'ai effectué des entretiens avec des responsables de la gestion de RH afin de mieux comprendre les initiatives de Renault do Brasil pour préparer les premiers ouvriers embauchés dans la nouvelle usine. À ce propos, je me suis appuyé sur le travail de Meza. L'auteur utilise, en particulier, une enquête réalisée par le *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Paraná* (SENAI) dont il montre la méthodologie et les résultats quant à l'apprentissage, la qualification et la formation de compétences². Je me suis servi aussi du travail de Carleial sur les modèles industriels³, sur la gestion de main-d'œuvre et sur l'action institutionnelle dans la préparation de la main-d'œuvre chez Volkswagen et Renault⁴. J'ai également utilisé les fichiers cédés par le service RH de l'usine afin d'interroger les traits saillants de la main-d'œuvre embauchée et, enfin, j'ai fait appel à d'autres sources d'information, notamment d'histoire contemporaine, pour comprendre pourquoi Renault a décidé de s'implanter au Brésil⁵.

¹ Je me servirai très partiellement des observations que j'ai pu faire lors des visites aux usines Nissan et dans l'usine des moteurs, toutes les deux sur le même site, pour illustrer quelques situations singulières.

² Cf. Meza, 2003.

³ Cf. Carleial, Figueiredo Gomes Filha et Neves, 2002a.

⁴ Cf. Carleial et al., 2002.

⁵ Pour approfondir les aspects les plus historiques des investissements de Renault au Brésil, Cf. Annexe au chapitre VIII., document n°1. « L'histoire de l'entreprise Renault au Brésil ».

VIII.1. Renault s'implante à Curitiba, Brésil

L'implantation de Renault à Curitiba a bénéficié des avantages fiscaux offerts par l'État de Paraná (au sud du pays), au moment où les réglementations du marché automobile cessaient d'être nationales et acquéraient une dimension régionale. Ceci a eu lieu peu après la fusion de Renault avec le constructeur japonais Nissan (1999) dans un cadre de réorganisation des activités de fabrication en Amérique du Sud.

VIII.1.1. Un marché sud-américain « élargi » qui offre des avantages fiscaux exceptionnels

En 1995, après des années marquées par les fermetures d'usines, Renault a annoncé le retour des implantations à l'étranger, notamment le démarrage d'un nouveau projet industriel à Curitiba, dans le sud du Brésil. Au-delà des potentialités du marché brésilien, la nouvelle implantation au Brésil a obéi à trois facteurs.

Tout d'abord, tant que Renault n'est pas implantée au Brésil, la firme ne peut pas tirer parti des règles régionales d'échange (du Marché Commun du Sud, Mercosur) actuelles et à venir. En effet, en Argentine, le « régime pour le secteur de l'automobile » mis en place en 1991 permet aux fabricants d'importer des pièces du Brésil à des conditions avantageuses. Ces pièces ne sont plus considérées d'importation lorsque la firme est implantée dans les deux pays. Cela évite au fabricant le versement des taxes à l'État.

La réglementation, faisant la promotion du commerce à l'intérieur de la firme, bénéficie aux entreprises concurrentes de Renault. L'absence de Renault sur le marché brésilien devient particulièrement brûlante pour la firme française dans la mesure où ces « régimes » ne sont que transitoires et doivent être généralisés. En fait, le Brésil et l'Argentine envisagent l'élaboration d'un « régime de l'automobile » commun à partir de 1999¹ sur le modèle des règles en vigueur.

Ensuite, le gouvernement du Brésil n'a pas de réelle politique de planification industrielle². En effet, ce sont les entreprises seules qui décident de leur implantation sur le territoire. L'absence

¹ Suite aux déséquilibres des taux de change suscités par les dévaluations de la monnaie au Brésil, l'entrée en vigueur du nouveau « régime » a été suspendue jusqu'en 2001.

² Cf. Jacopin, 2002, p. 184. Par ailleurs, cette défaillance du gouvernement s'enracine dans les désaccords entre les gouvernements et les représentants des entreprises. L'analyse de ces tensions et conflits peut être consultée dans de Oliveira, 2003.

de politique industrielle centralisée provoque une concurrence vive et serrée entre États et municipalités pour attirer les investissements étrangers¹.

Enfin, Renault fait jouer cette « concurrence » en sa faveur. Depuis la moitié du XX^{ème} siècle, les firmes de l'automobile se sont installées massivement dans ce qu'on a appelé le « *triangle de l'ABC* » de São Paulo – pôle industriel composé des villes de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul et Diadema –. Mais la décennie 1990 est particulièrement marquée par la décentralisation de cette branche². Ainsi, dès les années 1990, des régions du Brésil qui ne comptaient que très peu ou pas d'usines liées au secteur de l'automobile se développent. (Cf. graphique VIII.1. « *As novas fábricas no Brasil* »³, ci-dessous).

Lenzi Motim, Freitas Firkowski et Araújo montrent le développement industriel particulier du bassin d'emploi de l'État de Paraná :

« Paraná, qui était caractérisé comme un État agricole a acquis une importance industrielle à la suite de l'apport d'une série de capitaux internationaux dans ce territoire, principalement dans la Région Métropolitaine de Curitiba. Depuis les années 1970, ont été réunies des conditions favorables à l'attraction de nouvelles industries, plus précisément au moment des transformations du processus d'industrialisation lors de l'émergence du complexe métal-mécanique dont le centre est Curitiba, capital de l'État ».

« Toutefois, c'est l'implantation de nouvelles industries avec, en particulier la relocalisation⁴ des constructeurs automobiles dans la RMC favorisée par des mesures gouvernementales, qui, à partir du milieu des années 1990, a apporté un dynamisme à la région, après la modeste croissance industrielle des années 1980 »⁵ (traduit par mes soins).

Au milieu de la décennie 1990, les autorités de l'État de Paraná offrent aux industries qui cherchent à investir des conditions qui n'ont jamais été aussi avantageuses. Il faut remonter à 1970, avec l'arrivée de la firme italienne Fiat⁶, pour en trouver de comparables. En 1995, les négociations entre les États fédéraux et Renault ont constitué une référence en matière d'investissements industriels. Le volume de ressources publiques mises à la disposition de la firme française n'avait pas d'équivalent à l'époque. L'État de Paraná a remporté la course. Il a assumé 40% de

¹ « *Nossa hipótese central é a de que a abertura da economia brasileira e a perda estruturante do Estado deflagraram um processo de competição territorial marcado pelo desperdício, na medida em que os possíveis ganhos em bem-estar seriam neutralizados pelos custos diretos e indiretos de atração dos novos investimentos. Esse processo, semelhante a um leilão de ofertas, difundido pela mídia como guerra fiscal, ao mesmo tempo em que está possibilitando a construção de novas fábricas em algumas regiões (greenfields), descentralizando a produção automobilística, está gerando o encolhimento – ou mesmo o fechamento – de unidades produtivas em outros Estados (brownfields), acompanhado de desemprego e de uma diminuição na atividade econômica* » (Arbix, 2001, p. 274).

² Ce processus semble commencer en réalité très lentement vers la moitié de la décennie 1970, puis s'arrête pendant les années 1980. Cf. Pinto, 2006, pp. 84 et 85.

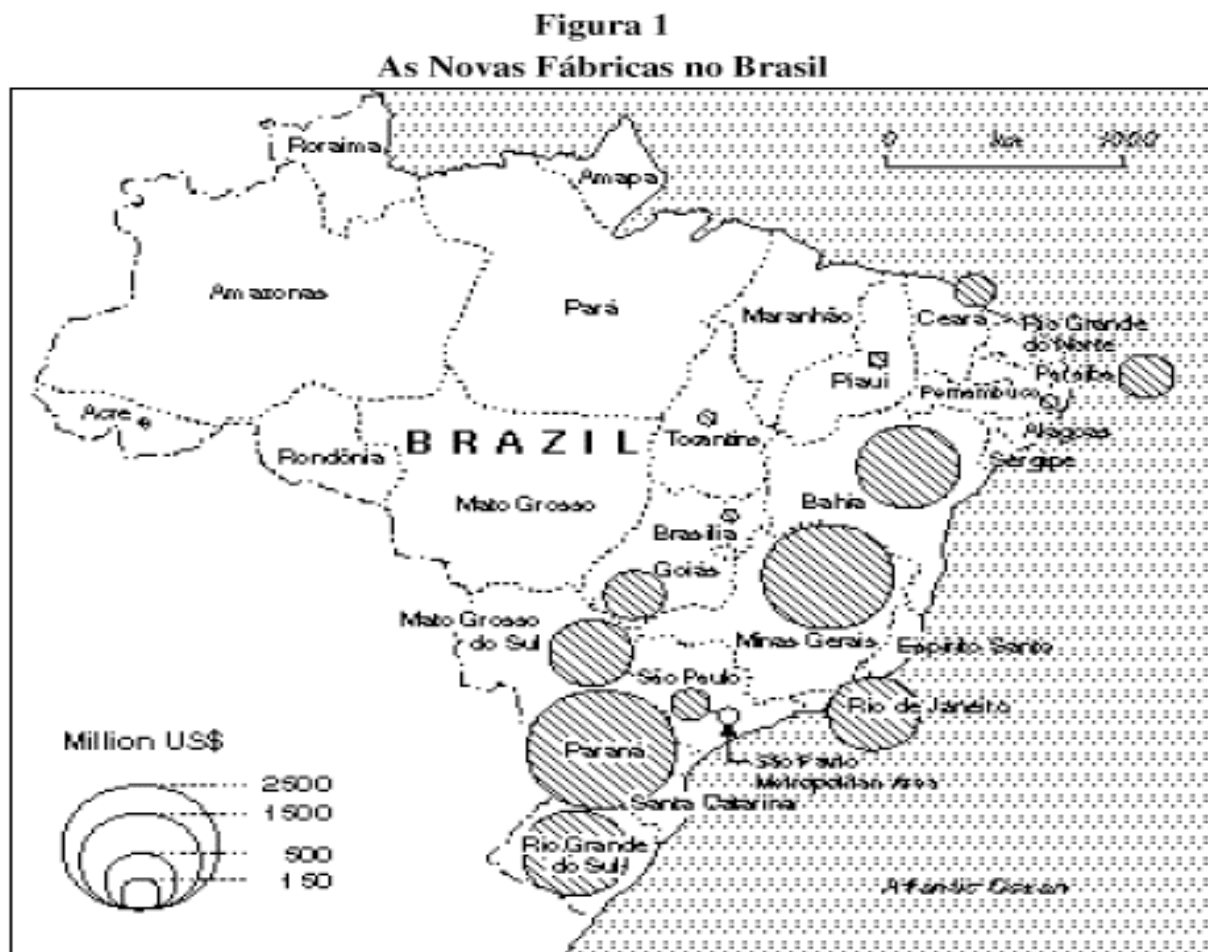
³ Les nouvelles usines au Brésil.

⁴ Le thème de la décentralisation de l'industrie au Brésil, incontournable si l'on veut comprendre l'implantation de l'industrie automobile en dehors de la zone traditionnelle de São Paulo, est analysé dans Azzoni, 1985 ; Lencioni, 1991 ; Diniz, 1993 ; Pacheco, 1999 et Arbix, 2000. Cf. également, l'annexe au chapitre VIII., document n°1. « L'histoire de l'entreprise Renault au Brésil »).

⁵ Lenzi Motim, Freitas Firkowski et Araújo, 2002.

⁶ Soares Aranha, 2003.

l'investissement¹ et a consenti à se désengager de l'opération en réduisant sa part au fur et à mesure que Renault accroît la sienne².



Fonte: Rodríguez-Pose e Arbix (1999).

Graphique VIII.1 : « Localisation des nouvelles implantations des usines automobiles au Brésil ».

La région métropolitaine de Curitiba, située dans l'État de Paraná, s'est particulièrement engagée dans ce courant pour attirer les investissements.

En 1996, pour soutenir cette opération, est créée la société *Renault do Brazil Automoveis*. La Compagnie financière pour l'Amérique Latine (COFAL), contrôlée par Renault (70%), détient 60% du capital. L'État de Paraná, région d'accueil du projet, détient les 40% restants³.

¹ Cf. Arbix, 2000.

² Cf. Annexe au chapitre VIII., document n°1., « L'histoire de l'entreprise Renault au Brésil », sur l'implantation de l'entreprise dans ce pays, en particulier l'encadré à propos des « Obligations et contrats lors de l'implantation de Renault entre la firme Renault, l'État de Paraná et la Municipalité de São José dos Pinhais ».

³ Freyssenet M., 2003.

VIII.1.2. L'établissement de Renault à Curitiba, Brésil : le « Complexe Ayrton Senna » (1996 – 2004)

Le site de Renault à Curitiba prend le nom de « Complexe Ayrton Senna ». Il se trouve dans la zone industrielle de São José Dos Pinhais, à Curitiba, la capitale de l'État de Paraná, et comporte en réalité trois unités de production. Deux usines de carrosserie montage – dont une en association avec le constructeur japonais Nissan – et une usine de fabrication de moteurs (Cf. Encadré VIII.1. « L'usine de moteurs et l'usine de véhicules utilitaires », ci-dessous). Dans le site se trouve, en outre, un bâtiment abritant des activités de gestion du site et de coordination entre les trois unités de production. Le rôle de cette unité est appelé à se développer pour devenir le siège de la coordination des activités de la région sud-américaine en matière de planification d'activités et d'élaboration de politiques régionales.

Encadré VIII.1. :

L'usine de moteurs et l'usine de véhicules utilitaires

En décembre 1999, un an après le démarrage de l'usine de VP, l'usine de moteurs, *Mecânica Mercosul*, commence à fonctionner. Cette usine est la plus active du « Complexe Ayrton Senna ». Elle a une capacité de production totale de 400 000 moteurs par an (dont elle fabrique trois types différents¹) et compte une ligne de montage et trois d'usinage (destinées aux blocs, culasses et vilebrequins). En 2003, sur ces lignes, on fabriquait 752 moteurs par jour.

En décembre 2001, encore deux ans après l'inauguration de l'usine VP, celle de véhicules utilitaires (VU) Nissan – Renault est mise en service. L'établissement, le premier commun à ces deux marques, est doté d'une capacité de 40 000 véhicules par an. Il fabriquait trois modèles (un Renault et deux Nissan²) à une cadence moyenne de 60 véhicules par jour en 2003.

Les activités industrielles ont démarré en décembre 1998, mais seulement dans l'usine de véhicules particuliers (VP), dont la capacité de production a rapidement été de 200 000 véhicules par an. Au moment de l'enquête elle fabriquait deux modèles de voitures différents : la Clio II (en plusieurs versions) et la Scénic, à une cadence moyenne de 260 véhicules par jour.

Il faut relativiser la capacité des usines qui composent la nouvelle implantation. Au démarrage des activités, les cadences de fabrication ont été bien plus modestes. Selon les informations diffusées par la filiale, l'usine de VP a produit (tous modèles confondus) 23 342 véhicules en 1999, 59 123 en 2000, 69 680 en 2001, 48 499 en 2002, et 59 449 en 2003³.

¹ Il s'agit de deux petits moteurs, les D4D et D7D, d'une cylindrée d'un litre et du K4M, un peu plus puissant (1,6 litre).

² Renault Master et Nissan Frontier et tout-terrain Nissan Xterra.

³ L'activité de l'usine de moteurs est la plus intense des trois établissements : 29 945 moteurs produits en 2000, 86 877 en 2001, 15 7151 en 2002, et 154 703 en 2003. À l'opposé, la production de l'usine de véhicules utilitaires est la plus faible : 76 unités fabriquées l'année de son inauguration, 2001, 5 552 l'année suivante et 11 637 véhicules en 2003.

Le niveau d'activité de l'usine se trouve en dessous des attentes compte tenu des études de marché. Cela étant dit, Curitiba traversait une phase où le niveau d'activité augmentait lentement.

VIII.2. L'organisation de la formation à Curitiba : une gestion régionale sud-américaine des activités de formation ?

La direction de Renault s'est préoccupée de la formation de la main-d'œuvre de l'usine dès l'élaboration du projet d'implantation. En effet, cette question se posait avec d'autant plus d'acuité que l'industrialisation de la région était récente. Il ne s'agissait pas de former quelques individus récemment embauchés. Le problème de la formation du personnel se posait en termes collectifs. C'est l'ensemble des candidats à un poste chez Renault qui était concerné.

La filiale a donc construit, quasiment en même temps que les murs de l'usine, un service local de formation. Mais ce service ne concernait pas que Renault. Cette opération de formation fondatrice a été menée en association avec d'autres firmes – Volkswagen et Chrysler – et avec les pouvoirs publics locaux. Cette expérience de formation d'adultes salariés était inédite à Curitiba.

VIII.2.1. Les opérations de formation fondatrices (1997) : l'échec d'une formation mutualisée

Lorsque Renault s'est installée à Curitiba au milieu de la décennie 1990, cette région du Brésil n'était pas encore le deuxième pôle automobile du pays qu'elle est devenue au milieu des années 2000. Une des premières actions de Renault dans la région a été l'élaboration d'un programme de préparation de la main-d'œuvre auquel la firme a associé des centres privés de formation ainsi que des institutions publiques¹.

Au début des années 1990, la Région Métropolitaine de Curitiba (RMC) comptait plusieurs institutions de recherche et d'enseignement, notamment *l'universidade Federal de Paraná*, la *Pontifícia Universidade Católica do Paraná* et le *Centro Federal de Educação Tecnológica de Paraná* (CEFET), le *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Paraná* (SENAI). Mais aussi d'autres institutions dont la fonction était de mettre en lien le monde industriel et celui des

¹ Guimarães Araujo et Campos Gambier rapportent que, dans la région nord-est du Brésil, à Bahia l'implantation d'un pôle pétrochimique a entraîné un mouvement similaire : «... *o experimento planejado de constituição desse complexo envolveu não apenas o desenho e a montagem de um novo sítio industrial, mas o desenho e a montagem de uma rede formadora especial, que refuncionalizou antigas instituições locais de ensino, voltando-as para parcerias com as empresas, que puderam assim recrutar trabalhadores já desde as classes de escola, garantindo as condições da formação necessária* » (Guimarães Araujo et Campos Gambier, 1999, p. 190).

institutions de formation, notamment *l'Incubadora Tecnológica de Curitiba* (ITEC). Toutes ces institutions se trouvaient déjà en place avant l'arrivée de Renault.

Ces institutions ont facilité la préparation d'une partie de la main-d'œuvre que Renault allait embaucher dans ses ateliers. En 1997, sous l'initiative de Renault, Chrysler et Volkswagen s'associent à la *Federação das Indústrias do Paraná* mais surtout au SENAI et au CEFET, pour créer le « *Centro Automotivo* »¹.

*« La RMC avait une tradition ouvrière et de travail dans l'industrie de l'automobile très restreinte. Plus tard, les constructeurs qui se sont installés dans la région ont eu besoin de créer une culture industrielle de l'automobile. Pour cela, ils ont reçu l'appui institutionnel issu de l'accord entre le Secrétariat à l'industrie et au commerce, le Secrétariat à l'emploi et aux relations du travail du Gouvernement de l'État, le SENAI et le Centre Fédéral d'Éducation Technologique (CEFET/PR). De l'accord entre le Gouvernement de l'État et le SENAI résulte le Centro Automotivo do Paraná (CEAPAR), inauguré en 1998 dans le but de préparer la main-d'œuvre qui serait embauchée par les entreprises de l'automobile implantées dans l'État ».*²

Le « *Centro Automotivo* » a été une institution de formation projetée en France, par le personnel de la direction de déploiement de RH de la Fabrication, au Technocentre. Les institutions brésiliennes de formation et d'appui au développement industriel se sont chargées de fournir les locaux et une partie des formateurs. Renault a apporté une partie des équipements qui ont servi aux apprentissages mais son apport s'est surtout concentré sur « l'ingénierie de formation ». Volkswagen, au début peu incliné à participer à l'expérience, a fini par s'investir et tirer le plus grand profit du « *Centro Automotivo* ».

Entre 1997 et 1999, le « *Centro Automotivo* » a formé 5 000 élèves. Même si, d'après les responsables de la filiale de Renault, les moyens alloués se sont avérés à terme insuffisants, ils ont quand même été importants. Dans les locaux du « *Centro Automotivo* » des lignes complètes de montage, des services de logistique et des ateliers de soudure avaient été intégralement reproduits.

En faisant appel aux pouvoirs publics et à d'autres constructeurs, Renault a fait des économies sur le financement initial de la préparation de la main-d'œuvre locale, pas familiarisée avec le milieu industriel, et a ainsi partagé le coût de l'investissement en équipements. Mais les firmes « partenaires » ont tiré inégalement parti de cette expérience de formation fondatrice. Carleial souligne :

« Pour Volks-Audi, la formation donnée par le SENAI, en cours réguliers de soudure, assemblage, peinture et logistique est satisfaisante et cette entreprise emploie réellement un nombre important de travailleurs qui sont passés par cette étape de formation. Par contre, pour Renault, cette formation ne paraît

¹ Le sujet est évoqué dans Carleial et *al.*, 2002.

² Meza, 2003, pp. 124-125.

pas adéquate car la ligne utilisée par le SENAI est une ligne arrêtée et cela rend difficile la reproduction de situations semblables à celles auxquelles devra se confronter le travailleur »¹.

À cela il faudrait ajouter que, contre toute attente, à l'issue des cours, Renault n'a pas embauché massivement ses ouvriers parmi les stagiaires². En revanche, j'ai pu constater que parmi les membres de l'encadrement, les cursus plus longs et certifiés dispensés au CEFET étaient assez répandus et appréciés des directions³. Ce sont des cadres intermédiaires qui ont été recrutés à la suite des stages. D'ailleurs, cette initiative s'est renouvelée jusqu'à maintenant⁴, alors que Renault n'a pas poursuivi la formation mutualisée.

En effet, suite à l'expérience du « *Centro Automotivo* », Renault a abandonné la mutualisation de la formation des opérateurs et s'est doté de moyens « en interne » pour former sa main-d'œuvre de fabrication. En revanche, des accords ont été passés et régulièrement renouvelés depuis 2000 avec certaines des institutions de formation qui avaient participé à la formation d'opérateurs de fabrication. Mais cette fois-ci le personnel à former étaient des ingénieurs et techniciens en moteurs. En outre, la direction de Curitiba n'a pas cessé de s'adresser à des cabinets extérieurs pour former les cadres intermédiaires de l'établissement. C'est notamment le cas du parcours de formation du programme appelé « *Avant* » (1999 – 2000). Le contenu de ce cursus est élaboré par le personnel du service central de formation de Curitiba mais les cours sont dispensés par des consultants extérieurs. Ces stages tâchent principalement de sensibiliser l'encadrement aux démarches de « progrès continu », base commune des savoirs de direction. Ces opérations de formation de la maîtrise ont eu lieu au moment même où un service interne de formation commençait à prendre forme.

VIII.2.2. L'organisation de la formation dans la filiale de Curitiba (1999 – 2004)

Les objectifs de la mission du service formation de Curitiba sont ambitieux : en principe, le service a été mis sur pied pour adapter les politiques de formation venues du Technocentre, en France, et pour les déployer dans les établissements du « Complexe Ayrton Senna », mais également dans les usines installées en Amérique du Sud. Pour mener à bien ces tâches, la gestion des activités de RH est donc répartie entre deux Directions. La Direction Centrale s'occupe des

¹ Carleial, Figueiredo Gomes Filha et Neves, 2002a, p. 18.

² Carleial a pu établir que les trois principaux constructeurs automobiles de la région (Volvo, Audi-Volks et Renault) n'embauchent pas de salariés issus de ces mêmes institutions de formation. Seul Volkswagen comptait une forte proportion de salariés formés par le SENAI (presque 70%). Cf. Carleial et al., 2002, p. 10.

³ Je n'ai pas pu établir précisément dans quelle proportion ces diplômes sont réellement présents parmi les cadres de l'établissement.

⁴ Cf. Universidade Federal do Paraná, Setor de Tecnologia, Departamento de Engenharia mecânica, « *Programa brasileiro de formação em motores e combustíveis* » (convention SENAI / Renault do Brasil).

activités de formation internes au site. La Direction Régionale, sorte de relais des politiques RH et de formation émanant du Technocentre, adapte ces activités aux usines de la région, notamment à celle de Córdoba.

Ces missions correspondaient aux informations que j'avais recueillies au Technocentre. Restaient à étudier les ressources mises en place par le service de formation du « Complexe Ayrton Senna ». Quels sont les chantiers de la formation ? Comment les politiques sont-elles déployées dans les usines de la région ?

L'organisation des directions de RH

Les activités de formation sont gérées par deux directions de gestion de RH différentes, l'une régionale et l'autre locale. La Direction *Régionale* de RH *Mercosur* définit les orientations du groupe en matière de politiques RH dans les usines sud-américaines. Cette Direction Régionale a des liens souples mais hiérarchiques avec des « coordonnateurs de RH » dans les directions des usines sud-américaines.

Curitiba abrite également la Direction *Centrale* de RH qui s'occupe des activités de formation destinées au personnel qui travaille dans l'établissement. L'adjectif « centrale » tient au fait que la direction s'occupe de gérer les RH des trois usines du « Complexe Ayrton Senna ». Cette direction locale traite donc de la formation mais aussi des conditions de travail, des relations avec les syndicats, des rémunérations, etc. Le personnel de cette direction est composé de « spécialistes » par secteurs d'activité (fabrication, commercial, ingénieurs, logistique, etc.) appelés « généralistes de RH » (GRH) qui siègent dans les établissements. Ils travaillent sous une double dépendance : celle de la direction Centrale de RH et celle des directeurs de chaque secteur.

VIII.2.3. Des ambitions régionales mais des pratiques locales en matière de gestion de RH et de formation

L'essentiel du travail de la Direction *Régionale* est de nature décisionnaire : c'est une Direction nettement consacrée à la prise des décisions politiques en matière de RH qui concernent les usines situées dans la zone Mercosur. Le noyau dur de ces décisions consiste à juger de la pertinence de l'application de la politique de RH du groupe aux conditions locales des usines et de leurs adaptations éventuelles.

Cependant, dans mon enquête, je n'ai pas pu vérifier que le rôle de la Direction RH Mercosur avait une portée régionale. Je n'ai pas constaté la mobilisation de moyens humains ou matériels destinés au déploiement d'initiatives régionales. Dans les faits, les interventions de la direction se limitent aux trois usines situées à Curitiba. Ce constat réaffirme le fait que les politiques de RH de l'usine de Córdoba gardent une certaine autonomie.

Pour le Brésil, par contre, la prise des décisions en matière de RH est d'autant plus urgente que le nouvel établissement n'a ni pratique de gestion RH ni politique de formation clairement définie : toutes ces initiatives étaient en train d'être prises au moment de l'enquête.

Ces initiatives, dans un contexte d'absence de projet propre à tout nouvel établissement, ont laissé une grande place à des projets conçus et importés de la maison mère. Les entretiens que j'ai réalisés auprès du directeur de RH du « Complexe Ayrton Senna » ont révélé très vite la portée du service RH et de la formation : « ... *pour tout ce qui relève de la fabrication, beaucoup [de projets] viennent de France [de la Direction de Déploiement Centrale de RH de la fabrication au Technocentre] ; beaucoup des orientations sont fixées par le SPR. Ici on se limite à adapter le moins possible ce qui nous arrive de France* »¹. Le titulaire de la Direction Régionale est un cadre français important, bon connaisseur des politiques du groupe et plus enclin à adopter des fonctionnements importés de France qu'à encourager les innovations sur place². Du coup, les dirigeants de la Direction Régionale de RH s'occupent en priorité d'étudier et d'évaluer les projets fournis par la Direction Centrale de RH du Technocentre, et de déterminer le profit qu'ils peuvent dégager de leur application. Par exemple, la gestion de la formation prend la forme de plans triennaux de formation (volumique, nominatif, bilan), similaires à ceux en vigueur à Flins ou à Córdoba, et qui sont la norme.

Mais les conditions locales ont donné lieu à des situations particulières de formation. Le paramètre pour déterminer le nombre d'heures de formation par an attribuées aux opérateurs, par exemple, a été dans un premier temps directement copié du « modèle français ». Cependant, le passage en deux équipes a entraîné une forte hausse des heures de formation justifiées, d'après le directeur de RH, par la faible expérience des opérateurs recrutés et surtout par le besoin de préparer très rapidement toute une équipe de nouveaux opérateurs *senior*. Ce volume d'heures a été corrigé, réduit et adapté aux conditions de fabrication locales. Un autre exemple est celui des formations destinées aux ouvriers de la maintenance. La direction s'est aperçue que le personnel de l'entreprise

¹ Entretien réalisé auprès du Directeur des RH du « Complexe Ayrton Senna ».

² Ce cadre a été directement impliqué dans l'élaboration du projet des accords sur l'aménagement et la réduction de temps de travail qui ont donné lieu à la création du « compte épargne formation » (CEF) en 1998 et au « Droit Individuel à la Formation » (DIF) en 1999 en France.

prestataire de services de maintenance ne connaissait pas les équipements, tous d'origine étrangère. La direction a donc décidé de former ce personnel. En fait, les paramètres « importés » de la maison mère se sont parfois avérés insuffisants et la direction locale a mis en place des solutions « *tropicalisées* », locales¹.

Au moment de l'enquête, les deux Directions – centrale et régionale – travaillaient sur deux chantiers où la formation du personnel constituait le centre de toutes les discussions. Des réformes allaient être introduites dans le système de rémunération, de classification et de gestion des parcours du personnel par la compétence. Le chantier le plus important était l'adaptation au contexte de Curitiba de l'accord sur la « *Professionnalisation des opérateurs par la compétence* » qui a été signé en juin 2001 à Flins. À Curitiba, un chef de projet se consacrait à ce travail depuis fin 2002. Le deuxième chantier, en lien avec le premier, est l'application et le suivi du SPR. Ce chantier est entamé depuis plus longtemps (quelques années).

VIII.2.4. Une organisation interne de la formation en mutation : adapter et adopter la formation de « compétences »

Les responsables de l'usine ont abordé le chantier de l'adaptation de l'accord sur la « *Professionnalisation...* » en proposant deux réformes : celle du système de formation avec la comparaison des contenus des stages maison mère / filiale brésilienne et celle du système de rémunération.

L'adaptation du système de formation a reçu le nom de « *processus de tropicalisation* » du système de formation français. Cela traduit le besoin d'introduire à Curitiba les consensus politiques locaux nécessaires pour que le système fonctionne (Cf. Encadré VIII.2. La réforme du système de formation et la transformation du système de rémunération et de classification, ci-dessous). Ce travail a comporté les phases de mise au point du système de formation destiné à former des compétences et de construction d'équivalences afin de faire correspondre des blocs de compétences à des niveaux de salaires². Ce travail a été consensuel : les avis des superviseurs et des formateurs des écoles de dextérité ont été pris en compte lors de la sélection des contenus dans les blocs de compétences.

¹ Cf. Entretien auprès du généraliste de RH de la fabrication.

² Ceci entraînera des conséquences sur la gestion des parcours professionnels. J'y reviendrai dans le chapitre X., consacré à la gestion des mobilités et des carrières du personnel.

Encadré VIII.2. :
La réforme du système de formation
et la transformation du système de rémunération et de classification

L'adaptation du système de formation a consisté, en premier lieu, à examiner les blocs de compétences élaborés dans la maison mère (plus de 300). Le but était d'analyser les compétences dont ils sont composés et d'évaluer leur pertinence par rapport à la situation de Curitiba. Ensuite, l'équipe responsable du projet a associé à chaque compétence un stage de formation et procédé à la construction des blocs de compétences. Enfin, il s'agissait d'évaluer par comparaison les stages de formation proposés par la maison mère et ceux qui existaient déjà dans la filiale de Curitiba. L'objectif était de sélectionner les stages censés être les plus efficaces et les moins coûteux pour être adoptés à Curitiba (surtout pour les apprentissages des formateurs).

En deuxième lieu, pour réformer le système de formation, il a fallu déterminer les contenus et découper des blocs de compétences : combien et lesquels constituent un « niveau » ? Ce travail d'association d'ensembles de compétences à des échelons de salaire visait une modification du système des rémunérations.

La réforme du système des rémunérations, concertée avec les superviseurs et chefs de départements, a impliqué la définition de « grades » ou d'échelons d'acquisition de blocs de compétences qui existaient à l'usine de Flins mais pas à Curitiba. Le *nouveau* système vise l'introduction d'une dose plus importante de composante individuelle. Il tient compte de l'effort de formation de l'individu, tout en respectant un schème général de rémunération collective¹.

Aujourd'hui il n'y a pas, en matière de gestion de RH, une pratique propre à Renault Brésil différente de celle de la maison mère. Cette dimension de l'activité de l'usine n'a pas été, jusqu'à présent, jugée prioritaire. Ce n'est qu'actuellement qu'on « adapte » la politique de RH et de formation. Le projet de « *professionnalisation des opérateurs par la compétence* » fait partie de ce mouvement. L'absence de politiques de formation alternatives place au premier plan les initiatives prises dans le cadre du SPR, devenu ainsi prioritaire.

Dans le site de Curitiba, les moyens mobilisés au titre du dispositif SPR occupent une place essentielle en matière de formation. Les formations qui y sont pratiquées sont destinées à la standardisation du poste de travail (SPT ; dextérité dans les écoles d'atelier), à fiabiliser les équipements, à faire de la maintenance (« *totale productive maintenance* », TPM), à la maîtrise statistique des *process* (MSP), à la réduction des stocks (« *juste à temps* »), mais aussi aux opérations de progrès continu (« *kaisen* ») et à la méthodologie de résolution de problèmes (« *QCStory* »). La situation est similaire à celle que j'avais trouvée à Córdoba². Ces formations

¹ 20% du salaire est variable (7% qualité, 7% productivité et 6% absentéisme). Le niveau moyen des salaires se situe à R\$ 901,60 environ, en février 2003 (Meza, 2003, pp. 173 et 174 et documentation interne à l'entreprise, Renault do Brazil, S/D).

² Cf. Extrait d'entretien II.2. : « Les contenus des formations « SPR » et les liens avec le travail », première partie, chapitre II.

contribuent à renforcer les liens entre les situations de formation et de travail au point de ne plus différencier les unes des autres.

En théorie, la filiale de Curitiba est dotée d'outils qui devraient en faire, en matière de formation, un centre régional de gestion et de déploiement des ressources pour toutes les autres filiales d'Amérique du Sud. Les moyens que la maison mère est en train de mettre à la disposition de la filiale laissent penser que Curitiba serait en train d'acquérir une portée régionale.

Or, dans les faits, la direction des RH et de la formation depuis la Direction Régionale Mercosur n'a pas été vérifiée. Le rôle de cet établissement comme « tête de pont » en Amérique du Sud n'a pas pu être mis en lumière durant mon enquête. Cette Direction Régionale Mercosur ne produisait que peu (ou pas) d'initiatives en matière de gestion RH et formation ; la filiale est d'autant plus avide des orientations en provenance de la maison mère qu'elle est peu capable de les produire. Les politiques et les pratiques de formation qui ont lieu à Curitiba sont pour la plupart importées de la maison mère et partiellement adaptées sur place.

Dans ce sens la politique de formation s'oriente de plus en plus vers la formation de compétences. Cette orientation, même si elle est présentée comme nouvelle, ne semble pas marquer un tournant décisif mais plutôt aménager le système déjà en place. Le projet d'adapter l'accord de « *professionnalisation des opérateurs par la compétence* » français ne change pas l'orientation de la politique de formation. Ce dont il s'agit, c'est d'institutionnaliser une régulation des rythmes de progression des carrières en fonction de l'accès du personnel aux stages.

Les stages de formation dispensés au titre du SPR constituent pour les ouvriers le moyen principal pour acquérir des blocs de compétences, gérer leurs parcours professionnels et leurs rémunérations.

La question qui se pose maintenant est de savoir à quelles nécessités techniques une telle organisation de la formation est censée répondre. Quelle est l'organisation technique du travail dans laquelle évoluent ces salariés ? Dans la mesure où l'usine de Curitiba constitue une des implantations les plus récentes de la firme, on aurait pu s'attendre à y trouver des technologies de pointe, et par conséquent des investissements importants pour rendre le personnel capable de les utiliser.

VIII.3. Une usine paradoxale en matière d'organisation technique et humaine du travail et de l'emploi : à la fois « moderne » comme Flins et « ancienne » comme Córdoba ?

VIII.3.1. L'organisation technique du travail dans l'usine

Lors de la préparation de mon travail à Curitiba, mes interlocuteurs de la Direction de RH de la Fabrication en France m'ont expliqué que la nouvelle usine Renault possédait, en matière de fabrication, les installations les plus modernes.

Une fois sur place, je me suis rendu compte que les différences entre cette usine et sa voisine de Córdoba n'étaient pas de nature technique. Mon impression a été corroborée par un ingénieur argentin, qui a travaillé dans l'ingénierie à Córdoba. Il a été muté et est devenu responsable haut placé de l'ingénierie à Curitiba. Il m'a proposé de parcourir avec lui les installations de l'usine et, en particulier, les lignes de fabrication afin de repérer les différences entre celles de Curitiba et de Córdoba. Voici ce que j'ai repéré.

Dans l'usine de VP, à Curitiba, on n'a installé qu'une seule ligne flexible de fabrication. Actuellement, on peut fabriquer jusqu'à 120 000 véhicules par an¹. Mais au moment de l'enquête, la production réelle restait bien inférieure et la direction n'avait prévu la fabrication que de 60 000 véhicules fin 2004. La ligne flexible installée à Curitiba ressemble fort, malgré sa nouveauté, à celle de Córdoba². Les deux lignes flexibles ont été conçues pour fournir un volume total de production semblable et des cadences de fabrication similaires par des procédés techniques équivalents. Ces lignes comptent quelques robots – 37 au total³ –, mais une très grande partie du travail est effectuée manuellement. Enfin, autant à Curitiba qu'à Córdoba, l'organisation en « *units* » et en chaîne ne distingue pas une usine de l'autre. En effet, l'usine de Curitiba n'est pas techniquement différente de celle de Córdoba. Il n'est donc pas nécessaire de faire l'inventaire des caractéristiques de cette usine et de cet atelier. Cependant, c'est la disposition de ces éléments, de la chaîne et des « *units* », qui est différente.

¹ L'usine est peut doubler cette capacité sans avoir à effectuer des investissements trop coûteux.

² L'usine de Santa Isabel compte en plus une ligne de fabrication « rigide » où est produite la Clio II.

³ Meza, 2003.



Photographie VIII.1. : « Flux central de « l'unit » bloc avant de l'usine de Curitiba ».

Au premier plan se trouve le poste d'entrée en fabrication de la partie centrale du bloc avant (la « T.I.B. »). On peut apprécier également le sens du processus de fabrication : la « T.I.B. » fournit son produit au poste qui se trouve devant (le « tablier »), et ainsi successivement (« tablier 2 » → « goujons » → « tucker cloison » → « mariage ») jusqu'à fournir l'ensemble de la partie centrale du bloc. À gauche et à droite, sont fabriqués les sous-ensembles latéraux (photo prise par mes soins).

Les agencements repérés sont bien sûr destinés à réduire les temps morts. Cela raccourcit également les temps pour repérer et récupérer des pièces défectueuses avant qu'elles ne soient acheminées vers « l'unit » en aval. Cette disposition des installations contraint l'opérateur *senior* à intervenir pour vérifier la conformité des pièces aux standards de qualité acceptés. Cet agencement direct entre « l'unit » et la chaîne de Curitiba semble plus contraignant pour les ouvriers que dans le cas de l'usine de Córdoba.

Quant à l'organisation humaine du travail de l'usine de VP de Curitiba, j'ai d'emblée remarqué qu'elle était dans l'ensemble semblable à celle de Córdoba. Cependant, c'est dans les détails que les différences s'apprécient. Par contre, rien ne permet de distinguer les filiales sud-américaines pour les types d'emploi qu'elles proposent à leurs personnels.

VIII.3.2. L'emploi et l'organisation humaine du travail

VIII.3.2.a) L'emploi dans l'usine VP

Le personnel de Curitiba est lié à l'entreprise, à une très large majorité, par des contrats à durée indéterminée (86% du personnel ; 713 personnes). À côté de ces salariés en CDI, un petit nombre d'individus (13% ; 111 personnes) a été embauché en CDD. Mais, il ne s'agit pourtant pas de contrats de courte durée comme pour les salariés de Flins, par exemple, dont la mission d'intérim était limitée à une semaine et que, toutefois, la direction reconduisait le plus souvent pendant plusieurs années. À Curitiba, ces CDD, le plus souvent, sont signés dès la fin de la période d'essai qui dure trois mois. En outre, les salariés en CDD que j'ai rencontrés lors de mon enquête me disaient qu'ils avaient signé des contrats annuels. Les entretiens auprès des responsables RH et de la direction de l'usine m'ont confirmé que la politique de la filiale consistait à proposer aux candidats des CDD relativement longs.

Cette politique de l'emploi illustrerait, d'une part, le souci de la filiale de garder ces salariés et, d'autre part, les difficultés auxquelles Renault se heurte pour doter l'usine du personnel souhaité. L'offre d'emplois relativement bien protégés serait une manière de s'attirer les ouvriers recherchés.

Dans des entretiens que j'ai réalisés auprès du directeur de l'usine et du directeur des RH, ces derniers ont voulu décrire le profil du candidat idéal pour la filiale. D'après eux, il s'agirait d'un jeune homme d'environ 20 ans, relativement peu diplômé, avec peu d'expérience professionnelle et issu du milieu rural¹. Mes interlocuteurs m'ont expliqué que ce choix a été fait car le salaire moyen pratiqué chez Renault ne serait pas concurrentiel vis-à-vis des salaires offerts par d'autres entreprises du secteur. Cette main-d'œuvre serait plus facilement adaptable, notamment par la formation, aux différentes situations de travail de l'usine. Elle serait également plus facile à motiver, sans tradition d'organisation syndicale, physiquement résistante et habituée aux travaux rudes, avec des aspirations à la mobilité professionnelle et la promotion sociale relativement limitées, que la filiale serait en mesure de combler.

Ces arguments sont, en effet, cohérents avec une organisation humaine du travail qui, en fabrication, n'offre une possibilité de progression que jusqu'à la position d'opérateur *senior*. Cependant, je montrerai que dans les ateliers de Curitiba la main-d'œuvre faiblement diplômée et d'origine rurale est loin d'être la plus nombreuse².

¹ Entretiens réalisés auprès du directeur de l'usine VP (août 2004) et du directeur de ressources humaines de la même usine (plusieurs rencontres entre juillet et septembre 2004).

² Cf. chapitre VIII.4. Quel personnel fait tourner l'usine de Curitiba ?

VIII.3.2.b) L'organisation humaine du travail : les responsabilités de chacun

La division de l'organisation humaine du travail à Curitiba est la même que celle déjà observée à Santa Isabel. Ainsi, chaque secteur de la fabrication (montage, peinture, carrosserie et emboutissage) est dirigé par un « gérant » assisté, le plus souvent, par un homme de l'ingénierie. Comme à Córdoba, un seul « gérant » s'occupe du département de carrosserie (ou tôlerie) et de l'emboutissage. Lors des comités de direction, ce personnel assiste le directeur de l'usine VP. Leurs responsabilités ne diffèrent en rien de celles de leurs homologues de l'usine Santa Isabel.

Les activités des trois départements de l'usine ont été divisées en unités élémentaires de travail. Ces UET se trouvent sous la direction des superviseurs d'unité. Chaque UET comporte entre deux et quatre groupes de travail appelés « modules » d'environ 20 membres chacun. La tôlerie compte au total 11 superviseurs qui s'occupent de gérer 11 UET divisées en 25 « modules » qui emploient 330 opérateurs environ.

Le superviseur

Le superviseur s'occupe de la relation entre les UET qu'il gère et la direction du département. Entre autres activités principales, il doit assurer la fabrication d'un nombre donné de pièces par jour et suivre le « Plan d'Accélération du Progrès » (le PAP) de son unité. Le superviseur d'unité gère ce qui se passe entre l'UET et son environnement organisationnel. Cette division du travail fait que l'opérateur *senior* gère de près ce qui se passe à l'intérieur du « module » de travail. Formellement, le responsable d'un « module » reste le superviseur de l'UET. Cependant, au quotidien, le superviseur est peu sur le terrain et il ne connaît pas bien les membres des « modules ». De sorte qu'il délègue son rôle de formateur à l'opérateur *senior*.

L'opérateur senior

L'espace de travail de l'opérateur *senior* est large. C'est lui qui assure dans l'UET la production et le suivi de presque tous les indicateurs de gestion : de fabrication, de qualité ou sociaux. L'opérateur *senior* gère le personnel de son groupe en faisant le contrôle des absents, l'enregistrement et la planification des congés, en déterminant le plan de rotation hebdomadaire, en effectuant le suivi des fiches de contrôle individuel (registre des stages de formation mais aussi tout autre événement de la vie des ouvriers de son équipe). Il applique les dispositifs du SPR liés à la production mais aussi à la formation des ouvriers (par exemple, TPM, ou la standardisation des postes de travail). Il s'occupe aussi de produire les indicateurs et de faire le suivi de la qualité (par exemple « l'essai destructif », les pièces défectueuses par opérateur, etc.). Sur le plan technique, il

doit accueillir le personnel de maintenance, négocier et programmer avec lui l'entretien et les réparations dans les machines de l'unité. Enfin, lors des absences, il effectue les remplacements des collègues. En fait, il est obligé de participer à la fabrication lorsque l'effectif est insuffisant. En outre, les opérateurs *senior* assistent les superviseurs lors des réunions car ce sont eux qui connaissent le mieux la situation de l'UET sur le terrain.

Le personnel hiérarchique des ateliers se compose donc de quatre niveaux : un directeur d'usine, trois « gérants », onze superviseurs et environ vingt-cinq opérateurs *senior*. En-dessous, on trouve les ouvriers du rang. J'ai découvert que ces derniers effectuaient un volume non négligeable de petites tâches « d'accompagnement de la fabrication » ce que je n'ai pas constaté dans les autres usines de l'enquête.

Les ouvriers

Ils sont les responsables principaux du travail de fabrication. Pourtant, leurs activités ne se réduisent pas à ceci (Cf. Encadré VIII.3. « La journée de travail dans l'atelier bloc avant à Curitiba », ci-contre). Dans le chapitre suivant, je reviendrai en détail sur l'ensemble de ce que font les ouvriers au cours de l'activité¹. Pour le moment, il suffit de préciser que, à Curitiba, les ouvriers s'occupent, à côté de la fabrication, de quantité de tâches qui assurent le suivi du déroulement de la fabrication : ils réalisent de nombreuses tâches pour assurer la marche de l'atelier. Parmi les tâches qui ne contribuent pas directement à la fabrication, la principale est le suivi du TPM ou « l'auto-maintenance ». Les ouvriers de Curitiba ont en charge une partie du contrôle de la qualité de l'*unit*. Ces tâches retombent pour partie sur les ouvriers de fabrication surtout lorsqu'il s'agit de réaliser le suivi de pièces défectueuses. Pour cela des dispositifs de contrôle existent, que les ouvriers doivent connaître et savoir mettre en œuvre le moment venu.

Encadré VIII.3 :

La journée de travail dans l'atelier bloc avant à Curitiba

Démarrer

À l'usine cordobaise j'avais été surpris par le fait que la journée ne commençait pas avant la séance de gym. J'ai été étonné lorsque j'ai constaté, à Curitiba, que celle-ci ne démarrait pas avant le petit déjeuner dans l'atelier. En tout début de journée, à 5h30, les ouvriers se dirigent vers le point de réunion de l'UET et ils prennent un petit déjeuner organisé par la direction. Si l'on pense qu'entre 10h45 et 11h35 le personnel se restaure à la cantine, on en déduit que la nourriture prend une place particulière. D'autant plus qu'à la fin de la journée, à 13h40, les ouvriers auxquels on a demandé de rester pour effectuer quelques heures supplémentaires, ont

¹ Cf. chapitre IX., intitulé « Troisième enquête de terrain : le travail et l'apprentissage des ouvriers dans l'usine Ayrton Senna à Curitiba (Brésil). Familiariser de nouveaux ouvriers avec le travail industriel ».

droit à une collation. Mais, parmi ceux qui finissent leur journée, il y en a qui en demandent aussi et partent chez eux avec. D'après le témoignage de l'opérateur *senior*, en effet, la direction tente de prévenir des éventuels malaises pendant la journée de travail dus à un manque d'alimentation.

Ensuite, le climat détendu du petit déjeuner se prolonge par la séance de gym. Ces moments contribuent à consolider la cohésion de l'équipe. Comme à Córdoba, les ouvriers sont guidés par le superviseur d'UET et accomplissent une série d'exercices physiques légers.

Le temps de la séance est ici aussi mis à profit pour un premier « contrôle visuel » de la main-d'œuvre avant le démarrage de la journée. Les opérateurs *senior* contrôlent l'effectif sur lequel ils peuvent compter, puis vérifient si tout le monde est muni des éléments de sécurité. En outre, pendant la gym, l'opérateur *senior* s'assure que toute l'équipe est en condition de travailler « *et surtout que personne n'est malade... bourré... ou risque de provoquer un accident ou de se blesser* ».

Produire

La production commence après la séance de gym, à 6h30. Les ouvriers occupent trois postes de soudure dans la journée, toujours les mêmes pendant une longue période afin de perfectionner leur maîtrise. Des moments de réparation de petites anomalies scandent le temps de la production. J'ai noté aussi qu'à Curitiba les ouvriers sont invités, par l'intermédiaire d'un système d'évaluation / incitation, à déclarer et à suivre les pièces défectueuses, les pannes et les anomalies.

Après un tour rapide de l'unité, l'opérateur *senior* fait la première vérification de la qualité des pièces que l'équipe vient de produire. Il reprendra ces mesures encore une fois, juste avant d'accompagner le superviseur d'UET à la réunion quotidienne des responsables de la qualité du département tôlerie. À la fin de la journée, l'opérateur *senior* effectue quelques tâches supplémentaires comme la correction des défauts des machines ou l'entretien des installations. Il s'agit de manipulations légères qui complètent le travail déjà réalisé par les opérateurs, lors du contrôle du poste en fin de journée. Enfin, tous les jours, à la fin de la journée, il suit la production de l'UET et la productivité de chaque opérateur (l'objectif de l'unité est de produire 252 pièces par jour). Les vendredis, l'opérateur *senior* produit les indicateurs de synthèse : le nombre de problèmes traités par rapport à ceux qui se sont posés, les graphiques de suivi des défauts de qualité et de production, etc. L'opérateur *senior* réalise aussi les plannings de formation de l'unité et passe au poste lorsqu'il faut former un nouvel arrivant dans l'atelier. Une autre tâche consiste à assister les ouvriers sur le terrain lorsqu'ils n'arrivent pas à résoudre un problème dans la production. La plupart du temps, l'opérateur *senior* ne participe pas au travail posté. Contrairement au superviseur d'UET, il est quasiment tout le temps dans l'atelier, en contact direct avec les ouvriers et la production. Comme plusieurs de ses activités l'amènent à effectuer le suivi des indicateurs de gestion, une partie de son travail consiste à transmettre les résultats au superviseur d'UET.

Le superviseur d'UET, après avoir animé la séance de gym, révise les indicateurs fournis pour ses assistants, les corrige et les valide. Dans l'UET, le superviseur s'entretient quotidiennement avec l'opérateur *senior*, l'assistant administratif et le responsable des méthodes. Cependant, la plupart du temps il est absent de l'atelier. Dans sa journée il est amené à rencontrer ses homologues, très souvent sur des sujets liés à la politique de qualité du produit. Sans doute la charge de travail oblige les superviseurs à se déplacer souvent. Mais j'ai remarqué

aussi que leur présence dans l'atelier est aussi pour eux un sujet de mécontentement. Ils n'admettent pas le fait d'être « dans l'atelier ». Ils préféreraient un commandement à distance des activités de fabrication : dans leurs petits bureaux d'ateliers ils se sentent dépourvus des outils techniques sur lesquels ils aimeraient travailler ; sur place, ils sont contraints d'effectuer des actions de gestion de l'atelier dont le contenu « n'est pas assez nourri de technique ».

Le superviseur n'est certes pas toujours là, mais il s'efforce d'être dans l'unité spécialement au moment des pauses des opérateurs. C'est une manière de se rapprocher du personnel, de le questionner sur la marche de l'unité, sur le travail de l'opérateur *senior*, de lui faire part des ajustements qu'il faut effectuer, de signaler aussi des erreurs éventuelles. C'est aussi une manière d'incarner les indicateurs qu'il doit suivre dans son travail.

Faire une pause

Deux fois par jour, à 8h30 et à 10h45, les ouvriers abandonnent leurs postes et s'installent à table. La première pause a lieu au centre de réunion de l'unité, où les ouvriers s'assoient, discutent, et boivent du café ensemble. L'opérateur *senior* et le superviseur d'unité s'approchent. Ils essayent de partager les conversations et plusieurs fois je me suis rendu compte qu'ils introduisaient des thèmes liés au travail plus fréquemment que les ouvriers, qui ne les exposent pas spontanément.

À 10h45, lors des pauses déjeuner, à la cantine, les ouvriers s'installent entre eux, la hiérarchie déjeune plus tard. Les responsables hiérarchiques se rencontrent souvent à table vers midi, comme dans les ateliers : ils partagent le déjeuner entre eux et avec les employés administratifs des UET. Il n'y a pas de mixité à la cantine. À la fin on sort, le café encore à la main. Les ouvriers vont discuter et fumer dehors les dernières minutes avant de reprendre le travail. Les opérateurs *senior* n'ont pas ce temps, ils filent à l'atelier. Les responsables hiérarchiques disposent de plus de temps : tant qu'ils sont ensemble et qu'ils parlent de l'usine le déjeuner est une activité de travail.

VIII.4. Quel personnel fait tourner l'usine de Curitiba ?

En août 2004, officiellement, un peu moins de 2 400 personnes au total travaillaient dans le « Complexe Ayrton Senna », les trois établissements de fabrication et celui d'administration, coordination d'activités et d'ingénierie compris.

L'effectif et la composition de chaque site ne sont évidemment pas homogènes. L'administration du « Complexe Ayrton Senna » occupait environ 400 personnes (employés, cadres et ingénieurs). Ce personnel était un peu moins nombreux que celui de l'usine de fabrication des moteurs qui employait environ 500 salariés, pour la plupart les ouvriers les plus qualifiés du « Complexe Ayrton Senna ». Dans les deux usines, VP et VU, travaillaient 1 266 salariés, dont une très grande majorité sont des hommes (1 221) classés ouvriers (plus de 85%).

Dans l'usine de VP où j'ai mené l'essentiel de mon travail de terrain à Curitiba, travaillent 824 personnes (dont 35 femmes, pour la plupart embauchées à l'atelier de montage).

Le personnel travaille très majoritairement dans des activités de fabrication. Un peu plus de 90% du personnel de l'usine de VP est affecté aux ateliers de maintenance, emboutissage, tôlerie, peinture et montage. L'atelier de tôlerie concentre une grande partie du personnel (40%), contrairement aux usines de Córdoba et de Flins où l'effectif du montage est plus important.

Les salariés sont très majoritairement des ouvriers (90,9%) et dans le cas de l'atelier de tôlerie ce pourcentage est encore plus élevé (95,5%)¹.

VIII.4.1. Une main-d'œuvre relativement jeune et peu expérimentée

Les salariés de l'usine de VP ont 30 ans en moyenne. Les variations d'âge selon la catégorie professionnelle sont faibles : les cadres n'ont que cinq ans de plus, en moyenne², que les ouvriers et les employés .

Outre la jeunesse relative de ces salariés, l'ancienneté est également faible. Les salariés de l'usine VP de Curitiba n'ont, en moyenne, que quatre ans dans la firme. Cette faible ancienneté est d'abord l'effet mécanique d'une filiale qui, elle-même, n'avait que sept ans d'existence au Brésil lorsque j'ai mené mon enquête. Cependant, le nombre de personnes embauchées en 1997, lors du démarrage des activités, reste faible (dix sept personnes sont toujours dans l'usine VP six ans et demi plus tard et moins de cinquante personnes se trouvent dans l'établissement depuis plus de six ans).

Le personnel de Curitiba est le plus jeune et le moins expérimenté des usines où j'ai mené mes enquêtes. Même si l'on compare les parcours de carrière de ce personnel à ceux des ouvriers intérimaires de Flins, on retrouve à Curitiba les ouvriers qui ont effectué les carrières les plus courtes chez Renault.

Lorsque l'on examine l'âge des salariés dans chaque secteur d'activité, on ne trouve pas de différences significatives. Les salariés qui occupent des postes dans le service de la direction sont plus âgés que les autres (42 ans en moyenne). Mais cet écart s'atténue avec les salariés des autres activités, notamment en fabrication. Les plus jeunes sont ceux du montage – 29 ans – ; ils n'ont que deux ans de moins que ceux de la peinture.

¹ Cf. Annexe au chapitre VIII., tableau n°1., « Personnel de l'usine de VP selon atelier d'appartenance » et tableau n°2. « Personnel de l'usine VP selon activité d'affectation et catégorie professionnelle ».

² Cf. Annexe au chapitre VIII., tableau n°3. « Catégorie professionnelle du personnel de l'usine VP ».

Les salariés les moins expérimentés sont ceux des ateliers de tôlerie et de montage (moins de quatre ans et trois ans et demi en moyenne). Les salariés de la fabrication qui sont restés le plus longtemps à l'usine de VP de Curitiba se concentrent dans les ateliers de peinture et d'emboutissage (presque cinq ans et un peu plus de quatre ans en moyenne respectivement).

Quant au personnel de l'atelier de la tôlerie où j'ai enquêté, il est globalement aussi âgé que l'ensemble des salariés de l'usine¹. Par contre, il a deux ans d'expérience de moins que le reste des collègues de l'établissement. Ce manque d'expérience des employés semble compensé par une expérience relativement plus longue chez les cadres (ils ont un an et demi de plus d'expérience que leurs homologues de l'usine).

VIII.4.2. Des ouvriers très diplômés : gage de la politique de qualité ? Supplétif d'une faible expérience professionnelle ?

Le niveau de diplôme du personnel de Curitiba est, sans doute, un des traits remarquables de cette population (Cf. tableau VIII.1. « Catégorie professionnelle des salariés de l'usine de VP selon niveau de scolarisation », ci-dessous). Il n'est pas étonnant que, chez les cadres, les diplômes de niveau universitaire soient le fait d'une très large majorité (30 cadres sur 35, soit 85%). Parmi les cinq cadres qui n'en ont pas, quatre ont récemment commencé des études universitaires. Par contre, lorsque l'on regarde le comportement des ouvriers on ne peut manquer d'être surpris. **La moitié des ouvriers de fabrication possède un diplôme de niveau équivalent au baccalauréat (49% ; 386 ouvriers). Cette proportion augmente encore de presque 20% si l'on ajoute les ouvriers qui ont abandonné leurs études l'année du baccalauréat.** Seulement un tiers de ces ouvriers a effectué un parcours de scolarisation relativement court, s'arrêtant à la fin de l'école primaire (27% ; 205 ouvriers). Ils sont plus rares encore à être sortis de l'école primaire sans certification (3% ; 23 ouvriers). Il s'agit, de loin, de l'effectif ouvrier le plus qualifié des usines dans lesquelles j'ai enquêté.

¹ Cf. Annexe au chapitre VIII., tableau n°4., « Catégorie professionnelle du personnel de l'atelier de tôlerie l'usine VP ».

Tableau VIII.1. :
Catégorie professionnelle des salariés de l'usine de VP selon niveau de scolarisation

Niveau de scolarisation	Catégorie professionnelle						Total	
	Employé		Encadrement		Ouvrier			
Enseignement fondamental incomplet	0%	0	0%	0	3%	23	3%	23
Enseignement fondamental complet	0%	0	0%	0	27%	205	25%	205
Enseignement moyen incomplet	5%	2	0%	0	19%	144	18%	146
Enseignement moyen complet	43%	17	3%	1	49%	368	47%	386
Enseignement supérieur incomplet	40%	16	11%	4	1%	8	3%	28
Enseignement supérieur complet	13%	5	86%	30	0%	1	4%	36
Total	100%	40	100%	35	100%	749	100%	824

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH – Renault Curitiba.

Lorsque l'on considère le personnel en fonction de l'atelier dans lequel il travaille, on ne voit pas apparaître de différences sensibles. Dans l'atelier de tôlerie, les ouvriers qui ont le baccalauréat représentent 48% de l'effectif (150 ouvriers). Le niveau de scolarisation élevé est un fait général dans l'usine¹.

Pour prendre la mesure du degré de qualification de cette main-d'œuvre, il suffit de rappeler que, au Brésil, le temps de scolarisation moyen est de 7,4 ans (Kuenzer et al., 2007, p. 3). Presque la moitié des opérateurs du Complexe Ayrtton Senna ont réalisé douze ans de scolarisation.

Ce constat met en évidence une politique de sélection du personnel très pointilleuse lors des recrutements et interroge en même temps les compétences que la firme exige des ouvriers pour tenir un poste de travail. Pourquoi la direction peut-elle considérer comme nécessaire de recruter des ouvriers aussi diplômés ?

Araujo Guimarães montre dans le cas de la main-d'œuvre du secteur de la pétrochimie dans le nord est du Brésil, que :

« À Bahia, une région qui manque de culture du travail industriel (notamment du travail dans des industries modernes, à haut risque, intensives en capital et qui opèrent en flux continu) a dû soulever le défi de compenser l'absence de générations dotées de la socialisation requise pour le travail industriel avec des formes de 'socialisation anticipée', forgées à l'école. C'est-à-dire que l'expérience et la culture ouvrière ont été construites à partir de l'école, dans la formation 'technique'. C'est pourquoi, en ce qui concerne la partie centrale de la force de travail, on exige une scolarité au niveau du 'segundo grau', obtenue grâce à des cours techniques pour former des opérateurs de process. Ces cours façonnent la culture du travail de la génération de jeunes qui travaillent dans le Pólo de Camaçari. [...] L'école était une des sources de la socialisation à la culture du travail industriel. L'héritage social, fruit de la tradition et de transmissions du groupe, était porté comme un capital d'inclusion par les nouvelles générations d'opérateurs. Ces dernières avaient appris chez elles beaucoup des codes de la discipline, de l'assistance régulière au travail, de la

¹ Pour comprendre l'organisation du système éducatif brésilien Cf. l'annexe au chapitre VIII., graphique n°1., « Le système éducatif au Brésil (avant la réforme 1996) ».

routine du salarîé industriel, notamment dans les industries chimiques modernes, intensives en capital, de flux continu et travail en équipes »¹.

L'auteur entend que la socialisation à l'école et / ou en formation est censée suppléer celle du travail. J'ai entendu cet argument également chez les dirigeants de Renault do Brasil.

Lors des entretiens auprès des dirigeants de la filiale, je suis revenu à de nombreuses reprises sur le sujet des diplômes du personnel. On peut ranger les explications et les réponses officielles recueillies en deux catégories : la réussite de la politique de qualité et le palliatif au manque d'expérience.

Plusieurs membres de la direction m'ont fait comprendre que seul un personnel bien formé est capable de mener à bien les politiques de qualité que la filiale souhaite mettre en place. D'après la direction de l'usine, comprendre les principes et les mécanismes de la qualité et les appliquer nécessite un personnel diplômé. Un niveau de diplôme relativement élevé augmenterait les probabilités de trouver parmi cette population les qualités souhaitées.

D'autres dirigeants placent ce besoin à l'arrière plan et préfèrent parler de l'idée de compenser la faible expérience de travail en milieu industriel du personnel par une formation initiale poussée.

Les deux justifications officielles ne me semblent pas suffisamment fondées. Pour le premier, il est en effet difficile d'établir une relation étroite entre un niveau élevé d'éducation initiale et les procédures d'application de la qualité que moi-même j'ai pu observer. Quant au deuxième argument, il est également discutable que la formation initiale et l'expérience soient interchangeable.

Par contre, une formation initiale aussi poussée, ne contribue-t-elle pas à limiter les efforts en formation continue fournie par la filiale ? Ne facilite-t-elle pas l'adaptation par la formation des opérateurs au travail ? Une formation initiale élevée ne permet-elle pas de sensibiliser plus facilement cette population aux formations en entreprise ?

¹ Guimarães Araujo e Campos Gambier, 1999, p. 190.

Chapitre IX. Troisième enquête de terrain : familiariser les nouveaux ouvriers avec le travail industriel

C'est à l'usine de Curitiba, au Brésil, que j'ai fait mon troisième travail de terrain. Ma première surprise dès le moment où j'arrivais dans l'usine a été d'apprendre qu'une enquête interne sur l'embauche du personnel était programmée par le service RH – emploi. La deuxième surprise a été de voir que l'enquête interne visait au premier plan les écoles de dextérité de l'usine leur accordant ainsi une importance que je ne soupçonnais pas. Si cette enquête a tout de suite attiré mon attention c'est parce qu'elle mettait en évidence une activité de ces écoles que je sous-estimais jusqu'alors : la sélection du personnel à l'embauche. C'est donc aussi sous cet angle que j'ai pu observer et questionner les instructeurs des écoles internes au montage et à la soudure.

L'activité des écoles la plus régulière est le suivi des ouvriers déjà en poste. Car actuellement l'activité des écoles, concernant la sélection du personnel, n'a lieu que trois fois par an. Dans cette usine l'ouvrier qui vient d'être embauché est classé dans la catégorie « en formation ». Les ouvriers placés dans cette catégorie « en formation » sont l'objet d'une attention spéciale de la part de l'opérateur *senior* et du superviseur d'UET, puis, de temps à autre, du formateur de l'école de dextérité. Aux yeux d'un observateur ignorant cette politique, l'ouvrier novice, dont l'activité principale est la production, se mêle au groupe ouvrier et ne présente aucune particularité extérieure. En d'autres termes, rien ne permet de distinguer ceux qui sont en formation de ceux qui ne le sont pas.

La tâche principale des instructeurs est donc le suivi de ces ouvriers qui sont au travail tout en étant considérés en formation. Ce dispositif signifie que toute la hiérarchie est censée se mobiliser pour leur formation. Cette fonction principale des écoles relie les activités quotidiennes de travail et la formation.

Or, en m'appuyant sur mon expérience de nouveau venu à Curitiba, j'entends faire ressortir que la formation n'est pas réservée à l'école et aux formateurs car les ouvriers y contribuent. Je continuerai ici à parler de « *formation* » pour désigner des formations officielles et à appeler « *transferts* » les apprentissages qu'échangent les ouvriers entre eux.

Lors de ma participation à l'activité de l'atelier, j'ai à nouveau constaté de nombreux transferts de savoir-faire entre ouvriers. Dans cette usine, ces occasions d'apprendre sont, en partie, reconnues car elles entrent dans la catégorie dite d'activité de formation. Pendant les premiers mois, l'ouvrier est en effet considéré comme étant en formation. Le passage de la formation au travail

– pour peu que l’on puisse faire la différence si l’on observe une journée d’activité – se fait progressivement. L’ouvrier se trouve ainsi dans une zone grise, entre le travail et la formation.

Pour que l’ouvrier cesse d’être en formation, plusieurs étapes doivent être franchies. Ainsi, passe-t-il, d’abord, de l’école à l’atelier, où il est mis sur un poste, encadré par un opérateur *senior*, mais en restant considéré comme « en formation ». Cette assistance est reconnue comme une formation. Ce n’est que plus tard, une fois que l’ouvrier sera bien entraîné, qu’il sera enfin reconnu comme ouvrier de plein droit.

Ce parcours place de fait les collègues les plus expérimentés mais aussi ceux qui se trouvent simplement à proximité, en situation d’assistance. Ainsi, alors que l’opérateur *senior* contribue très largement à rendre le nouvel ouvrier efficace, il apparaît, comme je le montrerai plus loin, que cette efficacité s’obtient également grâce à tous les membres de l’atelier qui à tout moment transfèrent leurs savoir-faire.

IX.1. Les écoles et le recrutement

Les écoles d’atelier ont un rôle essentiel dans la sélection de la main-d’œuvre de l’usine. Dans l’usine « Ayrton Senna », c’est par la formation que les ouvriers accèdent à un emploi chez Renault.

IX.1.1. Les écoles distribuent l’emploi

Dès mon premier contact avec les instructeurs des écoles de l’usine brésilienne, j’ai eu connaissance de l’enquête interne destinée à connaître le rôle des écoles de dextérité dans le processus de sélection et d’embauche des opérateurs de fabrication. Je savais que le service RH – emploi cherchait à mieux connaître la façon dont procédaient les formateurs lors des tests pour le recrutement des ouvriers. J’ai proposé d’y participer en tant qu’observateur ce qui m’a permis de mener ma propre enquête.

Le but du service RH – emploi était, tout d’abord, de repérer les variantes introduites par chaque instructeur lors des opérations de recrutement. Il s’agissait de remédier aux biais que certains instructeurs étaient susceptibles d’introduire afin d’établir un processus de recrutement standard.

Le suivi de cette question par le service RH – emploi a été bien sûr une excellente occasion pour entrer en contact avec tous les instructeurs des écoles internes des usines de carrosserie (Nissan et Renault), pour connaître les activités des écoles et pour observer ce que faisait une partie des employés du service RH.

Les observations m’ont convaincu que, dans cette usine, les écoles de dextérité jouent un rôle décisif dans l’accès à l’emploi. Lorsque les salariés passent dans les écoles de dextérité, c’est pour obtenir un pré-requis, une espèce de droit d’entrée pour prétendre à un poste de travail. Dans cette usine, pour décrocher un emploi, il faut avoir réussi cette étape de formation. Ceci est devenu systématique depuis un certain temps¹, aucun candidat n’accède directement à un poste de travail : les formateurs forment, entraînent, puis sélectionnent et embauchent les candidats à l’emploi. La formation conditionne donc la mise au travail des salariés. L’organisation des écoles et le travail des formateurs jouent un rôle prépondérant dans l’allocation de l’emploi.

Les instructeurs fournissent aux candidats une première formation élémentaire. À ce stade, les candidats n’ont aucune certitude d’être embauchés. Ces candidats sont ensuite sélectionnés en passant des tests de dextérité. À la suite de ces tests, les candidats sont affectés à de véritables postes de travail. C’est seulement au terme de ce processus que l’embauche a lieu. Toutefois, les nouveaux embauchés sont placés pendant un certain temps en formation en tant qu’ouvriers. C’est un long parcours où l’on voit bien comment la formation est la condition nécessaire pour accéder à l’emploi. Ce mécanisme est plus fréquent que je ne le pensais. D’autres firmes mettent en place des procédures du même ordre (Cf. Vidigal Moraes, Ferreti, Kuenzer, Ferreira, Horta et Deluiz, 1999).

Selon les fichiers statistiques de la firme², les emplois proposés aux candidats sont des CDI. Ce contrat de travail est largement prédominant (environ 85% de la main-d’œuvre de l’usine est embauchée en CDI). Les ouvriers embauchés en CDD représentent moins de 14% du personnel. Les intérimaires ne représentent qu’un pourcentage très faible du personnel de la fabrication.

IX.1.2. Les écoles et le processus de recrutement et sélection des candidats à l’embauche

Mes interlocuteurs du service RH – emploi m’ont fait part des difficultés que rencontre l’usine pour recruter un nombre suffisant d’ouvriers. La firme recrute si possible des candidats qui

¹ Le dispositif de sélection et de formation de la main-d’œuvre n’a été mis en place que quelque temps après le démarrage des activités de l’usine. Ceci explique qu’une partie des ouvriers a commencé à produire sans avoir accompli aucune formation préalable, lors de l’embauche. Plus tard, ce personnel a été rappelé en formation et a dû satisfaire aux tests des écoles.

² Cf. le chapitre précédent, § VIII.4.

lui sont adressés sur recommandation de ses salariés. Les réseaux familiaux et amicaux sont donc activés au moment des embauches. Cependant, cette formule ne suffit pas à pourvoir tous les postes vacants. Ainsi, l'usine doit faire appel à des cabinets de recrutement.

Plusieurs de ces cabinets sont mis à contribution. Ils convoquent trois vagues annuelles de 500 candidats chacune, selon mes informateurs du service RH – emploi, et en sélectionnent chaque fois une centaine qu'ils proposent à la firme¹.

Les candidats sont reçus par les instructeurs des écoles de dextérité. Le processus est lourd : les instructeurs établissent une première sélection, puis un comité composé par des superviseurs d'UET² et / ou de département « auditionne » chaque candidat et l'affecte à un poste de la tôlerie, de la peinture ou du montage.

Les instructeurs interviennent très tôt dans ce processus. En effet, une fois le tri effectué par les cabinets de recrutement terminé, les instructeurs des écoles reçoivent personnellement la centaine de candidats. L'accueil a lieu à l'usine, plus précisément dans les locaux des écoles de dextérité : ils y sont reçus pour un nouveau tri. Après les tests il n'y aura plus qu'entre 30 et 40 personnes qui entreront dans l'usine. Ce nombre est indépendant des places vacantes : celles-ci peuvent être plus nombreuses mais rester vacantes si les instructeurs ou les superviseurs d'UET jugent les compétences des candidats insuffisantes.

À l'arrivée des 100 candidats, les formateurs les repartissent en deux grands sous-groupes (tôlerie et montage) de 50 personnes. Puis chaque formateur dresse des listes distribuant les candidats en groupes d'environ huit personnes. C'est le moment des tests.

Les tests durent toute la journée. Les candidats se présentent à l'usine tôt le matin. Ils sont dirigés vers l'une des deux écoles de l'usine véhicules particuliers (VP) : soit vers l'école de dextérité soudure, soit vers celle de dextérité montage. Plus tard, les candidats changeront d'atelier. Ceux qui ont été testés au montage le matin le seront l'après-midi à la soudure et vice-versa.

Les tests ne démarrent qu'après avoir réuni les candidats autour d'une collation. Le formateur profite de ce moment pour expliquer le déroulement des activités de la journée en évitant de

¹ L'agence de recrutement opère trois étapes de sélection proposant à la fin environ trois candidats par poste. D'abord, l'agence réalise une sélection de CV, ensuite fait passer des tests. Lors de cette phase, le candidat est soumis à une épreuve de langue portugaise, de mathématiques, un test de concentration, de perception de détails et « *d'intelligence non verbale* ». Enfin, on réalise un entretien en tête à tête avec le recruteur. Finalement, à la suite de l'entretien, les candidats sélectionnés sont adressés à Renault. Cf. Leite (R. I.), 2004.

² D'après certains témoignages, l'évaluation des candidats par les superviseurs d'UET varie en fonction de la disponibilité de ces derniers. Parfois la confirmation de la sélection est donc faite par les formateurs eux-mêmes.

s'exprimer d'une manière trop distante. Car l'un des buts de cette présentation, au cours de cette collation, est de détendre le groupe. En se montrant aussi familier que possible, l'instructeur se rapproche des candidats et cherche manifestement à dédramatiser la situation d'évaluation. Il tente, par exemple, de faire diversion en faisant oublier l'enjeu du test. Le ton du discours se veut rassurant et les propos sur le fait d'accéder à un emploi sont évités à tout prix. Il m'a semblé que les candidats étaient traités comme des visiteurs à qui on présente l'établissement.

Les instructeurs considèrent ce moment de détente comme étant « absolument indispensable ». Car, si la tension est trop forte, les formateurs savent alors qu'ils risquent de passer à côté du bon ouvrier dont l'usine a besoin.

Comme la tension avant le test ne peut être entièrement éliminée, le talent des formateurs consiste à la juguler, à la réduire suffisamment pour que le test se rapproche autant que possible des conditions ordinaires de travail. Traiter au mieux cette épreuve de la sélection exige en effet une certaine subtilité. Car il faut pouvoir repérer des candidats capables d'affronter avec assurance des moments difficiles comme il s'en produit dans les situations de travail réelles.

À la fin de la collation les groupes sont répartis vers divers lieux de l'école. Tandis qu'un petit groupe de huit personnes restera là où ont lieu les formations pratiques, le reste des candidats – habituellement une trentaine de personnes – restent dans les salles de cours théoriques.

IX.1.3. Les salles de cours et les ateliers école

Les ateliers école se trouvent dans des espaces voisins des ateliers de production, respectivement, le montage et la soudure. De chaque côté on trouve une salle pour les cours (théoriques) et un atelier pour la pratique. La salle dévolue aux cours théoriques est relativement moderne et équipée de quelques supports pédagogiques : tableaux à feutres, rétroprojecteur, posters, rangées de chaises avec une tablette pour la prise de notes, un bureau avec un ordinateur pour le formateur. Ces bureaux ressemblent strictement à ceux des superviseurs d'UET : ils sont entourés de vitres qui laissent voir toutes les installations, à ceci près que ces bureaux fictifs de superviseurs ne sont utilisés que pour la formation. C'est pourquoi ils sont d'une taille légèrement supérieure à celle des vrais bureaux de superviseurs d'UET.

Comme dans l'atelier école de l'usine de Córdoba, à l'extérieur de la salle de formation est aménagée une vitrine d'exposition de plusieurs éléments propres à chaque activité. Dans cette

vitrine, j'ai trouvé des pièces à monter ou à souder, des outils démontés pour faire voir leurs caractéristiques techniques, et leurs coûts étaient systématiquement indiqués. J'ai observé également des tableaux de suivi de séances de formation. Entre autres informations, ces tableaux montrent l'état d'avancement du personnel à former, les niveaux de polyvalence acquis et les niveaux de compétence atteints pour ceux qui ont été déjà formés.

Pour les formateurs, la préparation de la journée de sélection du personnel commence par l'aménagement de la salle des cours théoriques. Ils placent des cartons dépliés le long des baies vitrées afin de cacher la vue sur l'atelier aux candidats. Depuis le bureau et la salle de cours, les candidats aperçoivent clairement ce que fait le groupe dans la partie pratique. Le but est donc d'empêcher les candidats du deuxième et troisième groupe de connaître les épreuves auxquelles ils seront soumis. Les instructeurs croient mettre ainsi en place une stratégie supplémentaire pour améliorer la sélection du bon ouvrier. Ils croient éliminer des biais dans leur travail de sélection. Si une partie des candidats connaît ce qu'il faut faire à l'avance, « *comment savoir à quel facteur attribuer le bon rendement ?* ».

IX.1.4. Lorsque la formation sert à sélectionner

Dans l'école de dextérité montage, les candidats passent un test de simulation de clippage et câblage et un autre de vissage. Dans l'école de dextérité soudure, ils passent un test de soudure électrique. On commence par expliquer aux candidats l'exercice qu'ils auront à réaliser, puis on leur laisse un moment pour s'exercer sur les bancs de travail. Ce n'est qu'ensuite qu'ils seront examinés. En réalité ces tests sont de véritables moments de transfert de savoir-faire pratiques.

Le formateur dirige les candidats vers des places face à des établis. Les exercices commencent par la préparation des opérations de vissage. Les candidats trouvent sur chaque pupitre une pièce trouée, en métal, en forme de triangle, fixée à l'établi. Cette pièce constitue en réalité le support sur lequel l'apprenti appliquera différentes vis et écrous. À côté de chaque poste simulé, le candidat a sa visseuse pneumatique. Le formateur démarre l'explication en montrant un exercice qui contient plusieurs opérations. La visseuse pneumatique est un instrument courant dans les ateliers de montage ; de même les exercices correspondent à des gestes typiques dans ces ateliers.

Les premières informations concernent la sécurité. Pour le montage, il s'agit de prescrire le port de gants, du bleu de travail et des chaussures de sécurité. Puis, l'instructeur explique l'activité proprement dite.

J'ai constaté à ce moment-là qu'il s'agissait d'une formation que j'avais déjà reçue dans l'usine de Córdoba. Je ne trouvais pas de différence essentielle entre la formation à la dextérité pour le montage et la préparation aux tests. Je ferai le même constat un peu plus tard lors des séances de sélection dans l'atelier école de soudure. La formation à la dextérité que j'avais connue à Córdoba est la même que celle qui est proposée ici comme préparation aux tests de sélection.

La séance continue, l'instructeur prend place face à un établi. Il réalise lui-même un cycle d'opération qu'il sera demandé de reproduire par la suite. Il s'agit de prendre une poignée d'écrous avec la main gauche en même temps que trois ou quatre petites pièces métalliques trouées de la main droite. Ces pièces devront être fixées sur le support triangulaire que l'on trouve sur chaque établi. D'abord, à la main. Puis, une fois les pièces positionnées sur le triangle, à l'aide de la visseuse pneumatique. Le formateur met en mots les gestes qu'il est en train d'accomplir. Il n'hésite pas à jouer l'histriion pour bien montrer les gestes à acquérir. L'opération doit s'effectuer selon un ordre précis. Les candidats doivent le respecter. Les gestes doivent reproduire ce que la fiche de poste indique et ce qu'a annoncé l'instructeur.

Le but du formateur est de dire comment faire mais aussi de bien faire sentir qu'il sait faire, que techniquement il connaît les difficultés que les ouvriers auront à affronter. Il montre aussi qu'il les comprend. Et il montre également qu'il est superviseur, parce qu'il a les savoirs techniques et il connaît la firme.

L'instructeur répète plusieurs fois les opérations tout en continuant à donner des indications. Autour de l'établi, les candidats regardent en silence les gestes de l'instructeur. Finalement c'est aux candidats de prendre la place derrière les établis.

Pendant une bonne demi heure le groupe de candidats va s'entraîner au maniement de la visseuse pneumatique. L'instructeur se promène, les bras derrière le dos, en regardant attentivement leurs mouvements. Il surveille la bonne exécution des gestes, l'ordre des opérations et intervient éventuellement lorsque des corrections sont nécessaires.

La phase d'entraînement étant achevée, le chronomètre et le crayon à la main, le formateur évalue les temps de réalisation mais surtout le respect du mode opératoire. À la fin de l'évaluation les instructeurs ne donnent aucune réponse aux candidats.

Il s'agit ensuite d'augmenter la complexité du travail, mais aussi de repérer ceux des candidats qui pourraient être destinés à une activité différente. Un deuxième test porte sur le câblage d'une portière. L'exercice est beaucoup plus long que le premier. L'accent est mis sur la capacité

des candidats à mémoriser un nombre important de références de pièces, tout en agissant rapidement et dans l'ordre. Pour le reste, l'apprentissage de l'opération garde la structure que je viens de décrire. Pour alléger le texte je ne reviendrai pas sur la description des activités de sélection de l'école de soudure. Les instructeurs reprennent la même organisation pour les tests et les mêmes modes de formations dans les deux écoles. Je n'ai pas observé non plus de différences significatives chez les candidats lorsqu'ils sont soumis aux tests dans une école ou dans l'autre.

IX.1.5. Du côté des formateurs en tant que recruteurs

Les formateurs me parlaient de cette phase de tests comme d'un moment pour « *sentir le candidat dans ce qu'il fait, comment il accomplit ses tâches, quand il agit...* ». Cette technique d'appréciation permet, selon eux, non seulement de juger les capacités cognitives et manuelles mais aussi de repérer les aptitudes d'une personne à affronter un environnement bruyant, sale, dur, etc. typiquement industriel. C'est une tentative pour apprécier le seuil de tolérance du candidat aux conditions de travail dans l'usine, et s'assurer qu'il ne sera pas découragé par les conditions matérielles qu'il rencontrera une fois embauché.

Si j'insiste sur cet aspect des jugements qui conditionnent les embauches, c'est en raison des discours que la plupart de mes interlocuteurs tenaient sur la main-d'œuvre susceptible d'être recrutée. Qu'il s'agisse des instructeurs, des services RH ou d'autres agents intéressés au recrutement, tous décrivent une main-d'œuvre peu expérimentée, souvent d'origine rurale. Ce jugement laisse percevoir la crainte de recruter des candidats rétifs à la discipline industrielle, et peut-être aussi incapables de supporter la dureté de cet environnement.

Pourtant, peut-être n'existe-t-il pas de test infaillible pour savoir si une personne ne se décourage pas de devoir travailler dans une usine bruyante et en accomplissant des gestes selon un ordre toujours répété.

C'est pourquoi les évaluateurs se révèlent finalement attentifs à repérer ceux des candidats qui ont déjà une expérience industrielle, si petite soit-elle. Car ces ouvriers estiment-ils implicitement, ont eu l'occasion d'éprouver leur résistance à ce milieu, et de trouver des raisons et des manières de s'y adapter. Ces candidats ne sont pas en nombre suffisant. Reste donc à sélectionner parmi les candidats sans aucune expérience industrielle ceux qui se débrouillent le mieux dans une situation dont ils ne connaissent à peu près rien. Les sélectionneurs cherchent alors ce que l'on appellerait, s'il ne s'agissait pas d'ouvriers, des « *profils à potentiel* », prêts à apprendre et habiles à réussir.

De mes conversations avec les instructeurs des écoles, j'ai également retenu que ces séances de test ne se déroulaient pas qu'à l'embauche mais aussi au début de la carrière du candidat dans l'usine. En effet, les instructeurs me parlaient de leur travail comme une manière d'affiner leur sensibilité à « *détecter les compétences des bons et des mauvais. ... Il faut se rendre compte aussi de ce que ce type pourra faire plus tard dans l'usine* », disaient-ils.

Je peux résumer sous la forme de questions les réflexions des instructeurs que j'ai entendues tout au long du processus de sélection. Celles-ci seraient : il y a-t-il des écarts trop grands entre les postes qu'il faut pourvoir et le candidat ? Est-ce que ce candidat « fait le poids » pour un poste physiquement éprouvant ? A-t-il une apparence physique « résistante » pour un travail dur comme celui de l'usine ? Est-ce que ce candidat semble avoir une attitude calme ? Ne l'est-il pas un peu trop ? Semble-t-il réussir à maîtriser la dimension répétitive du travail ? Pose-t-il trop de questions ? De quelles questions s'agit-il (techniques, d'organisation, sur les conditions de travail) ? Ces questions apportent-elles quelque chose à l'amélioration de l'efficacité du travail ou, par contre, ne sont-elles pas pertinentes ? Suit-il docilement la parole des instructeurs ? Ce candidat, qui vraisemblablement n'est pas docile, n'aurait-il pas les qualités qui le feront devenir plus tard un *leader* d'équipe ? N'a-t-il pas d'autres qualités qui pourraient-être utilisées au profit d'une activité précise dans un atelier ?

Ce questionnement et la pratique de sélection qui l'accompagne collaborent, d'abord, à mettre en forme une première appréciation des qualités des individus. Ensuite, les formateurs font le lien entre ces qualités et les travaux disponibles dans les ateliers. Dans cette opération le formateur introduit un critère de prévision dans la vie au travail du candidat.

La perception de toutes ces dimensions et la pratique associée n'est pas apparue naturellement chez les formateurs brésiliens. Déjà dans l'usine de Córdoba, le responsable de l'école de dextérité m'expliquait les caractéristiques du réseau dans lequel les formateurs sont inscrits. Les responsables des écoles font partie d'un dispositif de formation dans le cadre d'une politique de gestion de la main-d'œuvre qui inclut la formation comme outil. Ces salariés sont tous sortis des chaînes. C'est pourquoi les formateurs ont une expérience du travail ouvrier et connaissent bien les activités des ateliers. Ils ont été choisis parmi les opérateurs *senior* ou, la plupart d'entre eux, parmi les ouvriers identifiés comme remplaçants potentiels d'un opérateur *senior*. Ils ont été formés à la formation. La double connaissance des problèmes des ateliers et de la formation place les formateurs dans une position stratégique.

Cette formation se prétend standard pour l'ensemble du Groupe Renault. Une fois par an, des gestionnaires de la maison mère se réunissent avec les responsables des écoles de dextérité des usines implantées à Córdoba et à Curitiba afin de mettre en commun les pratiques des uns et des autres. Les premières pratiques d'échange et de formation entre formateurs d'usines de la région Mercosur ont eu lieu à Córdoba, avant la montée en cadence de la production de l'usine brésilienne. Les enjeux étaient différents pour chaque usine. À Curitiba, la mise en place du dispositif de formation visait à préparer la main-d'œuvre et à renforcer d'autres initiatives de formation qui avaient été développées à l'extérieur de l'usine. À Córdoba, l'objectif était de mettre en place le dispositif, de répondre ainsi aux objectifs d'internationalisation de la firme et de respecter les indicateurs de gestion de la maison mère.

L'activité de recrutement de l'école de Curitiba présente une différence avec celle de Córdoba et Flins. Embaucher une personne à Curitiba est une opération qui nécessite d'être soigneusement planifiée et accompagnée, car trouver les candidats en nombre et qualité suffisants n'est pas facile, au point que la direction ne parvient pas à trouver suffisamment de « bons » candidats et est obligée de laisser quelques places vacantes. L'usine de Córdoba est un cas spécial du point de vue des embauches car ces dernières sont bloquées depuis quelque temps. Mais à Flins je n'ai constaté ni de formation ni de rituel précédant la mise au travail : lorsque l'intérimaire arrive à l'atelier, il est pris en charge par un conducteur d'installations qui s'occupe de sa formation à la sécurité et qui désigne un ouvrier expérimenté pour lui apprendre les rudiments du travail.

IX.2. Les écoles et la formation

Les écoles d'ateliers font aussi de la formation. Ce paragraphe montre les activités de transmission de savoirs que j'ai observées à l'usine de Curitiba.

IX.2.1. Du côté des formateurs en tant que formateurs : le suivi du personnel des ateliers après l'embauche

Si importante soit-elle, la sélection de personnel à l'embauche ne constitue qu'une partie de l'activité des écoles de dextérité. Elle se borne à quelques séances de sélection annuelle mais il s'agit d'une activité régulière qui a sa place dans la vie des écoles. Il n'en reste pas moins que l'essentiel de l'activité des écoles reste la formation permanente des ouvriers.

Après l'entraînement destiné à faire passer des tests, après l'embauche, survient une période de formation sur le poste. Lorsque l'ouvrier arrive à ce stade de la formation, rien ne permet à première vue de faire la différence entre l'opérateur qui occupe un poste depuis plusieurs années comme titulaire et l'ouvrier en formation. L'un et l'autre se côtoient dans les mêmes ateliers, occupent un ou plusieurs postes réalisant des productions semblables. L'ouvrier en formation produit le même volume de pièces, respecte les mêmes temps, est soumis aux mêmes procédures. En somme, aucun signe extérieur ne le distingue d'un ouvrier confirmé. Cependant, il a un statut différent, il est jugé – et classé – comme n'ayant pas une pleine connaissance de l'atelier.

Cette situation peut-elle être assimilée à une période de mise à l'épreuve après laquelle le contrat de l'ouvrier est susceptible de s'interrompre ? En réalité, ce n'est pas le cas, car la plupart du temps (plus de 85% des cas) l'ouvrier est embauché en CDI.

Formellement il reste que l'ouvrier dans cette situation n'est pas « titulaire » du poste. Ceci implique que la hiérarchie, et bien entendu les formateurs des écoles internes, ne lui ont pas encore reconnu un niveau de maîtrise suffisant. L'ouvrier n'atteint ce niveau qu'après un certain temps passé sur un poste ou dans l'atelier. Ceci doit être confirmé par le jugement des instructeurs lors de stages et tests en école et, enfin, par le jugement du supérieur hiérarchique. Pendant cette période de formation par le travail, l'ouvrier est appelé à plusieurs reprises à l'école afin d'acquérir ce que la hiérarchie appelle « les bons gestes ».

Comme je l'ai déjà mentionné, l'école de dextérité n'est pas réservée aux ouvriers les moins expérimentés ou les moins habiles. Les règles de gestion des écoles prévoient le passage régulier en formation des salariés récemment embauchés ainsi que de ceux qui ont le plus d'expérience. Il s'agit de la méthode que Renault a importée de Nissan, le constructeur japonais, après la fusion entre ces firmes. À Curitiba comme à Córdoba et à Flins, la méthode veut qu'on fasse suivre les stages des écoles de dextérité à tout le monde : du directeur d'usine jusqu'au dernier ouvrier embauché. L'ensemble des salariés est appelé. En réalité, la hiérarchie s'excuse, invoquant des contraintes de temps, et suit rarement les stages. Par contre, une fois par an, tous les ouvriers font une « remise à niveau » et un test de classement, afin de savoir si les gestes que l'ouvrier exécute quotidiennement sont corrects.

Je ne me suis pas introduit directement dans l'atelier. J'ai déposé une demande pour occuper un poste d'opérateur dans la tôlerie auprès du responsable RH de l'usine. Cette personne m'a mis en contact avec le superviseur de département de la tôlerie qui m'a confié à un superviseur d'UET, lequel m'a accordé un peu de temps et d'attention. Ce superviseur appartenait au secteur des

portières de la Clio II, une unité différente de celles que j'avais observées dans les usines française et argentine.

J'ai renégocié alors ma place dans les ateliers. Négocier une place dans l'unité d'assemblage du bloc avant, n'a pas été plus facile qu'entrer dans l'atelier. À cette deuxième occasion, le chef de département m'a fait comprendre que je devais faire un bref passage par l'école de dextérité soudure avant de prendre un poste. J'ai tenté de le dissuader, car je croyais que j'allais perdre du temps d'observation du travail et de formation dans l'atelier. Lui expliquer que j'avais déjà occupé un poste similaire dans deux usines et que j'étais déjà passé par l'expérience de l'école de dextérité n'a servi à rien. Mon interlocuteur m'a fait savoir que lorsque l'on prétend à un poste « *On croit toujours qu'on sait faire... mais après quand on est au poste... c'est la surprise ! Et puis, ici tout le monde y passe, eh !? Même les chefs !* ». Et il a rajouté « *... les nouveaux [ouvriers récemment embauchés] vont d'abord se former à l'école...* ». Ceci m'a convaincu d'y faire un passage. J'allais revivre l'expérience d'autres ouvriers qui entrent en usine. Et l'argument m'a fait également comprendre que la prise de poste est pour l'instant fortement associée au parcours dans l'école de dextérité.

IX.2.2. Dans l'école de dextérité soudure

À Curitiba les écoles de dextérité tournent avec le double du personnel que dans les autres usines dans lesquelles je suis passé. Deux personnes travaillent, en permanence, dans chaque école sous le commandement d'un responsable hiérarchique. J'ai été reçu à l'école par l'un de ces instructeurs. Ceci leur permet de garder une coordination des activités au-delà de l'établissement. Car il faut rappeler que le site brésilien comprend trois usines différentes, et que dans chacune il y a une ou deux écoles. Les formateurs travaillent ensemble pour les activités des usines de véhicules particuliers et utilitaires. L'usine de moteurs a une place un peu à part autant sur le plan de la formation que sur d'autres.

Le formateur m'a tout de suite expliqué en quoi allait consister la formation que j'allais entamer. Cette formation devait durer une semaine et comporter une première étape de cours théoriques et une deuxième beaucoup plus longue, de cours pratiques. Lors de cette première rencontre, au fur et à mesure que le formateur parlait, je notais beaucoup de points communs avec l'organisation du stage que j'avais suivi à l'usine de Córdoba. J'ai mis mon instructeur au courant de mes expériences en Argentine et en France – mon séjour dans les écoles et dans les ateliers. Comme j'étais le seul participant à ces séances, le formateur a considéré que le temps de ma

formation pouvait être raccourci. Car, d'une part, il n'avait à s'occuper que de moi et, d'autre part, j'avais déjà un peu l'expérience de la soudure par résistance. C'est la raison pour laquelle ma formation n'a pas été exactement celle d'un ouvrier ordinaire.

Déjà la première étape, celle du cours théorique en salle où le formateur aurait dû transmettre les rudiments de base de la soudure électrique par résistance, s'est déroulée sur un mode particulier. J'ai senti que dans la façon dont j'étais traité, on tenait compte de ma place de chercheur. En fait, mon formateur m'a raconté comment il procédait lors d'une séance organisée pour un stagiaire ordinaire. C'est seulement dans la seconde partie, celle consacrée aux apprentissages pratiques que j'ai pu retrouver le cadre d'une situation de formation ordinaire.

Dans la première partie, le formateur s'est limité à me montrer les supports pédagogiques qu'il utilisait et m'a informé des contenus des séances habituelles. Grâce à ces explications j'ai compris que, comme dans les autres écoles d'usine à Flins et à Córdoba, cette partie théorique est constituée d'un exposé oral appuyé sur des fiches soigneusement préparées et très standardisées. À plusieurs reprises, ces fiches sont projetées sur un écran afin d'illustrer et de répéter les propos de l'instructeur.

La séance commence par ce que souder veut dire. Le formateur met d'abord l'accent sur les matériaux à souder, présente ensuite les machines employées et leurs caractéristiques et précise les résultats à obtenir en termes de qualité.

D'après mes notes de cours, j'ai appris que « *le soudage par points sert à assembler deux tôles. Une paire d'électrodes en alliage de cuivre sert à cet assemblage. Le procédé consiste donc à faire passer un courant électrique de forte intensité par ces électrodes. La chaleur provoquée par le passage de ce courant fait fondre un point du métal, ce qui crée, après solidification, un point de soudure* ».

S'agissant du matériau à traiter, le cours porte sur les différents types de tôle. J'ai eu la surprise de constater que les explications données n'ont que peu de rapport avec ce que l'ouvrier retrouve plus tard dans les postes. Des modifications plus ou moins récentes de l'ingénierie font en effet que les tôles présentées par les fiches ne sont plus employées. Ceci oblige le formateur à en dire plus que ce qu'exigeraient les matériaux réellement utilisés, et à présenter tout un éventail de tôles différentes. Mais lorsque l'ouvrier est placé sur son premier poste, il n'a à traiter qu'un petit nombre de tôles. L'exposé théorique précise également que tous les types de tôle ne peuvent être

soudés ensemble et énumère les conséquences qu'entraîne pour les électrodes la soudure de tôles anticorrosives.

Les principes de fonctionnement des machines à souder sont ensuite expliqués. Le type de courant, l'intensité du courant, les modèles de pinces sont décrits, puis les phases du cycle de soudage, les éléments composant les pinces, les électrodes. L'instructeur en profite pour rappeler les coûts de ces composants et outillages utilisés quotidiennement. Ce rappel attire l'attention du stagiaire sur l'importance de l'usage correct des outils pour, dit-on, le responsabiliser, l'inciter à éviter les pannes dues à la négligence et à faire appel à la maintenance dès qu'il repère un dysfonctionnement.

Arrivé à la rubrique qualité, le formateur me présente un point de soudure, me montre à quoi ressemble une soudure bien faite. Après quoi, il évoque pour moi les façons dont on aborde et on évalue les problèmes de qualité, en me faisant comprendre qu'il ne s'exprime pas ainsi devant un public ouvrier. Les travaux les plus sensibles, dit-il, sont ceux réalisés sur les tôles qui restent à l'extérieur de la voiture, et sont donc exposés au regard du client. Dans ce cas, s'il y a des problèmes, ils sont examinés au niveau de l'UET qui en juge en termes de qualité. La soudure, rivetage et manipulation des portières – et des parties ouvrantes en général – sont, particulièrement, délicats car des défauts sont susceptibles d'être immédiatement perçus par l'utilisateur. Ceci n'empêche pas que les parties internes de la caisse doivent également faire l'objet de soins attentifs. Mais là, pour détecter d'éventuels défauts il suffit souvent de passer la main sur les points qui ont été soudés afin de constater l'absence d'anomalies. Il m'a semblé que cet exposé sur les différences de jugements concernant la qualité des soudures selon leur visibilité par les clients était une façon pour le formateur de me faire sentir qu'il reconnaissait mon statut particulier de « vrai – faux ouvrier ».

IX.3. De l'école à l'atelier

IX.3.1. L'apprentissage du poste dans l'atelier

Après plusieurs jours de négociation assez ardue, j'ai réussi à accéder à l'atelier de la tôlerie où l'on fabrique le bloc avant. Sur place, le superviseur d'UET a délégué à l'opérateur *senior* le soin de me préparer à occuper un poste. En ma présence, le superviseur d'UET a dit à l'opérateur *senior* « ...tu vas lui montrer comment il faut faire... tu lui expliques, tu le fais et après il va essayer de faire quelques pièces... ». Puis en s'adressant à moi : « Il [l'opérateur *senior*] va te montrer... tu

lui poses toutes les questions que tu veux... mais si tu veux t'arrêter alors tu t'arrêtes, c'est comme tu veux... tu y vas doucement parce que... c'est fatigant ! ». Le superviseur d'unité se montre très complaisant avec moi. Il juge que si je suis sociologue, je ne peux pas être soumis aux règles et conditions ordinaires d'un ouvrier.

Je me suis demandé si cette complaisance envers moi n'était pas due au fait que les superviseurs d'UET estiment qu'ils ont à se plaindre de leur propre condition. En effet, ce personnel a été recruté avec un niveau de diplôme plus élevé que dans les deux autres usines de mon étude. Pour occuper ce poste à Curitiba, il faut être ingénieur. Ceci a donné lieu à un véritable malaise lorsqu'une réorganisation a fait passer les superviseurs d'UET des bureaux aux ateliers. Dans le type d'organisation précédent, les bureaux se trouvaient en hauteur par rapport aux ateliers et à distance des unités de travail. Après réorganisation, les superviseurs d'UET ont été contraints à une présence quotidienne dans les ateliers. Plusieurs superviseurs d'UET se sont alors montrés à la fois fiers et critiques à l'égard de ce changement. Ils ont estimé que les tâches qu'on leur imposait les éloignaient de la technique, au sens noble, et les rapprochaient des tâches moins nobles de conduite d'équipes. Ils y voyaient une baisse de statut, une dégradation de leurs conditions de travail. La situation de cette hiérarchie au sein des ateliers m'a semblé un problème toujours à vif compte tenu du nombre d'allusions qui ont été faites. Quoiqu'il en soit, les superviseurs d'UET ont été mis sur le terrain afin de garantir la gestion au plus près du déroulement de la production. Cependant, mes observations confirment que ce rapprochement n'est que partiel. Les superviseurs d'UET ne sont pas présents sur le terrain en permanence ; ils sont, au contraire, plutôt loin des unités. Deux raisons expliquent l'éloignement des lignes alors que l'organisation du travail les veut au plus près de la production. D'abord, on a interposé entre eux et les ouvriers des assistants administratifs et surtout des opérateurs *senior*. Ceci a été fait tout à fait officiellement avec pour justification le fait que le raccourcissement de la ligne hiérarchique avait provoqué une surcharge de travail pour les superviseurs d'équipes.

Ensuite, lorsque le superviseur d'UET se trouve dans l'unité, il travaille le plus souvent dans son bureau, qui cependant est situé très près de la zone de production. Il s'occupe de la gestion de son unité aidé de l'assistant administratif et de l'opérateur *senior*. Sur le premier, il se décharge souvent du recueil de données, du suivi d'indicateurs de gestion et, sur le deuxième, des décisions qu'il faut prendre lorsque surviennent des problèmes dans la production. Le superviseur d'UET travaille également en tandem avec les responsables de l'ingénierie. Il travaille d'abord avec un

ingénieur mandaté par l'ingénierie pour contrôler les paramètres de production¹. À cela s'ajoute le fait que les superviseurs d'équipes doivent assister à des réunions qui se tiennent dans des lieux plus ou moins éloignés des ateliers. Ceci absorbe une grande partie de leur temps de travail.

En somme, les superviseurs d'UET, souvent absents des ateliers, ne sont guère impliqués dans une activité formatrice concrète. J'ai pu véritablement le constater grâce à l'enquête que j'ai menée en me faisant accepter comme ouvrier stagiaire.

Pendant le trajet entre le bureau du superviseur d'UET et le poste de travail que j'allais découvrir, l'opérateur *senior* me confie qu'il était dans cet atelier depuis peu de temps. En conséquence il ne connaît pas très bien tous les postes de l'unité. Il m'a conduit à un poste vacant au moment de mon arrivée. Mais il m'a prévenu, « *après tu devras tourner un peu comme les autres [ouvriers]* ». Il me faisait savoir ainsi que dans cet atelier les ouvriers doivent occuper trois postes par jour et sont donc obligés de connaître le fonctionnement d'au moins trois postes. Ceci n'empêche pas qu'un ouvrier n'est considéré titulaire que d'un seul poste ; celui sur lequel il est capable de produire conformément aux procédures inscrites sur la fiche du poste, en connaissant l'entretien de base et en étant capable de former un collègue.

Arrivé au poste auquel j'allais être formé, l'ouvrier m'a expliqué la manière dont il allait procéder. D'abord, « *je vais t'expliquer, je vais te raconter comment tu dois t'y prendre... et je vais te montrer ce qu'il faut faire... je vais faire quelques pièces pour que tu voies les gestes, les mouvements et après on va faire une pièce ensemble. Comme ça, après, tu vas commencer à faire quelques pièces tout seul. Tu vois, c'est de la formation, eh ! Je t'explique et j'en fais, puis on en fait ensemble et après t'en fais... en trois étapes...* ». L'opérateur *senior* me décrit effectivement le dispositif de formation tel que le préconisent les écoles de dextérité. Les cadres responsables de ces écoles qui ont conçu ce mode de transfert des savoir-faire en ont imposé la méthode.

J'apprends d'abord que le poste s'appelle « *le passage roue* », et que comme le dit mon formateur avec une légère dose d'ironie : « *Celui-ci c'est un bon poste* ». C'est un poste relativement simple, facile, que j'avais déjà appris à tenir dans l'usine de Flins. Je savais donc que l'ensemble du poste n'exigeait pas des efforts physiques importants et ne laissait pas l'ouvrier totalement épuisé à la fin de la journée.

¹ L'ingénieur de production ne se trouve pas en permanence dans les UET. Son poste de travail se trouve à l'ingénierie mais il est obligé de rencontrer les superviseurs d'UET et surtout les ouvriers *senior* car ce sont eux qui connaissent le mieux les anomalies éventuelles de la production quotidienne.

Le « *passage roue* » nécessite l'usage d'une seule pince qu'il faut bouger verticalement pour appliquer dix points de soudure. Derrière l'ouvrier opérant à ce poste se trouve un grand bac dans lequel sont entreposées les deux pièces épaisses à souder. Sur la droite de l'ouvrier se trouve un dispositif manuel de transfert de pièces. C'est une sorte de toboggan, un plan incliné sur lequel on dépose les pièces qui, par gravitation, glissent pour aller alimenter le poste en aval. « *Tu vas commencer ici, dans ce poste, puis tu vas passer un peu à 'la doublure' ; tu pourras travailler un peu avec les autres [collègues]...* ». Reconnaître les bons postes est important. Un bon poste c'est celui qui permet à l'ouvrier, à la fin de la journée, de ne pas avoir épuisé toute sa force, de pouvoir en dépenser un peu ailleurs, hors de l'usine pour lui et les siens. Des postes comme celui-ci il n'y en a pas beaucoup dans l'unité.

L'ouvrier formateur démarre ses explications. Il m'alerte d'abord sur l'emploi obligatoire des éléments de sécurité. J'apprends que je ne peux m'approcher du poste si je ne porte pas de lunettes et des chaussures de sécurité ; je ne peux pas prendre la pince sans porter le tablier en cuir, la protection des mains et des bras avec des gants est, elle aussi, essentielle. D'une façon générale, me dit-il, la protection du corps doit être une préoccupation permanente car « *dans l'usine il n'est pas difficile de se blesser si l'on ne fait pas attention tout le temps* ».

Ces remarques faites, l'explication de ce qu'il fallait faire sur ce poste a commencé.

« *Ce que tu dois faire, c'est souder ces deux pièces (il prend les pièces à souder et il me les montre)* ». Il continue : « *Pour ça, tu vas mettre d'abord la pièce creuse au fond du dispositif et ensuite la deuxième par-dessus, puis fermeture des brides et avec la pince tu soudes. Il faut que tu fasses dix points, tu as le guide ici, en bas, qui t'indique la position de la pince, mais il faut compter parce que tu peux laisser passer des points au début... la machine ne t'indique pas s'il manque des points... Alors, après... on desserre les brides et tu prends la pièce et tu la fais glisser dans le meuble. C'est facile, tu verras ! Et puis surtout, tu prends ton rythme ! Au début il vaut mieux faire correctement quitte à le faire lentement !... Oui, et à la fin tu comptes, tu contrôles les points appliqués, et tu déposes la pièce sur le meuble...* ».

« *Maintenant je vais te montrer comment on fait, tu vas voir* », me dit-il à la suite de l'explication. Debout devant le poste, il commence à travailler tout en commentant les gestes qu'il accomplit : « *Tu te retournes à gauche et tu prends avec ta main gauche d'abord la pièce creuse du bac supérieur. Tu la places dans le fond du dispositif... n'aies pas peur car les pilots de la machine t'indiquent si la pièce est mal placée ; tu ne peux pas te tromper, tu vois ? si elle [la pièce] est mal placée le dispositif ne va pas fermer les brides. Une fois que t'as placé la première pièce, tu te retournes encore vers la gauche et tu prends la deuxième pièce et tu la places sur la première... Mais... en fait, tu vois, c'est mieux si avant de commencer, tu mets un peu les deux [types de] pièces dans le même bac et tu les prends en même temps... comme ça tu ne fais qu'un seul mouvement pour attraper les deux. Elles sont un peu plus lourdes, mais bon... même avec une main ça va ! Celle-là [la deuxième pièce] est un peu plus chiant... il faut la tordre un peu [afin de l'insérer dans le dispositif]... la faire rentrer et puis... tu donnes un petit coup ici pour qu'elle s'encastre correctement... [l'ouvrier fait visiblement un peu d'effort pour positionner la pièce et les gestes sont moins fluides et moins maîtrisés] Après, tu fermes les serre-joints... pour ça tu appuies avec les deux mains sur les boutons du panneau, à côté. Et maintenant, il faut prendre la pince et la déplacer juste un peu vers toi. Tu la prends par les poignées et tu la fais descendre... [en fait il prend la pince par les bras de soudure et pas par les poignées, geste qui est plus aisé car les poignées se trouvent plus écartées] il faut que tu fasses attention ici... ».*

En effet, ces derniers gestes semblent un peu plus compliqués que les premiers qui composent l'opération : à première vue on dirait que l'accès de la pince est un peu plus difficile. Ceci demande plus d'attention et de précision à l'ouvrier. L'opérateur senior continue :

« Cette partie est aussi un peu plus lourde... pour pas avoir mal tu changes la position de tes jambes, je crois qu'il faut pas le faire sinon tu te tords le dos..., il faut que tu te déplaces un petit peu... tu commences par les points de droite... il faut compter ! Puis ceux du centre et tu termines à gauche. Mais ça... tu verras c'est pas obligatoire... tu peux faire à l'inverse aussi... il faut que tu travailles et que tu t'habitues au poste et tu verras ce qui te convient mieux... ». Cette dernière affirmation m'intrigue car je sais que le mode opératoire établit les gestes à faire dans le détail et la direction du démarrage des opérations est tout aussi codifiée que les phases intermédiaires. Et tout de suite l'ouvrier se reprend en me disant : « Enfin... ce poste, je sais y travailler mais je ne l'ai pas occupé longtemps... je n'ai pas eu le temps encore de faire tous les postes de l'unité ! ».

On constatera plus tard, en lisant la feuille d'opérations standard – la FOS – du poste, qu'en fait, l'opérateur doit souder de gauche à droite et que je ne peux pas faire comme bon me semble.

Il reprend le cours du travail et il me montre la suite et la fin de l'opération : « Tu remontes la pince et tu la laisses aller vers le côté... après il faut desserrer les brides : tu fais presque un pas à droite, tu mets tes deux mains sur les boutons, et tu reviens sur ta position initiale. Tu peux maintenant sortir la pièce – avec ta main gauche – et tu la poses sur le meuble, et là tu recommences... Tu vas directement de la position initiale au bac supérieur... ».

À la fin de sa démonstration l'ouvrier ne m'a pas permis d'occuper le poste tout de suite. Il a jugé convenable de reprendre la place et de faire deux ou trois pièces supplémentaires avant de me laisser essayer moi-même.

Tout en fabricant ces pièces supplémentaires, mon formateur ajoutait des commentaires pour me signaler où j'allais probablement rencontrer des difficultés. Il insistait encore sur le fait de ne pas faire des efforts inutiles ni de m'obliger à un rythme trop intense au début. Il fallait plutôt, disait-il, prendre le temps de bien intégrer les gestes, de connaître les étapes, avant de prétendre tenir la cadence normale du poste. Cette dernière remarque de l'ouvrier reprenait les mots du superviseur de l'unité : je pouvais faire ce que je voulais, si je voulais m'arrêter il n'y avait pas d'inconvénient. Sur ce, j'ai proposé d'essayer moi-même, mon formateur m'a alors cédé la place face à la machine.

Le premier essai s'est déroulé avec juste une légère difficulté, mais surtout sans trop respecter les directives de mon formateur. Il semblait un peu gêné. En fait, il n'osait pas me dire que je n'avais pas respecté ses indications. Comment un ouvrier peut-il dire à un universitaire qu'il ne fait pas bien son travail ? Au lieu de me le reprocher, il m'a dit « bon, c'est bien, mais c'est pas tout à fait comme ça... ! », décidant cependant, lors du deuxième cycle que je démarrais, d'intervenir de plus près. Sa première remarque a porté sur l'usage de mes mains. J'utilisais mes deux mains pour prendre les pièces, alors qu'il ne fallait en utiliser qu'une seule, la gauche. J'ai trouvé les pièces

lourdes et, spontanément, j'ai employé mes deux mains. Je tente le geste avec une seule main, une des pièces m'échappe et tombe par terre. Je recommence et reprends le geste.

Au moment de faire entrer les pièces dans le dispositif, alors que la première fois j'ai réussi sans trop de difficulté, pour mon deuxième essai je tâtonnais en essayant différentes positions jusqu'à trouver la bonne. Même si aucune cadence ne m'était imposée, de toute évidence, j'étais trop lent. En plaçant la deuxième pièce je la tordais, soit pas assez, soit trop, ce qui m'empêchait de la faire rentrer dans les guides. Deux ou trois tentatives plus tard j'encastrais la pièce et je tapais dessus afin de l'assurer.

J'ai répété une nouvelle fois les gestes en continu, accompagné et corrigé immédiatement par l'opérateur *senior* qui restait à mes côtés. Au fur et à mesure que mon travail devenait plus fluide il s'est éloigné de moi, s'est rapproché des autres ouvriers et a échangé avec eux des blagues ou des commentaires probablement liés à mon travail dans l'unité. Les ouvriers faisaient également des remarques sur des détails de mon travail que mon formateur m'a répétées plus tard.

Finalement l'opérateur *senior* m'a annoncé qu'il allait reprendre ses activités habituelles. Il m'a répété que je pouvais interrompre ma tâche dès que je le souhaiterais et que si je rencontrais des difficultés je devais faire appel à un des collègues travaillant près de moi. Mon initiation au poste s'achevait mais mon apprentissage était loin d'être terminé.

La formation que je venais de recevoir m'a surtout appris à me protéger d'accidents éventuels. Ce qui donne sens aux gestes que j'ai appris, c'était moins la production que la préservation de mes yeux, de mes mains, de mes pieds, de mon dos, etc. Les formations officielles placent ces prescriptions en début de séance, sous la rubrique « sécurité au travail ». De cette manière, ces stages évacuent les inconvénients qu'entraînent les gestes décomposés. Car ces petits gestes, répétés des centaines de fois par jour posent des problèmes, non pas pour le travail proprement dit, mais dans la vie quotidienne de l'ouvrier. L'ouvrier effectue ses gestes en économisant ses efforts, il réalise cette économie en rationalisant l'effort, en tâchant de le répartir pour le supporter tout au long de la journée. L'ouvrier bien entraîné cherche surtout à épargner ses efforts physiques, à en contrôler la dépense, pour garder pour lui une partie de ses forces. C'est pour cela qu'il lui est si important de pouvoir décider du moment de la journée où il fera le plus d'effort, ou de celui où il récupérera de sa fatigue. J'ai constaté ceci dans les trois usines où je suis passé. J'ai compris que la plupart des conseils que je recevais de la part de mes voisins d'atelier cherchaient à me faire comprendre comment répartir mes efforts pour éviter l'épuisement. Des

commentaires informels obtenus par observation participante lors de l'apprentissage de la maîtrise des gestes et de l'effort révèlent cette préoccupation.

Certaines assertions des ouvriers m'ont fait penser à une demande d'autonomie. Au-delà du travail, l'ouvrier a besoin de récupérer une zone d'autonomie pour lui-même, sans rapport avec le travail. Par exemple, « ...*moi, je vais faire autre chose aussi en sortant d'ici !* ». Ou des anecdotes sur le lien entre l'effort exigé en usine et la vie domestique : « ...*ma femme me disait : 'mais c'est pas possible ! tu ne fais plus grand chose chez nous !' et moi j'étais fatigué, au début, je rentrais du travail... et je ne supportais pas ça...* ». Mais aussi des activités de loisirs (notamment le football) et productives (très souvent fermières). D'ailleurs, sur ces deux points les ouvriers de Curitiba et Córdoba ont des attitudes très semblables. Elles rappellent *le travail à côté*, ce qui se passe chez les ouvriers dans le lien entre l'usine et l'extérieur, dont Florence Weber rend compte¹.

L'opérateur *senior* m'a dit en partant qu'il allait revenir le lendemain pour me former à d'autres postes. Cependant, mon intégration dans l'atelier a vite rendu son intervention inutile. À partir du moment où j'ai travaillé sur mon premier poste, les postes suivants m'ont été appris par d'autres ouvriers du rang. L'opérateur *senior* s'est contenté de passer devant les postes où je travaillais afin de me demander si tout allait bien.

Les apprentissages que j'ai suivis avec l'aide des autres ouvriers n'avaient aucun caractère officiel. Peu visibles pour les organisateurs, ils étaient pourtant indispensables. Comme je le montrerai par la suite, la figure de l'opérateur *senior* définit, officialise aux yeux de tous, la position de nouvel entrant dans l'atelier. Une fois cette formalité accomplie, le collectif a toute latitude pour fournir aux nouveaux entrants les réponses aux questions qu'ils se posent. La formule est finalement efficace car questions et réponses sont rapides et c'est cela qui donne de la fluidité au travail. Et l'on voit bien que les ouvriers, confrontés aux difficultés constantes que suscite telle ou telle machine, savent mieux ce qu'il faut faire pour que la production continue que des personnes extérieures, aussi expertes soient-elles.

¹ Weber, 1989.

IX.3.2. Travailler dans l'unité

Mon séjour dans l'atelier m'a permis jour après jour d'accumuler des apprentissages. Au début, je ne connaissais que les opérations de mon poste. Mais pour respecter l'organisation du travail dans l'unité bloc avant, il a fallu que je tourne comme le reste des ouvriers, sur trois postes au cours d'une même journée¹. Pour cela il m'a fallu apprendre, peu à peu, à travailler sur d'autres postes. En particulier, je tenais à occuper le poste appelé « *la doublure* », sur lequel j'avais déjà opéré dans les deux autres usines. Surtout que je me suis rendu compte en arrivant à l'unité que ce poste avait été aménagé différemment. À Curitiba, à « *la doublure* », deux ouvriers pouvaient travailler en coopération. Grâce à cet aménagement, les deux ouvriers produisaient les deux côtés du bloc avant en collaboration².

J'ai aussi fait l'apprentissage d'une activité que je croyais exclue du domaine des exécutants. Contrairement à mes observations dans les usines de Córdoba et de Flins, à Curitiba, les ouvriers sont chargés officiellement d'administrer certaines tâches de l'atelier. J'ai découvert ce travail administratif au cours de mon installation dans l'atelier. Dans la mesure où ce que je faisais nécessitait d'être comptabilisé, les collègues m'ont appris comment laisser une trace, par exemple, d'une panne, d'un changement d'électrodes, etc. Ces tâches n'étaient pas très prenantes mais elles avaient une incidence sur la tenue du poste de travail.

Le fait de rester un certain temps dans l'atelier m'a donné l'occasion de mesurer l'importance de l'entraide entre collègues. Ceci ne faisant du reste que confirmer ce que j'avais vu à Flins et à Córdoba, à savoir à quel point l'entraide est essentielle au déroulement du travail. Aucun dispositif ni aucune organisation du travail n'a pu remplacer l'efficacité des interventions des collègues proches de mon poste. Que je les aie sollicitées ou qu'elles aient été spontanées, les interventions de mes collègues permettaient, simplement, de continuer la production sans heurt. Plus encore, ces ouvriers m'apprenaient la plupart des choses nécessaires pour résoudre le plus facilement possible les difficultés que je rencontrais tout au long de mes journées de travail.

J'ai constaté l'existence de cette entraide pour la première fois lorsque, soudain, au cours de la production de mes pièces, la machine a cessé de fonctionner. Je ne comprenais pas la cause de cet arrêt, peut-être une panne. En tâtonnant j'ai cherché ici ou là : d'abord, j'ai regardé l'état des électrodes, car je savais, parce que cela m'était arrivé à Flins, que l'usure de ces dernières peut

¹ L'organisation du travail de l'unité fait tourner un salarié sur trois postes. Cette mobilité oblige l'ouvrier à servir efficacement plusieurs postes. Ce choix d'organisation prépare les ouvriers à être capables de remplacer le personnel absent.

² Dans les autres usines de mon étude les postes se trouvent séparés et sont occupés chacun par un ouvrier.

déclencher l'arrêt de la pince. Malheureusement, je n'arrivais pas à savoir si les électrodes que j'avais devant moi étaient trop usées ou pas. J'ai décidé de toucher au panneau de contrôle du transformateur, comme c'était aussi l'habitude à Flins. À ce moment, l'ouvrier travaillant dans le poste en aval du mien a posé ses outils, enlevé ses gants et très vite est venu vers moi. Sans me parler j'ai compris qu'il me demandait une sorte de diagnostic, même si j'ai cru comprendre qu'il n'avait guère confiance en mes compétences. Je lui ai expliqué que peut-être les électrodes étaient usées. Toujours sans un mot, il a remis son gant, il a soulevé le bras de la pince et il a passé sa main dessus. Il m'a fait faire son geste, puis, d'un bref regard il m'a fait comprendre que là, tout était en ordre. Il s'est approché du transformateur et il a fait quelques manipulations que je n'ai pas pu suivre. D'un geste il m'a indiqué de reprendre la pince et de vérifier son fonctionnement. Elle fonctionnait. Je pouvais reprendre normalement mon travail. Il a ajouté encore un geste (son pouce vers le haut) et aussi vite qu'il s'était approché de mon poste, il est reparti vers le sien.

Cette pédagogie faite de gestes sans paroles est une constante chez les exécutants. Les ouvriers agissent ainsi dès lors qu'ils s'échangent des informations dans un atelier en mouvement et entre ouvriers. Le bruit explique sans doute cette façon de faire : montrer, toucher plutôt qu'expliquer. Mais pas seulement, entre exécutants on communique souvent sans paroles, dimension à la fois instrumentale et d'élaboration d'un argot fait de gestes (Boutet, 1998, p. 158). En revanche, la hiérarchie met en mots ce que l'ouvrier fait. Ce savoir-faire, le maniement économe de la parole autour du travail, est apprécié par la hiérarchie. Le management s'approprie les règles de formation et mobilise une forme de reconnaissance de la capacité à transférer des savoir-faire qui passe par l'emploi de la parole. Dans la progression de la qualification des ouvriers, ce qui est reconnu c'est le passage du faire au récit de ce qui est fait. En mettant ce qu'il fait en mots, l'ouvrier ferait preuve aux yeux des formateurs et de la hiérarchie d'une maîtrise accomplie du travail. Et pourtant cette pédagogie des gestes et du silence, c'est aussi quelque chose qu'on apprend au cours du travail dans l'atelier. La première fois que j'ai eu une panne, j'ai expliqué mon diagnostic à l'ouvrier qui m'aidait. Ensuite, j'ai appris que si je tapais lentement sur le bout d'un bras de la pince, puis je dessinais un cercle imaginaire avec le bout du doigt, les ouvriers comprenaient plus rapidement que je voulais dire qu'il fallait roder les électrodes.

Je n'ai pas eu d'explication sur le mauvais fonctionnement de la machine qui s'était arrêtée. Je ne peux même pas affirmer si les ouvriers intervenant sur les transformateurs connaissent ou non les causes des pannes qu'ils réparent, mais ils les réparent. Le dialogue par gestes ne m'a jamais permis d'apprendre plus sur ces pannes qui se produisent avec une certaine régularité. D'autres situations semblables se sont présentées depuis dans l'atelier, des pannes du même type, que j'ai

mises à profit pour apprendre et retenir les manipulations effectuées par les ouvriers sur les transformateurs. Puis, en les imitant, j'ai fait moi-même les dépannages. Du reste ces dysfonctionnements ne semblaient inquiéter personne.

J'ai constaté sans bien le comprendre que les pannes n'étaient pas consignées dans les cartes de gestion adressées à la maintenance. C'est peut-être parce que la réparation de ces incidents ne demande qu'une brève intervention dont il est admis que l'ouvrier se chargera. En dehors de lui, personne n'intervient et personne n'apprend comment on doit réparer la panne. La régularité de ces pannes et la façon dont les ouvriers les traitent n'ont pas cessé de m'intriguer. Car la régularité semble être le résultat du fait que la maintenance n'est pas sollicitée alors qu'il existe sans doute un problème électrique et / ou mécanique dans ces machines. De telles pannes pourraient-elles être bienvenues, et vécues comme un moyen d'introduire des coupures dans le travail répétitif ? La panne pourrait-elle être l'occasion de faire autre chose qu'un travail physique ? La résolution de ces pannes serait-elle une façon de dire que l'ouvrier peut aussi prendre en charge d'autres tâches que les tâches de pure et simple exécution ? Je me demande si la persistance des interruptions dans la fluidité des ateliers de Curitiba ne sont pas, en réalité, tolérées. Pourraient-elles être un moyen que la direction consente pour stimuler la main-d'œuvre, dont une partie est très qualifiée mais inexpérimentée ?

J'ai demandé, en entrant dans l'atelier, d'occuper le poste appelé « *doublure* » et je n'ai pas rencontré d'objections à ma demande. Le superviseur d'UET m'a simplement dit qu'à chaque nouveau poste, l'opérateur *senior* me formerait. D'ailleurs, à plusieurs reprises, lors de l'apprentissage de mon premier poste, l'opérateur *senior* me l'a rappelé. Il devait donc en principe me former à ce poste appelé « *doublure* ».

Cependant, une fois que j'ai été dans l'atelier, je me suis rendu compte que les ouvriers enseignaient et apprenaient entre eux. Après deux jours sur mon poste d'entrée dans l'atelier, les ouvriers autour de moi m'ont proposé de tourner sur les postes qu'ils occupaient eux-mêmes. Bien évidemment, ils le disaient sur le ton de la blague, mais pensaient aussi qu'en raison de mon manque de pratique, ils pourraient passer temporairement sur des postes parfois moins exigeants. Assez vite, les ouvriers qui étaient au courant de ma mutation sur la doublure m'ont donc proposé de m'apprendre ce poste. Puis encore d'autres. J'ai constaté ainsi les difficultés de certains postes de l'unité.

Un bon exemple, c'est le poste appelé « *côté avant (droit ou gauche)* ». La difficulté concerne le maniement des outils, et malgré les efforts de l'ouvrier qui a tenté de me l'apprendre, je n'ai jamais réussi à sortir une seule pièce sans son aide. Ce poste compte deux pinces qui tournent, chacune, sur son propre axe (Cf. Photographie IX.1. « Ouvrier sur le poste doublure », ci-dessous). Retrouver la position correcte de la pince après chaque rotation et composer un mouvement harmonieux de passage d'un point de soudure à l'autre est un exercice exigeant beaucoup d'expérience. La proximité du « *côté avant* » du dernier poste de l'unité ajoute encore une difficulté : l'ouvrier doit avoir une cadence soutenue, sinon le poste en aval risque de s'arrêter.



Photographie IX.1. « Ouvrier sur le poste doublure ».

Au premier plan, un opérateur tient le poste de travail où est assemblée « la doublure ». Vue du dispositif et de la pince, côté droit et, au fond, côté gauche (photo prise par mes soins).

Ces difficultés m'ont rappelé les postes que je connaissais dans les autres usines. Comparativement, le poste le plus compliqué à Flins ne demande pas à l'ouvrier autant d'effort et de temps d'adaptation. Un poste considéré comme simple à Curitiba – mais je peux aussi ajouter à Córdoba –, est plus compliqué qu'un poste équivalent dans l'atelier de l'usine de Flins.

« *La doublure* » n'est pas une exception. Ce poste peut être tenu par un ou par deux ouvriers simultanément. La configuration du poste – trois pinces et deux dispositifs – permet à deux ouvriers d'accélérer la cadence si besoin est. Je me suis mis d'accord avec l'ouvrier qui tenait « *la doublure* » et il m'a montré comment il fallait travailler.

L'ouvrier a produit une pièce en me demandant de suivre ce qu'il faisait. Il travaillait très lentement et il mettait en mots, il me racontait, les gestes qu'il faisait pour me permettre de les suivre attentivement. J'ai cru que sa pédagogie se bornait à ces quelques brèves interventions. Assez vite, l'ouvrier m'a invité à répéter ce qu'il venait de m'apprendre et c'est à ce moment qu'il a révélé un vrai talent de pédagogue. Il était capable de retenir chacun de mes mouvements et de les reprendre de façon à me montrer les écarts entre ce que je faisais et ce qu'il fallait faire. Cette attitude pédagogique a duré toute la journée. Les jours suivants, sans que je l'aperçoive immédiatement, l'ouvrier surveillait mon travail et me proposait d'améliorer certains gestes.

Un troisième épisode où mes collègues sont intervenus sans avoir été sollicités a été le changement d'électrodes. Le moment venu, lorsque la machine s'est arrêtée à cause de l'usure des électrodes, je ne savais pas si j'avais le droit de faire le dépannage moi-même. J'ai commencé à chercher du regard un de mes collègues proches de mon poste pour le solliciter. Puis, j'ai cherché autour des postes voisins les outils pour faire ce travail. J'avais appris à le faire dans une autre usine, mais je n'étais pas tout à fait sûr d'avoir bien diagnostiqué la panne. Un ouvrier proche de mon poste est venu vers moi avec les outils nécessaires. Il a rapidement inspecté les électrodes et est allé vérifier sur le panneau de contrôle du transformateur qu'il s'agissait bien d'un rodage. Il s'est mis tout de suite au travail. Au début je l'ai laissé faire, puis j'ai pris le deuxième bras de la pince et j'ai changé l'électrode. À ce moment, j'ai noté que l'ouvrier observait ma façon de procéder. Au cours de mon opération il est intervenu à plusieurs reprises afin de corriger mes gestes. Cet ouvrier est venu m'aider mais aussi me montrer comment il fallait procéder, notamment lors de l'application des coups de marteau sur les électrodes. L'opération est relativement délicate car de la position des électrodes dépend, plus tard, l'allure des points de soudure sur les tôles. L'ouvrier en a profité pour me montrer certains gestes qu'il ne fallait pas oublier et pour lesquels il est nécessaire de faire attention. C'est le cas, par exemple, lors de la fermeture du robinet d'alimentation d'eau des pinces. Car je risquais d'arroser un bac de pièces en enlevant les électrodes avant de fermer ce robinet.

J'ai repéré que, une fois l'opération finie, l'ouvrier ne retournait pas directement à son poste. Derrière un meuble, il a enregistré quelques notes, puis il s'est dirigé vers son poste et a repris le

travail. Plus tard, je l'ai interrogé sur ce qu'il avait fait. J'ai appris que chaque changement d'électrodes devait être consigné. Cet enregistrement sert au contrôle de leur durée de vie et, indirectement, au contrôle de la fiabilité des machines. Le fait nouveau pour moi a été la découverte d'une activité d'administration chez les ouvriers, une activité plus fréquente que je ne le pensais. Au cours de mon travail dans l'atelier je découvrirai d'autres tâches de cette nature confiées aux exécutants.

Pendant ma deuxième journée de travail dans l'atelier j'ai commis une faute. J'ai abîmé une pièce sur laquelle je travaillais à tel point qu'il a fallu la mettre à la poubelle. Compte tenu des circonstances dans lesquelles l'incident s'est produit – la prise d'un poste par un nouvel arrivant –, et en raison des interactions qu'il a déclenchées, il me semble qu'il mérite d'être raconté. En plus, à la suite de cet incident, j'ai mieux compris les liens entre les tâches de renseignement des indicateurs de gestion et le travail quotidien.

Dès que l'opérateur *senior* m'a formé au poste que je tenais dans l'atelier, je me suis rendu compte que le mouvement de pivot de la pince autour de la pièce était assisté par un guide. Ce dernier empêche l'opérateur de faire une soudure en dehors de la position correcte. Or, il faut d'abord réussir à atteindre ce guide avec la pince, ce à quoi on ne parvient qu'à condition de faire un geste qui permet d'encastrier un bras de la pince dans l'entrée du guide. Acquérir le bon geste m'a demandé un certain temps.

Au début, dans la position dans laquelle je faisais descendre l'outil, le battement de la pince, accrochée à la poutre par un fil de fer, l'écartait du guide. Cela était simplement dû au poids de la pince. Le risque était donc de ne pas être suffisamment attentif à l'entrée de la pince dans le guide. Ce mouvement est rendu difficile par le fait qu'il faut calculer la vitesse de descente de la pince et savoir précisément à quel moment, à un point précis, au milieu du trajet, il faut appuyer sur la détente. C'est à cette condition que l'arrivée de la pince au point de soudure et le déclenchement de la soudure peuvent se faire simultanément. C'est cette coïncidence entre le mouvement de la pince et le déclenchement de la soudure qui rend le travail fluide. Cette façon d'opérer évite de procéder par étapes successives, ce qui rallongerait le temps du cycle. Par exemple : d'abord descendre la pince, après déclencher la soudure, etc. Ma difficulté résidait dans le calcul de la force et de la vitesse à laquelle je faisais descendre la pince. Cette force était parfois excessive. Dans ce cas, je ne m'arrêtais pas à l'entrée du guide mais plus bas. Une fois perçue la mauvaise position de l'outil, il suffisait d'un mouvement pour l'encastrier dans le guide et enfin d'appliquer les points au bon endroit.

Souvent la première difficulté se combine avec une deuxième. Le rebord même du guide ne retenait pas toujours l'outil dans le guide. Il faut reprendre le geste tout entier pour trouver la bonne position de soudure, c'est-à-dire, à l'intérieur du guide. Le problème c'est que, dans ce cas-là, on a la sensation d'être dans une position correcte du premier coup. Ma position et le dispositif de soudure m'empêchaient de voir l'emplacement du bras de la pince. Je me laissais guider par la sensation de l'outil entre les mains. Certaines vibrations que la pince transmet au contact des métaux traduisent la bonne ou la mauvaise position de l'outil. La pince peut, par exemple, compresser une partie du guide en cuivre et une partie de la tôle. Il se peut aussi que seulement un des bras de la pince suive le guide. Là encore, la vibration semble être la même – vu la sensibilité d'un débutant – que celle de la pince en position correcte pour souder. Lorsque l'on compresse le guide de cuivre et la tôle et que l'on déclenche la soudure, cela provoque un court-circuit. Le résultat c'est une petite explosion. La machine s'arrête. Si la chaleur de la soudure a atteint directement la pièce, elle l'abîme et on retrouve un trou dans la tôle de la pièce, comme cela a été le cas pour moi. Plus tard, j'ai appris qu'il s'agit d'une faute de débutant. Pourtant c'était la première fois que cela m'arrivait.

Dès l'arrêt de la machine, les ouvriers des postes voisins se sont approchés. La machine est restée arrêtée au milieu du cycle, ce qui m'empêchait de retirer la pièce coincée dans le dispositif. Le premier ouvrier arrivé me dit de le suivre et me montre les opérations basiques pour remettre le transformateur en début du cycle et relancer la machine. Il me signale d'un doigt le panneau de contrôle. Puis, il manipule les commandes du transformateur et ouvre les brides pneumatiques. Il ne me demande même pas si j'ai bien suivi l'indication. Je tente de retirer la pièce mais elle semble collée. En fait, elle est déformée et l'enlever nécessite plus de force que d'habitude. Un deuxième ouvrier venu m'aider retire la pièce d'un coup, la soutient en haut entre ses mains et me montre le trou qui occupe la place du point de soudure. J'étais gêné, mais lui souriait en me disant « *ce n'est rien, ça arrive souvent au début. T'as eu de la chance si c'est la première fois ; parfois on ne fait pas attention ou on est fatigué et... paf ! ça saute !* ».

Les ouvriers sont venus m'expliquer la cause du court-circuit. Ils me disaient « *t'as soudé sur le cuivre ! T'as soudé sur le guide ! Ça fait des trous sur la tôle, ça [la pièce] ne sert plus !* ». Ensuite, ils m'indiquent la pince et m'expliquent comment opérer. Un ouvrier me montre le guide et m'explique qu'il faut être attentif à bien placer l'électrode du bras externe de l'outil. Il me fait comprendre qu'il y a une astuce. Au début des opérations, pendant une période d'adaptation, il faut regarder ce qu'on fait. Tant qu'on n'a pas intégré le geste et « *qu'on ne le fait pas naturellement, on doit s'aider avec les yeux* ». Mais en plus de faire attention et de regarder, il faut faire un pas en

avant, car sinon « *on n'a aucune chance de voir ce qu'on fait et quand sur les bras [lorsque l'on tient la pince] on sent que la position est bonne, on soude ; comme ça [un pas en avant] on se sert aussi de ce que l'on voit !* ». Mais de toute façon, après « *tu verras que tu le feras sans faire attention, automatiquement* ».

Cet ouvrier m'apprend aussi que lors d'un défaut de pièce il faut remplir une carte de renseignement – identifier la cause de la casse –, et la coller sur la pièce endommagée. Il faut également placer la pièce dans un bac prévu pour le déstockage. J'ai constaté à nouveau que ce qui distingue cet atelier des deux autres que j'ai étudiés, c'est que les ouvriers y sont chargés de quelques tâches d'administration comme celle que je viens de mentionner. En faisant l'inventaire de l'ensemble de ces petites tâches dispersées, je me rends compte qu'elles finissent par faire un volume de travail qui n'est pas négligeable. Ces tâches assez nombreuses créent une dynamique de travail particulière dans cet atelier. Les rythmes de travail sur les postes ne seraient pas aussi intenses si ces petites tâches n'avaient pas été placées sous la responsabilité des ouvriers. À Flins le rythme du travail est intense aussi, mais l'intensité est d'un autre ordre. Peut-on parler d'un enrichissement de tâches – auto-maintenance du poste et exécution de tâches de gestion – à Curitiba ? En l'état actuel de l'enquête je ne saurais trancher.

Le suivi, le contrôle, la gestion, l'administration, étaient perçus dans les autres usines comme une façon d'affirmer la place de la hiérarchie. En revanche, ici, la hiérarchie confirme son rôle à travers le recensement et le contrôle d'indicateurs déjà renseignés.

Au fur et à mesure que mon travail l'exigeait, les ouvriers de l'équipe m'ont expliqué, pour que je les note, les informations qui devaient renseigner les indicateurs de gestion. Je ne peux pas affirmer, par contre, que la façon dont j'ai été formé correspond à la manière habituelle de former le personnel à l'arrivée dans l'atelier. Je pense plutôt que, régulièrement, l'opérateur *senior* apporte quelques indications lors des points faits avec l'équipe, le matin, avant de commencer le travail.

L'opérateur *senior* m'a formé au suivi des défauts de qualité. Le système prévoit un panneau où sont stockés deux types de cartes différents. Dès mon arrivée à l'UET, l'opérateur *senior* m'a montré une série d'indicateurs qu'il surveillait dans son travail quotidien. Il avait cependant omis de me dire que c'était aux exécutants de renseigner ces indicateurs.

Le système est simple. Des cartes rouges et bleues sont rangées dans les vitrines de l'UET. Les cartes rouges signalent les problèmes pour lesquels il est nécessaire de faire intervenir la maintenance. Ces pannes requièrent souvent des interventions rapides ; soit sur les machines soit

sur une installation entière. Les cartes bleues sont utilisées pour signaler des pannes et / ou des manques de pièces, par exemple. En cas de besoin, les ouvriers remplissent une des ces cartes en fonction de ce qu'ils ont pu déterminer comme anomalie. L'opérateur *senior* consulte l'ouvrier ayant rempli la carte et contrôle pendant la journée les causes qui ont donné lieu à chaque incident.

En somme, ces cartes remplissent trois fonctions. Elles enregistrent un premier diagnostic de la cause possible du mauvais fonctionnement, elles servent aussi à faire appel au groupe de travail concerné – l'opérateur *senior*, le superviseur d'UET ou la maintenance –, elles sont le signal qui déclenche l'intervention. Enfin, elles délimitent les zones de compétence, la division du travail entre la maintenance et l'équipe d'exécutants.

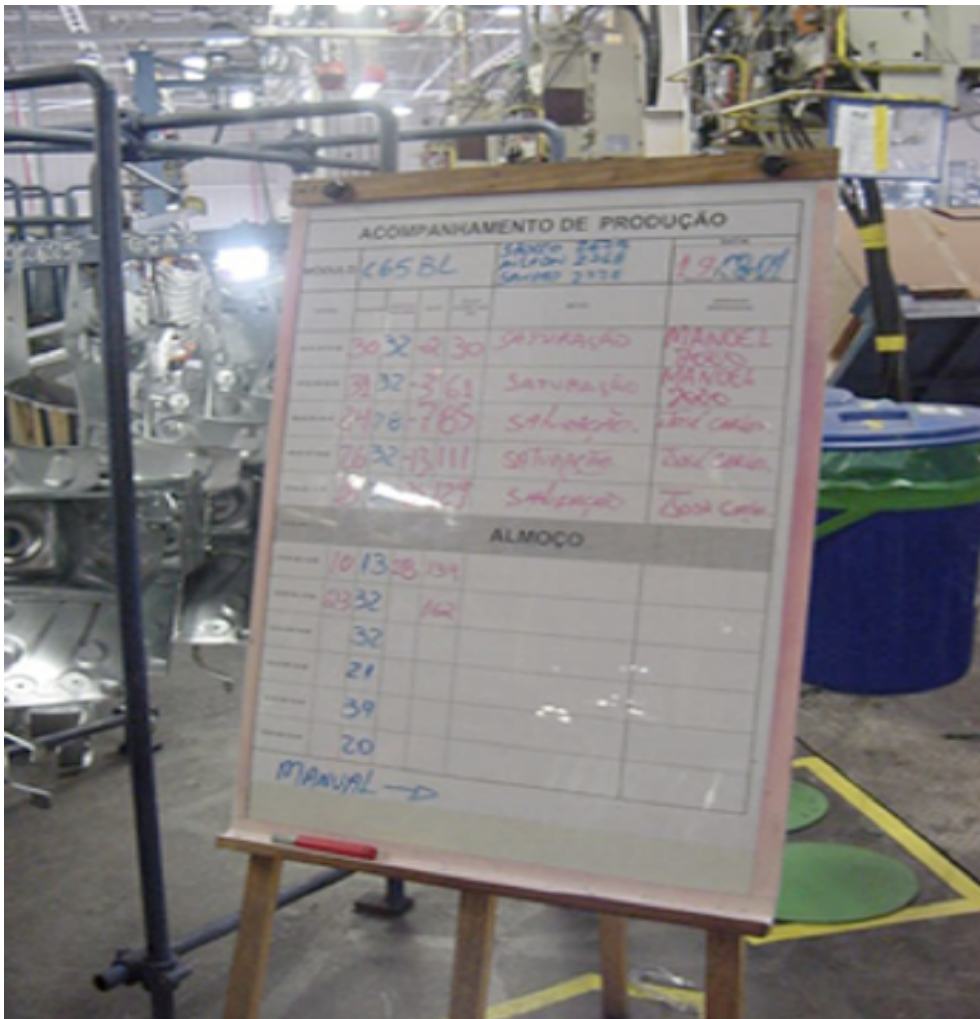
L'opérateur *senior* me fait également remarquer que chaque carte est signée. Elle porte la trace de l'exécutant qui l'a renseignée. Il me semble que ce système donne lieu à des appréciations diverses. La hiérarchie emploie le signalement des fautes pour mettre en évidence le zèle au travail.

Tel que j'ai pu l'expérimenter moi-même, au cours de l'activité, les ouvriers sont obligés de compter et d'estimer les failles ayant provoqué des pièces défectueuses. En réponse à la mauvaise application de la soudure que j'ai racontée plus haut, j'ai dû noter cet indicateur. Il m'a fallu prendre une étiquette des vitrines de l'UET, noter la cause du défaut avant de déposer la pièce dans un bac de comptage de pièces défectueuses.

Deux autres dispositifs exigent la participation des ouvriers pour informer sur la gestion de l'atelier. Celui sur lequel je voudrais surtout attirer l'attention concerne la hiérarchie de l'ouvrier vis-à-vis de son poste de travail. Comme je l'ai souvent noté, les ouvriers tournent et occupent un poste à tour de rôle trois fois dans la journée. Pourtant tous n'ont pas le même statut par rapport au poste, car chaque poste n'a qu'un titulaire. Ce dernier doit inscrire sur une fiche d'opération standard (FOS) les conditions officielles d'exercice de son poste. D'après mes observations, cet ouvrier n'a pas seul le pouvoir de définir ce mode opératoire standard, il ne le fait qu'après acceptation par l'opérateur *senior* et surtout par le Superviseur d'UET. Et ce à tel point que, à la fin de l'élaboration de la FOS, l'ouvrier a du mal à reconnaître sa propre façon de voir le mode opératoire.

Les ouvriers sont censés noter non seulement les causes des arrêts de production mais encore les durées des ces arrêts (*Cf.* Photographie IX.2. « Panneau de suivi de la fabrication », ci-dessous). Le superviseur d'UET suit attentivement cet indicateur qui l'informe de deux manières. Le panneau informe sur le temps d'arrêt de production et, par défaut, sur les pièces qui sortiront de l'unité à la

fin de la journée. Ceci dépend du temps encore disponible jusqu'à la fin de la journée pour la poursuite de la fabrication. Lorsque les temps d'arrêt se prolongent, les ouvriers voient le nombre de pièces reprogrammé à la baisse – ce qui arrive assez fréquemment –.



Photographie IX.2. : « Panneau de suivi de fabrication ».

Au premier plan, le panneau de suivi de la fabrication journalière de l'unité bloc avant. Le panneau est situé à côté du poste de sortie de l'unité. Les ouvriers qui occupent ce poste doivent y renseigner les types d'arrêts, leur durée et les décalages entre la production théorique et réelle.

Trois binômes se succèdent à tour de rôle dans la journée pour travailler – par tranches d'environ deux heures et demie – sur le poste de sortie de l'unité, le dernier poste avant le dépôt du bloc avant sur la chaîne. Ces six ouvriers annotent les fiches dans leurs plages horaires. L'indicateur divise la journée en onze plages horaires en consignnant les objectifs – quantité de pièces prévues – à l'intérieur de chacune. Les ouvriers notent au fur et à mesure les pièces réellement produites, les écarts par rapport aux objectifs et le cumul de la production journalière. Les ouvriers doivent également noter la cause des arrêts de production, par exemple, la saturation de la chaîne.

Sur le tableau, on décrit tout particulièrement le fonctionnement du dernier poste de l'unité. Ce dernier est le poste le plus compliqué tant du point de vue du travail des opérateurs que de la technologie. En plus, il est le plus directement exposé aux rythmes de la chaîne. Si les carrosseries s'accumulent trop vers l'aval, des engorgements se produisent et la production de l'unité bloc avant ne peut pas être écoulee. On dit alors que la ligne est saturée, de sorte que, lorsque plus de huit caisses s'accumulent sur la ligne, un arrêt se produit. Pour éviter trop d'arrêts, le superviseur d'UET a aménagé un secteur de l'atelier où l'on peut stocker des pièces en surnombre. Mais cette possibilité a ses limites.

Un commentaire à part est nécessaire pour rendre compte des apprentissages des tâches dites « d'entretien de premier niveau ». La production s'arrête dix minutes avant la fin de la journée. Les ouvriers, dispensés du travail de production, assurent la maintenance de leurs postes de travail. En quoi consiste-t-elle ? Ce temps comprend un ensemble de menues tâches assez hétérogènes. Cela peut aller du changement d'électrodes, afin de laisser la pince prête pour le démarrage du lendemain, jusqu'au réglage des paramètres d'une machine. En aucun cas, ce temps ne permet de réaliser de véritables modifications des postes de travail car il est bref. Toutefois, il est habituel pendant ces fins de journées de voir des ouvriers faire le ménage sur leurs postes. De toutes façons il s'agit d'avoir l'air occupé. Au bout du compte, ce que la direction appelle « maintenance de premier niveau » se résume à la vérification du bon fonctionnement de la machine. Peut-être faut-il considérer que ce que la direction appelle « maintenance de premier niveau » a une portée très limitée, alors qu'on a utilisé la machine pendant toute la journée ? C'est en réalité des gestes que l'on fait naturellement quand on connaît le travail.

La direction exige des ouvriers qu'ils réalisent des tâches de fabrication ainsi que quelques tâches de renseignement. Les modes de transfert de savoir-faire dans les ateliers concernent aussi bien la production que l'administration. Du reste, l'apprentissage de ces deux activités se fait presque de la même manière. Celle-ci font partie des routines du fonctionnement de l'atelier, et c'est le collectif qui se charge de cet apprentissage.

Les activités d'enregistrement des actes productifs ne constituent pas un véritable travail de gestion de la production car la gestion réelle échappe largement aux ouvriers. Il n'en reste pas moins que lors des points faits avec les ouvriers le matin, des indicateurs peuvent revenir aux ouvriers. Ceux-ci sont informés des résultats de la veille et notamment des problèmes tels que des défauts de qualité repérés en aval. Le superviseur d'UET donne des ordres afin d'y remédier.

IX.3.3. Ce dont les ouvriers se soucient lorsqu'ils guident les nouveaux collègues pour faciliter leur insertion

Ce que les ouvriers transfèrent ce sont les façons les plus économiques de réaliser le travail. Ils enseignent comment économiser ses forces. Pourquoi les ouvriers se prêtent-ils au jeu de transfert des savoir-faire ? Pourquoi collaborent-ils ?

Il me semble que des observations se dégagent plusieurs pistes de réponses. Un premier élément simple, c'est le fait qu'à un moment ou à un autre, tout le personnel a été nouveau. À un instant, tout le monde s'est trouvé dans la position de celui qui ignore ce qu'il faut faire. Toutefois, il faut ajouter que la mise au travail des ouvriers dans une usine nouvelle requiert la recherche d'une cohésion des équipes de travail. À l'usine de Curitiba on favorise les échanges informels au sein des équipes pour que l'atelier tourne.

Dans les situations de travail que j'ai expérimentées, il m'est souvent arrivé d'entendre des commentaires du type « *moi, quand je suis arrivé je faisais ainsi mais maintenant...* ». Par ces commentaires, l'ouvrier met en évidence qu'il a appris le fonctionnement de son poste et d'autres aussi, mais qu'il a aussi intériorisé une manière de faire, de travailler, qui est maintenant plus efficace. Ces apprentissages peuvent être autant le fruit du dispositif de formation et de suivi des opérateurs que des échanges résultant de la coopération au travail.

Par exemple, à un moment donné d'une journée ordinaire de travail j'ai bondi, surpris par le bruit soudain de coups de marteau et des cris poussés par un ouvrier, proche de moi. Il n'avait pas l'air méchant car il souriait. Néanmoins, il semblait hors de lui. Il ne s'arrêtait pas, ce bruit insupportable se prolongeait. Hormis cet ouvrier avec le marteau à la main, le reste de l'atelier avait l'air d'être en ordre et concentré sur le travail. Personne ne me semblait être surpris par ces bruits. J'ai arrêté un instant mon travail tandis que les cris et le martèlement continuaient et je suis allé interroger un collègue pour savoir ce qui était en train de se passer. Tout à fait naturellement, la réponse a été « *il ne reçoit plus de pièces... il en demande plus ; il presse les autres gars...* ». Puis, d'un coup, un groupe d'ouvriers dont les postes se trouvaient en amont s'est mis à crier à son tour en donnant aussi des coups de marteau. Depuis ce jour, les martèlements et les cris, me sont aussi devenus naturels. Tout simplement j'ai découvert ce mode de régulation autonome dans l'équipe. Lorsque j'étais dans un poste en aval du processus et que mon travail ralentissait du fait d'un nombre insuffisant de pièces, j'ai pu moi aussi crier et frapper avec mon marteau. Ce bruit permet de remonter la chaîne jusqu'à l'ouvrier qui est à la traîne. Après, pour détendre l'atmosphère, les cris tournent à la blague mais les ouvriers rappelés à l'ordre accélèrent immédiatement la cadence.

L'exemple apporte également un autre élément de réponse à la question de la collaboration. Si les ouvriers transfèrent volontairement les savoir-faire, c'est aussi parce que ceci permet de faire émerger des solidarités et des protections collectives. Les ouvriers au travail constituent ainsi le support d'une solidarité en même temps qu'un collectif de travail.

Ce que les ouvriers se transfèrent le plus fréquemment lors des échanges porte autant sur les manières de résoudre un problème dans l'atelier que sur la maîtrise de l'effort physique. Les problèmes du travail et le contrôle de la fatigue concerne davantage, au moins au début, les ouvriers débutants. Les échanges entre les ouvriers servent à réduire le temps d'adaptation des nouveaux entrants sur ces deux aspects. Dans ce sens, l'expérience des plus anciens est très appréciée des novices. Tout près des anciens, c'est à partir de ces échanges que les ouvriers qui viennent d'arriver à l'atelier forgent leur expérience. Et les ouvriers confirmés, dès que le problème se présente, apportent les solutions. Les plus anciens savent que si dans un premier temps la résolution d'un problème prend le pas dans l'urgence, à terme c'est la façon de travailler qui est en jeu, et par conséquent la régulation de la fatigue.

Surtout dans les tâches les plus continues le contrôle de l'effort physique m'a semblé une préoccupation permanente des ouvriers. C'est pourquoi dans l'entraide, les ouvriers ne se bornent pas à résoudre un problème. Ils cherchent à faire l'économie des efforts physiques.

Les échanges, l'entraide ou les transferts dans l'atelier sont vécus comme une faveur qui oblige à rendre un autre service plus tard, dès que l'occasion se présente. La collaboration n'est qu'un résultat secondaire des échanges.

Parallèlement à ces méthodes parfois surprenantes de régulation autonome, les formateurs sont là pour faire comprendre les régulations officielles.

Dans cette usine, ce que les instructeurs ont défini comme une activité de formation m'a plutôt semblé être une activité de travail. Si au bout de mes observations je range ces activités sous la catégorie travail, c'est parce que tout ce que les ouvriers font relève du travail : pour la hiérarchie, ce qui fait la différence entre les ouvriers classés « en formation » et les autres, c'est le temps passé dans l'atelier... à faire ce que font les plus expérimentés, c'est-à-dire, à travailler. Ces nouveaux arrivants reçoivent-ils de la formation ? Bien sûr. J'ai décrit ce qui fait l'opérateur *senior*, son rôle de formateur auprès des nouveaux arrivants. J'ai aussi fait état des mécanismes qui amènent les ouvriers aux écoles de dextérité.

Toutefois, si l'on admet cette perspective sur ce que la direction appelle former, il me semble qu'une autre perspective est aussi nécessaire pour analyser le travail. Dans l'atelier j'ai participé aux échanges entre ouvriers, destinés à partager les façons de travailler. C'est le travail des ouvriers qui permet le transfert de savoir-faire.

Les formateurs et la hiérarchie interpellent les individus et les classent dans la catégorie formation. Mais en tant qu'individus ils sont au travail, ils ne sont pas en formation. Eventuellement on pourrait admettre qu'ils sont au travail et qu'ils sont en formation à des moments précis : lorsque l'opérateur *senior* les forme, ou quand ils sont envoyés à l'école interne, etc. La direction ne s'interroge jamais sur ce qui se passe dans le fonctionnement de l'équipe sous le plan de l'acquisition de savoir-faire lorsque les nouveaux sont au travail. C'est en tant que collectif qu'il y a circulation, transfert, apprentissage des modes de fonctionnement de l'atelier.

Les modes d'apprentissage des premiers pas dans l'atelier sont bien codifiés. La hiérarchie détient le contrôle des savoirs transférés à l'entrée des ouvriers dans les ateliers. C'est le superviseur d'UET qui décide où, quand et comment un ouvrier est mis au travail en fonction des règles de gestion de groupe. L'organisation d'une hiérarchie dans l'atelier vise cet objectif. L'organisation du travail aussi. Car c'est elle qui décide tout de même de la configuration des postes et du travail à accomplir. Sous cet aspect on peut considérer que l'opérateur *senior* est une sorte de médiateur, « alerte » si besoin est, lorsque des contrôles hiérarchiques poussés risquent de contrevenir à la fluidité de la production.

En fait, la hiérarchie ne réussit pas seule à garantir le fonctionnement quotidien efficace de l'ensemble de l'atelier. Le groupe de travail y est lui aussi pour beaucoup grâce aux transferts de savoir-faire.

Les responsables de l'usine de Curitiba emploient la même stratégie de mise au travail que celle déjà observée dans les ateliers de Córdoba : les ouvriers ne peuvent accéder au travail qu'en passant par les écoles. Si l'on considère les moyens de formation, on retrouve à peu près les mêmes éléments en matière de locaux et de machines. Par contre, le nombre de personnes assignées aux tâches de formation à Curitiba est sensiblement plus élevé qu'à Flins ou qu'à Córdoba.

L'importance de la formation à Curitiba se mesure d'abord par son étendue. Dans cette usine les écoles remplissent une fonction supplémentaire qui n'existe pas dans les autres. Les formateurs et les écoles ne se contentent pas de préparer la main-d'œuvre pour la mettre au travail mais ils se

chargent également de la sélectionner au moment de l'embauche. Les compétences de la formation sont plus étendues qu'ailleurs. C'est par la formation qu'on distribue les emplois de production.

Ces formateurs poursuivent leurs tâches après le recrutement. L'emprise des formateurs sur les ouvriers se renforce une fois qu'ils sont au travail. Car lorsque l'ouvrier est embauché, il a l'obligation de réaliser un séjour dans les écoles d'atelier. Les formateurs suivent les ouvriers au poste car ceux-ci, même sortis de l'école et entrés dans l'atelier, sont toujours considérés « en formation ».

Comme dans les autres usines, les transferts de savoir-faire interfèrent avec les pratiques de formation. En fait, lorsque le novice quitte l'école, s'installe dans son poste et se retrouve parmi ses collègues, c'est à l'opérateur *senior* de superviser officiellement la continuité de la formation. Mais au poste, c'est sur les collègues de travail que repose, en réalité, la tâche d'accompagner le nouveau et de lui apprendre le nécessaire pour qu'il puisse accomplir régulièrement son travail.

Dans cette usine, transferts de savoir-faire et pratiques de formation semblent se rapprocher : dans l'atelier le novice est reconnu officiellement comme tel et de ce fait il ne peut pas être titulaire d'un poste car il est toujours en formation. D'un autre côté, ceux qui doivent assurer les tâches requises pour la formation du nouvel intégrant, ne sont pas en permanence dans l'atelier. En définitive, c'est le collectif de travail qui gère la première expérience de travail du débutant.

Chapitre X. La gestion des mobilités et des carrières des personnels de l'usine de Curitiba et la formation

Dans ce chapitre, je tâcherai de rendre compte des modalités officielles de gestion des mobilités et des carrières afin de les confronter aux expériences que j'ai pu recueillir en entretien.

Il s'agit, tout d'abord, de mettre en évidence la gestion réelle des carrières et d'établir ensuite si la formation y joue un rôle ou pas. La seconde partie du chapitre précise les règles auxquelles les carrières des personnels sont soumises et la place qu'elles font à la formation.

J'essaierai de dégager les éléments qui font que le personnel a une carrière ascendante, stagnante, avec des accélérations et / ou des ralentissements, ou des blocages, tout en considérant l'apport de la formation dans ces situations.

X.1. Mobilités, transferts de savoir-faire et formation

La mobilité des ouvriers à Curitiba est l'objet d'une fine préparation de la part des chefs de l'atelier et de l'unité de travail. Les mécanismes par lesquels elle est mise en place sont tout à fait officiels, bien connus de tous et laissent peu de marge pour des modalités de mobilité « clandestines » comme celles que j'ai pu si souvent constater, à Córdoba par exemple.

Dans les ateliers, il y a deux modalités de mobilité officielle avec des effets fort différents : à l'intérieur des unités de travail et, beaucoup moins fréquemment, entre deux UET. Le premier cas est une préparation à la polyvalence et laisse entrevoir la mobilité comme l'un des ressorts de la progression professionnelle. Ce type de mobilité permet de maintenir l'activité de l'unité lorsque l'effectif est réduit (personnel absent, en congé, etc.), d'observer les dispositions des ouvriers au travail, de les trier et de faire une place centrale au transfert des savoir-faire.

La seconde modalité de la mobilité permet d'abord de répondre aux besoins de main-d'œuvre d'un atelier voisin avec les ressources internes de l'usine. Mais elle prétend aussi faire bénéficier l'ouvrier en mobilité d'une compréhension élargie du fonctionnement de l'atelier. Elle peut aussi déboucher sur une progression professionnelle. Les deux modalités visent le même objectif : faciliter les apprentissages en situation de travail. Cependant, entre l'une et l'autre se dessine une hiérarchie. Être polyvalent dans l'unité est une obligation pour l'ouvrier qui n'obtient en retour qu'une reconnaissance limitée. Je montrerai que la polyvalence sert à baliser les parcours

professionnels des ouvriers. Par contre, la mobilité d'un ouvrier entre les unités constitue un signe de distinction plus net, pouvant entraîner une promotion.

X.1.1. La mobilité dans l'unité est organisée pour rendre plus intenses les TSF et réguler la promotion professionnelle : des ouvriers « titulaires volants »

Dans l'UET, on attribue un poste à chaque ouvrier. Cette désignation le transforme en « titulaire » du poste (Cf. Encadré X.1. « Être ouvrier « titulaire » de son poste », ci-dessous).

Encadré X.1. : Être ouvrier « titulaire » de son poste

Être « titulaire » signifie une sorte de reconnaissance : le « titulaire » est celui qui connaît le mieux le poste. Il est alors capable d'apprendre aux autres, accompagné de l'opérateur *senior*, comment on exécute les tâches qui lui sont liées. Il est également responsable de nettoyer le poste à la fin de la journée. Et il est le premier à intervenir en cas de panne : il émet un diagnostic élémentaire à propos de la nature de la panne, tente les premières réparations et est chargé d'alerter l'opérateur *senior* et de lui signaler la nécessité de faire appel à la maintenance.

L'étiquette de « titulaire » resserre le lien entre l'ouvrier et le poste, fixe temporairement l'ouvrier à un poste précis dont il serait « l'expert ». Mais être « titulaire » d'un poste n'est qu'une des exigences du travail quotidien dans l'unité.

La direction demande aussi aux ouvriers de devenir capables, progressivement, de travailler sur trois postes de l'unité. En effet, dans l'unité, si chaque ouvrier est « titulaire » d'un poste, il doit aussi savoir opérer sur deux autres. La tension entre « spécialiser » l'ouvrier sur un poste et le rendre polyvalent semble être le résultat des dilemmes de la gestion de l'unité.

Dans l'entretien avec le superviseur de l'unité, il m'a semblé que la polyvalence n'est pas vécue comme une ressource qui faciliterait la gestion du travail dans l'équipe. La polyvalence est d'abord comprise comme un obstacle au perfectionnement des gestes des ouvriers : « *C'est un problème. [...] Parce que ça [le fait de tourner] empêche le collaborateur d'être longtemps sur le même poste... de, à la fin, bien le connaître... on pense qu'il faut au moins trois ans pour que le collaborateur connaisse bien ce qu'il doit faire* ». Mais les responsables de l'atelier considèrent aussi qu'elle est inévitable à cause des risques que l'occupation prolongée d'un même poste de travail peut entraîner. La polyvalence serait la solution à un problème d'ordre physiologique : « *On les fait tourner [les salariés] parce qu'il faut leur faire travailler des groupes musculaires*

*différents... parce que sinon ça peut être dangereux pour eux ! Pour nous ce serait mieux de les laisser tout le temps travailler sur la même machine, mais il faut qu'on leur apprenne, moi, le senior aussi, à se protéger »*¹. En même temps, le superviseur est conscient du fait qu'avec un seul opérateur *senior* dans l'unité, il n'arriverait jamais à la faire tourner lorsque deux ou trois ouvriers sont absents, en congé, etc. Il s'agit de mettre en place un compromis, une « *spécialisation polyvalente* ».

Pour assurer la rotation des effectifs des équipes, les opérateurs *senior* préparent et affichent dans l'UET une « *tabela de rodizio* », c'est-à-dire un tableau de rotation hebdomadaire. Le tableau découpe le temps de travail en trois tranches de durée différente (de 6h à 8h30, de 8h40 à 10h55, de 11h35 à 14h40). Les deux premières tranches les ouvriers occupent deux postes de travail. Pendant la dernière tranche, la plus longue, c'est le « titulaire » du poste qui doit travailler dessus. Ce système de rotation permet de préparer la polyvalence tout en assurant un laps de temps relativement prolongé sur un poste en particulier.

Cependant, les postes de travail ne sont pas tous équivalents. Les postes qui se trouvent à la fin du processus de travail sont l'objet de toute l'attention de la hiérarchie car en cas de dysfonctionnement, ceux-ci risquent de bloquer la production de l'unité. Le fait d'être « titulaire » n'indique pas que la place occupée dans l'unité. Les « titulaires » de ces postes « sensibles » sont des ouvriers que les supérieurs hiérarchiques considèrent comme particulièrement responsables. La place de l'ouvrier dans l'unité traduit l'expérience qu'il a acquise et la confiance dont il est le dépositaire.

Être « titulaire » des postes qui se trouvent à la fin du processus de fabrication de l'unité devient un petit enjeu de carrière professionnelle. L'incidence de la mobilité sur la carrière est mise en évidence dès les premiers pas de l'ouvrier dans l'atelier. L'ouvrier inexpérimenté a peu de chances de se voir attribuer un poste « sensible » et on le trouve comme « titulaire » des postes à la périphérie de l'atelier. Les moments de rotation leur donnent des chances de s'exercer sur d'autres postes de l'atelier. Les plus expérimentés sont souvent les « titulaires » des postes en fin du processus. Mais l'expérience n'est pas le seul critère qui intervient dans le tri de la main-d'œuvre. La direction évalue les opérateurs en continu et très finement, notamment leur capacité à prendre des initiatives pour améliorer les postes qu'ils occupent². De sorte que ces éléments s'articulent à

¹ Entretien superviseur d'UET bloc avant. Juin 2004. Traduit par mes soins.

² L'usine n'a pas mis en place un système de « suggestions » comme on en trouve dans d'autres usines – notamment à Flins –, mais un système dans lequel la direction suit mensuellement les propositions (ou leur absence) d'amélioration faites par chaque opérateur.

l'expérience et à la mobilité pour baliser le trajet du parcours professionnel depuis l'entrée dans l'unité.

Ce n'est qu'à l'usine de Curitiba que j'ai trouvé ce système simple mais strict de contrôle et de gestion des mobilités et des carrières. Ce contrôle est opéré autant à l'intérieur des unités de travail qu'entre les unités de l'usine. En fait, les superviseurs des unités de travail ont la liberté de céder « en prêt » une partie de leur personnel à d'autres unités voire d'autres ateliers.

X.1.2. La mobilité entre les UET : un marché interne de travail préparant des promotions.

Le « *prêt d'un collaborateur* » constitue d'abord une procédure pour équilibrer le besoin de main-d'œuvre entre les ateliers sans faire appel à des embauches extérieures. Mais j'ai aussi compris que c'est une mesure tout à fait officielle de mobilité destinée à tester le candidat à une promotion. Très souvent, ces mobilités d'ouvriers entre UET constituent les débuts du passage à des postes de catégorie supérieure (opérateur *senior*, mais aussi certains postes dans l'ingénierie, ou dans les groupes autonomes de maintenance interne, etc.)

En pratique le « prêt » consiste à mettre un ouvrier travaillant dans une équipe de travail à la disposition d'une autre pendant une période de temps relativement longue (d'après le témoignage de l'opérateur *senior* de mon équipe, les « prêts » ne durent jamais moins d'un an). Les « prêts » ne concernent pas un grand nombre d'ouvriers d'une unité (un ou deux). Ceux qui décident de la mise en mobilité sont les superviseurs d'UET ; l'ouvrier affecté par le « prêt », celui qui sera mis en mobilité, n'intervient pas dans la démarche.

Les mobilités qui, à terme, peuvent découler des « prêts » ne sont pas le fruit du hasard. Le superviseur d'UET m'a confié que, en théorie, un ouvrier peut être « prêté » à quasiment tous les secteurs de l'usine. Mais en fait, les mobilités sont le résultat d'une réflexion collective et l'objet d'un consensus parmi les cadres de la fabrication. Celui-ci s'exprime dans un « plan de mobilité », non écrit mais qui n'en est pas moins opérationnel. Le « plan » prévoit qu'un poste vacant doit être couvert avec le personnel le plus expérimenté venu de l'atelier situé immédiatement en aval de celui où s'est produite la vacance. La personne ainsi déplacée doit être elle-même remplacée par l'ouvrier le plus expérimenté de l'atelier immédiatement en aval et ce, par un effet de domino, jusqu'au premier des ateliers, le montage, où doit alors être embauché un nouvel ouvrier. Cet atelier doit être

la porte d'entrée de ce qui se dessine donc comme une « carrière ». Dans les termes d'un superviseur d'UET :

« C'est là [au montage] que le débutant doit faire ses premières armes... ! C'est là où c'est le plus dur au début parce qu'il faut très bien maîtriser pratiquement les temps ; c'est un bon aperçu du travail en usine [...] Quand il y a un gars qui se tire à la peinture, la tôlerie, l'emboutissage... il faudrait qu'on réussisse à se concerter entre nous pour pas couvrir ce poste avec quelqu'un qui vient de dehors ou du poste d'à côté ! Ce qu'on se dit entre les collègues ici c'est... on déplace tout le monde ! ... Par exemple, s'il y a un poste à la peinture, il faut qu'on sorte un collaborateur du montage et qu'on lui donne ce poste... et pas qu'on embauche un nouveau !... et après on embauche quelqu'un au montage »¹.

Le « plan » considère également le sens de la mobilité des ouvriers embauchés au montage dès le début de leur carrière. Les mutations doivent les déplacer de l'atelier de montage à la peinture, de celle-ci à la tôlerie et de cette dernière à l'emboutissage. Ce parcours est long : les cadres considèrent d'abord, qu'« *un bon ouvrier, on le fait [ils le font] en trois ans minimum* » sur le même poste, avec des responsabilités progressivement accrues, et qu'ensuite, il faut faire plusieurs postes dans un atelier avant d'en changer. Ces mobilités, qui ne se font pas tout à fait ainsi dans la réalité, permettraient de gérer la plus grande partie de la vie de travail des ouvriers². S'il est rare que l'ensemble du parcours professionnel d'un ouvrier se déroule selon ce plan, en revanche, il semble que les « prêts » de personnel d'un atelier à l'autre suivent ce schéma.

Ainsi, par exemple, les « prêts » dépendent très largement des arrangements entre superviseurs d'UET lors des réunions hebdomadaires du département où est évalué le « potentiel », c'est-à-dire la dotation et l'équilibre de la main-d'œuvre du secteur. Il est donc peu probable qu'un prêt de salarié ait lieu entre une UET de l'atelier de tôlerie et une autre du montage ou de la peinture, par exemple. Les mobilités restent limitées principalement à l'intérieur de l'atelier de tôlerie.

C'est à l'occasion des réunions hebdomadaires des responsables du département tôlerie, où sont convoqués les superviseurs et opérateurs *senior*, qu'a lieu un véritable marché interne de main-d'œuvre. J'ai eu l'occasion d'accompagner en réunion le superviseur et l'opérateur *senior* de l'unité où j'ai mené mon enquête³. Les nombreux participants (11 superviseurs, 25 opérateurs *senior* et cinq ou six personnes de la direction du département) échangent deux heures durant. Tout le monde est debout, la salle n'a pas des chaises, ce qui permet de mener une réunion centrale mais aussi des rencontres partielles entre superviseurs. J'ai été étonné de constater comment les arrangements « de

¹ Entretien auprès du superviseur de l'UET « ouvrantes », atelier de tôlerie, effectué en août 2004.

² Ce n'était pas la première fois que j'entendais parler d'un « plan des mobilités » et de ses caractéristiques. À Flins, le superviseur d'UET m'en avait déjà parlé en avouant que la circulation du personnel était tellement rapide qu'une gestion de ce type était difficile à mettre en place.

³ J'ai pu participer de ces rencontres hebdomadaires à quatre reprises.

principe » à propos du « prêt » d'un opérateur sont conclus *sur le champ*, ensuite annoncés au chef du département et, enfin, repris dans le détail en tête à tête après la réunion. En fait, pendant la réunion les superviseurs d'UET expriment leurs besoins en personnel, se gardant dans l'immédiat de justifier ce qui les a suscités. Il s'agit, par exemple, de la démission d'Untel, du transfert d'un ouvrier, d'une surcharge de travail, de la réorganisation de tâches à l'intérieur d'un secteur, et des causes de ces événements, etc.

Pour les superviseurs d'UET ce marché interne est à double tranchant : ils peuvent manifester leurs besoins et réussir à convaincre des collègues de leur céder un salarié. Mais si l'argumentation n'est pas suffisamment fondée, ils risquent de se faire remarquer par le chef de département qui préside et « anime » toujours la réunion, et de passer pour un manager qui n'a pas su gérer correctement ses équipes. Les superviseurs qui acceptent de « prêter » un ouvrier de leur unité de travail jouent sur la même corde : ils se font remarquer par la hiérarchie du département comme étant prêts à la collaboration et habiles dans la gestion de leurs équipes. Mais ils doivent bien évaluer les problèmes que le départ d'un ouvrier peut causer au sein de l'unité (rééquilibrage de la charge de travail, un éventuel remplaçant, etc.). En fait, ce marché interne de main-d'œuvre ouvrière n'en est pas moins un marché du personnel hiérarchique.

Pour établir une évaluation sommaire et « à chaud » de ce qui se passe avec les ouvriers de l'unité, l'assistance de l'opérateur *senior* à cet instant est précieuse car les réponses des éventuels « prêteurs » se manifestent immédiatement. Cet exercice met en évidence les efforts pour rendre le marché interne souple, de manière à affronter les difficultés d'embauche sur le marché externe de la filiale. Il comporte également un effort pour assurer la disponibilité à moyen et long terme d'un personnel de maîtrise.

La représentation de ce qu'est le parcours de mobilité « idéal » d'un ouvrier dessine ainsi la carrière « idéale » d'un futur opérateur *senior*. Les entretiens auprès des superviseurs d'unité révèlent donc que les « prêts » d'opérateurs résultent d'arbitrages entre le « plan de mobilité » de l'atelier et les négociations entre superviseurs. La norme établie par les superviseurs veut que le sens de la mobilité profite à la préparation d'un opérateur pour qu'il soit utile à l'atelier, éventuellement pour qu'il occupe à terme un poste de catégorie supérieure. Cependant, la destinée de ces ouvriers « prêtés » dépend largement des arrangements entre les superviseurs puis individuellement. Ceux-ci ayant des besoins de main-d'œuvre ne correspondant pas toujours avec les parcours de mobilité « idéaux ».

X.2. La gestion des carrières et la formation : les règles de gestion des carrières évoluent vers l'acquisition de compétences

En 2004, l'organisation des carrières des opérateurs était en cours de révision. Les règles encore en vigueur au moment où j'ai effectué mes observations ressemblaient à celles de l'usine de Córdoba. Le nouveau plan, encore à l'état de projet mais assez avancé, met la formation du personnel au cœur des carrières et prétend, comme à Flins, organiser les parcours professionnels en fonction des compétences que les opérateurs ont acquises. La gestion de carrières au moyen du « plan de mobilité » semble être l'objet de négociations entre les acteurs de l'usine de Curitiba.

X.2.1. Le mode de gestion des carrières en vigueur : l'expérience collective organise les progressions

Le système de gestion des carrières mis en place, depuis les premières embauches à Curitiba jusqu'au moment de mes observations, s'appuie très largement sur l'expérience des opérateurs dans l'usine. À l'embauche, les ouvriers sont inscrits d'abord dans l'une des six filières professionnelles¹. Les filières définissent l'activité ouvrière exercée et sont hiérarchisées sur le plan salarial.

Les carrières ouvrières se trouvent en outre définies par un parcours échelonné qui s'appuie sur l'expérience dans une activité. Les ouvriers ne peuvent espérer être promus à l'échelon supérieur qu'après une période minimale passée dans le poste et sur proposition de la hiérarchie. Le premier niveau est l'échelon « d'admission » où l'opérateur doit rester au moins un an avant d'être habilité à passer à l'échelon supérieur. Il passe ensuite à l'échelon « officiel » où il doit rester au moins un an et demi. Après encore, l'opérateur peut devenir « professionnel » et, à terme, au minimum deux ans plus tard, il peut progresser vers l'échelon dit « qualifié ». Ces échelons sont partagés par tous les opérateurs de fabrication, y compris l'opérateur *senior*.

La formation initiale des individus détermine le plafond des carrières ouvrières. Dans toutes les filières ouvrières, ce sont en effet les diplômes de la formation initiale qui freinent ou permettent le passage à la catégorie professionnelle supérieure, dans la supervision ou l'ingénierie. En effet, à Curitiba, les règles de gestion de carrières exigent que pour occuper un poste comme superviseur d'UET, les candidats doivent avoir un diplôme d'ingénieur ou prouver qu'ils suivent des études

¹ Ces filières sont : Opérateur de production, inspecteur de qualité, opérateur de logistique. Opérateur de retouche, conducteur de container. Opérateur de retouche A/F. Opérateur *senior*. Conducteur de machines. Outilleur.

universitaires. J'ai montré que moins de 2% des ouvriers se trouvent dans cette situation¹. Ainsi, à Curitiba, la carrière professionnelle d'un ouvrier ne conduit que dans de très rares occasions à des postes non ouvriers.

La direction sait que la combinaison de ces critères pose à la filiale des problèmes de gestion des parcours ouvriers, notamment parce que le plan de mobilités ne prévoit plus rien au-delà d'une dizaine d'années d'ancienneté, ce qui est peu.

La direction met en avant le problème d'une trop grande rapidité dans l'évolution de carrière des opérateurs. Les ouvriers accéderaient trop vite aux échelons les plus élevés de leurs carrières. Ils seraient ensuite bloqués du fait de ne pas posséder les diplômes de niveau supérieur qu'exige la direction. Les ouvriers, quant à eux, n'identifient pas clairement l'expérience comme un moteur de progression, ce qui n'est pas étonnant lorsque l'on sait que l'ancienneté est faible et l'histoire de l'usine courte.

Pour la direction le problème serait double : il serait économique, d'abord, du fait de l'accroissement des rémunérations. Mais les chefs crantent, ensuite, que les salariés ne restent pas sur le même poste le temps qu'elle juge nécessaire pour réussir à cumuler suffisamment de savoir-faire. Ce système a été remis en cause dès 2003.

X.2.2. La mutation du système de gestion de carrières : la formation et les compétences

Le système des mutations vers lequel s'oriente la Direction de l'usine de Curitiba, vise l'application du projet de « *professionnalisation par la compétence des opérateurs* » qui a déjà été exposé². L'exportation à l'usine de Curitiba du système de gestion de carrières utilisé en France ne semble pas introduire de mutation radicale.

Après examen du projet, j'ai constaté que l'adaptation du projet français (la « *tropicalisation* ») à Curitiba se limiterait à réduire le nombre de filières professionnelles³ (de six à cinq) et d'échelons de progression (de quatre à trois). Par contre, pour réguler l'évolution professionnelle des ouvriers les directions souhaitent introduire des « *niveaux de pré requis* » en

¹ Cf. chapitre VIII., §4., « Quel personnel fait tourner l'usine de Curitiba ? ».

² Cf. chapitre VIII., §2.4., « Une organisation interne de la formation en mutation : adapter et adopter la formation de 'compétences' ».

³ Après la réforme, les nouvelles filières seront : opérateur de fabrication, conducteur d'installations, opérateur de retouche, opérateur de qualité et opérateur logistique. Ces filières restent de toutes les manières trop nombreuses dans le projet brésilien par rapport au français qui n'en compte que deux : « exploitant industriel » et « conducteur d'installations ».

mathématiques, portugais et dextérité ainsi que des tests d'aptitudes intellectuelles, équivalents des tests en vigueur dans les usines en France (français, mathématiques et aptitude intellectuelle).

La formation prendrait une place plus importante qu'elle n'en a actuellement. Elle contribuerait à la préparation des ouvriers aux tests mais ce ne serait pas son rôle principal. En effet, le changement le plus sensible dans l'organisation des carrières est l'introduction de blocs de compétences avec la formation comme moyen privilégié pour les acquérir. Suivre des stages de formation serait une condition pour la validation des blocs de compétences.

L'objectif plus ou moins explicite des transformations engagées est d'introduire la possibilité de gérer les carrières ouvrières pendant plus longtemps. La régulation de la vitesse de la progression sera effectuée par l'accomplissement de stages validés par la hiérarchie. Ceci fait que les opérateurs seraient jugés et rémunérés plus largement qu'ils ne le sont maintenant en fonction de formations effectuées individuellement. Il s'agit de *distendre le temps*, de le redécouper et de le recomposer autrement.

À la fin de mon enquête, le système de gestion des carrières des opérateurs par la formation de compétences restait à l'état de projet. J'ai alors tâché de saisir les parcours des carrières ouvrières tels que les protagonistes les ont vécus jusqu'en 2004.

X.3. Les parcours de carrière des ouvriers de l'atelier de la tôlerie

X.3.1. Des parcours ouvriers typiques à Curitiba

Les entretiens auprès des ouvriers montrent assez clairement la faible expérience du personnel en milieu industriel. À l'exception de deux des salariés interviewés (l'opérateur *senior* de l'UET et l'un des ouvriers pressentis pour une promotion), le personnel n'a auparavant ni travaillé dans la grande industrie ni occupé des emplois industriels. Dans des conversations informelles avec d'autres salariés, j'ai pu comprendre que ceux qui ont déjà travaillé en milieu industriel sont relativement peu nombreux, et que leur expérience ne s'est forgée ni dans l'automobile ni dans des secteurs aux investissements technologiques semblables, les usines de fabrication d'électroménager par exemple. Ce sont là pourtant les salariés les plus appréciés.

Ceci se comprend mieux lorsque l'on se souvient que le sud du Brésil et Curitiba en particulier ne s'industrialise massivement qu'avec l'industrie automobile, qui ne s'installe dans la

région qu'au tout début des années 1990¹. Le bassin d'emploi de l'automobile devient donc rapidement tendu lorsque ces firmes recherchent, comme c'est le cas chez Renault, une main-d'œuvre relativement qualifiée.

X.3.1.a) Un ouvrier récemment embauché, Ivan

Lorsque je l'ai rencontré en 2004, Ivan, ouvrier du rang, avait 25 ans et il était employé dans l'équipe de travail qui s'occupait de la fabrication du bloc avant.

Ivan est issu d'une famille modeste du nord du Brésil (il a grandi à São Salvador de Bahia). Sa mère est femme au foyer mais elle travaille de temps à autre comme femme de ménage ; son père est ouvrier agricole dans le nord du pays mais il fait aussi de la menuiserie à son compte. Ivan est parti de sa région natale à la fin de ses études et est devenu ouvrier dans le sud du pays, dans l'État de Paraná. Il s'installe près de Curitiba, à 30 km de l'usine. C'est là qu'il se marie et a des enfants, trois en 2004.

Son parcours d'études est irrégulier mais il a effectué tout le cycle « d'enseignement fondamental » (1^{er} et 2^{ème} « grau ») et il a fini ses études à 21 ans. Cependant, il a commencé à travailler avant.

La vie active d'Ivan démarre alors qu'il est encore à l'école : il effectue parallèlement de nombreux « petits boulots » de très courte durée, « très mal payés », parfois dangereux, assez différents les uns des autres. Seul trait commun de tous ces travaux : il s'agit d'emplois *informels*, c'est-à-dire sans protection sociale : travaux agricoles, réparation simple de matériel agricole, chauffeur de camions, manutentionnaire dans le commerce, installateur de TV satellite, maçon, sécurité dans les entrepôts d'une PME, etc. Il réussit à éviter le chômage grâce à l'aide d'un beau-frère, entrepreneur dans le bâtiment, qui lui transmet une partie de ses chantiers lorsqu'il lui arrive de « galérer ».

Sa période de travail la plus longue dure trois ans et demi, vers la fin de sa scolarité. Il s'agit d'un travail dans une petite industrie chimique / pharmaceutique où il est embauché fin 1996. Ivan réalise à cette occasion un travail dangereux, mais qu'il garde car il dit être mieux payé qu'ailleurs. En 2000 néanmoins, la firme fait faillite et il est obligé de chercher un autre emploi. Sa famille l'aide et son beau-frère lui trouve quelques petits travaux de maçonnerie qui lui permettent de tenir.

¹ À la seule exception du constructeur Volvo, installé dans la région depuis la décennie 1980.

La même année, il est pris dans un établissement textile. Ce travail est important pour lui : après quelque temps, son employeur le déclare comme salarié pour la première fois. Il y reste un an et demi, dans un atelier qui s'occupe de teintures de tissus. C'est dans cet atelier qu'il fait sa première expérience d'ouvrier industriel. Il affirme que cela n'avait rien à avoir avec l'atelier où je l'ai rencontré : « *C'était petit, [il s'agit d'une PME où travaillaient une vingtaine de personnes], c'étaient des machines simples... [...] je travaillais avec cinq copains, c'est tout [...] on faisait juste les rebords d'un tissu, comme une petite corde [...] j'y étais bien, je garde des amis de cet endroit : mon chef. Non, c'est une blague ! C'était terrible, ce type on l'aimait pas ! [...] les collègues, on se voyait tout le temps [il m'explique qu'avec ses collègues il partageait beaucoup de temps hors de l'atelier : un peu de sport, mais surtout la fête, l'alcool et les femmes. Par contre, il ne mentionne jamais des activités religieuses, syndicales ou politiques] ».*

C'est à ce moment qu'il fait passer son CV dans deux agences de recrutement¹. À la fin 2002, il reçoit une proposition pour passer des tests chez Renault.

Son recrutement est confirmé rapidement. L'entrée dans l'usine coïncide avec sa première formation. La première semaine, on lui dispense une formation théorique au cours de laquelle on lui présente sommairement la filiale (les ateliers de l'usine, les politiques d'entreprise, la politique de qualité, ses chefs, les cadres intermédiaires, etc.). D'autres formations obligatoires suivront un peu plus tard (sécurité au poste de travail, éléments de protection au travail, puis 5 'S' et TPM).

Il n'a jamais fait de soudure auparavant mais on le fait entrer directement à l'atelier de tôlerie ; il n'a pas reçu d'autre proposition. Une fois confirmé le recrutement dans cet atelier, on l'invite à suivre une formation à l'école de dextérité pendant deux semaines environ. Enfin, il occupe un poste dans « *l'unit* » bloc avant.

Au moment de l'enquête, sa courte expérience d'un an et demi avait permis à Ivan de s'entraîner juste sur deux nouveaux postes qu'il connaissait « plutôt bien ». Par contre, il n'a pas eu encore l'occasion de s'exercer sur tous les postes de « *l'unit* ». Le poste dont il est le « titulaire » se trouve à la périphérie de l'atelier, là où le processus de fabrication démarre, et où les postes sont relativement plus simples à tenir. Il n'a expérimenté aucune évolution professionnelle depuis l'embauche.

¹ Il apprend à faire son CV avec des collègues de cette usine.

X.3.1.b) Un ouvrier avec un parcours de travail long et hétérogène, José

José n'a que 35 ans en 2004 mais possède déjà une longue trajectoire de travail. Il commence à travailler dans les champs de canne à sucre à l'âge de 12 ans. Depuis il n'a jamais cessé de travailler. En même temps, il suit une scolarité plutôt régulière et il réussit à atteindre le « 2^{ème} grau ». En 1984, à 15 ans, on l'embauche dans une usine de plasturgie, de taille moyenne, près de Curitiba ; il déménage et s'y installe. Trois ans plus tard, il devient salarié : son employeur le déclare. José se marie aussi. Au total, il fera un long parcours professionnel dans cette usine, qu'il ne quittera qu'onze ans après, en 1995. Hormis le changement radical qu'implique son intégration comme salarié, sa carrière n'évolue pas trop entre son embauche et sa démission. En fait, c'est parce qu'il estime qu'il peut mieux gagner sa vie ailleurs, tout en restant salarié, qu'il quitte cette usine. Il profite d'un contact personnel qui recommande son CV chez Philip Morris (grande entreprise de l'industrie du tabac) et qui lui assure l'obtention d'un poste salarié.

José m'explique que, pendant cette période, il a beaucoup appris. En fait, c'était une entreprise plus grande que la précédente et technologiquement plus moderne. Mais aussi parce que dans l'entreprise on l'incitait à suivre des cours de formation continue en dehors du travail. En effet, il a suivi un stage de cinq mois qui lui a permis d'obtenir un « *diplôme d'électricité industrielle* ». Alors même que c'est sa hiérarchie qui l'avait encouragé à se former, il n'arrive pas à faire reconnaître ce diplôme dans son entreprise. Il se voit quand même confier des tâches de plus en plus complexes, mais qui ne se traduisent pas par une véritable promotion. Il décide donc de poser sa candidature ailleurs, au service RH de Renault entre autres où, en novembre 2000, il est enfin embauché.

Après avoir réussi les tests d'admission, il est immédiatement mis en formation. Pendant la première semaine « *on venait mais on ne travaillait pas... on nous montrait l'entreprise, l'usine. Les chefs se présentaient... nous disaient du bien de Renault. Je ne savais pas encore où j'allais aller bosser* ». Ensuite, la semaine suivante, il a commencé à travailler dans le module bloc avant de l'atelier de tôlerie. Il ne travaillera jamais ailleurs dans l'usine, sauf lors de quelques remplacements exceptionnels.

Chez Renault, il s'entend bien avec sa hiérarchie. Au début, il a consacré tous ses efforts à maîtriser les postes qu'on lui proposait dans l'atelier pour parer à l'absentéisme. Il comprend vite que cela constitue un problème pour ses chefs. Il se montre bien disposé. Il accepte volontiers de nombreux passages en formation dans l'usine. Treize stages entre 2000 et 2003, quatre en 2003 et cinq en 2004. Il s'agit, par exemple, des stages de dextérité soudure, « *bon geste* », *kaisen*,

recyclage, gestion environnementale, mesure de la qualité, sécurité au travail, etc. Parfois il s'agit de stages obligatoires, mais il est demandeur aussi de formations plus techniques qui l'intéressent plus (par exemple, soudure *MIG-MAG*, géométrie hydraulique, machines électriques, etc.). Il décide de reprendre des cours en dehors de l'usine.

En 2001, José s'inscrit dans l'école « *Estadual tecnica* » (publique) et plus tard, dans un cours plus long. Il décroche d'abord un diplôme de technicien électromécanique (en 2002) puis un autre d'opérateur de machines (en 2003). Lors des entretiens réguliers qu'il a avec sa hiérarchie, il ne manque pas de la tenir informée de son parcours de formation. Cela resserre les liens avec ses chefs.

Lors de mon enquête dans l'atelier, José était une sorte d'opérateur *senior* de remplacement. Lorsque le véritable *senior* n'était pas là, c'était lui qui conduisait le groupe. Il est « titulaire » d'un des postes jugés « critiques » dans l'unité (le « mariage »). Mais José me dit aussi qu'il sait que ces postes sont difficiles à obtenir et qu'en plus il aspire à faire un travail plus intéressant : il a réussi à passer une sorte d'accord informel avec son superviseur pour qu'on l'aide à décrocher un poste dans l'entreprise prestataire qui fait la maintenance des installations chez Renault.

X.3.1.c) Un ouvrier qui a réussi à devenir opérateur senior, Emerson

Au moment de l'entretien, Emerson a 31 ans, est marié depuis sept ans et a deux enfants. Il est issu d'un milieu modeste de travailleurs agricoles résidant dans le nord de l'État de Paraná et il est le premier de la famille à devenir ouvrier dans l'industrie. Il suit des études jusqu'à compléter le « 2^{ème} grau » mais il travaille dans les champs avec sa famille avant d'avoir fini ses études. En 1991, à 18 ans, il décide de quitter la campagne et se fait embaucher dans l'armée où, pendant presque quatre ans, il tente une petite carrière. Il arrive à franchir le premier échelon (il a le grade de « soldat ») mais, insatisfait de sa progression, quitte l'armée pour aller travailler, pour la première fois, dans l'industrie.

Grâce à l'appui d'un copain, il est embauché chez Electrolux (électroménager) fin 1994. Il entre à l'usine, où il restera au total presque six ans, comme « opérateur ». Emerson réussit à obtenir deux promotions : il passe d'opérateur à opérateur de machines puis retoucheur. C'est un moment de sa vie où il décide de suivre des cours de formation pour adultes : peu à peu il fait des stages de soudure, de « métrologie », de mécanique industrielle et un peu d'informatique. Il s'agit de cours dispensés dans un institut privé de formation qui n'ont ni de lien avec le contenu de l'emploi qu'il occupe à ce moment-là ni ne lui ont procuré une certification scolaire. Ce cursus scolaire est très important pour lui, tout comme le travail dans une entreprise « *grande et reconnue* ».

Il me dit que le travail dans des grandes entreprises l'a beaucoup tenté. Il me confie également que sa motivation est outre un emploi déclaré, des avantages sociaux qu'il pense ne trouver que difficilement ailleurs. Depuis 1999, avec cette idée en tête il postule « *de temps en temps* » à des emplois offerts par des cabinets de recrutement. En octobre 2000, on lui propose un emploi comme ouvrier chez Renault. Il pense que Renault a apprécié son expérience et les cours de formation continue dans la mesure où ils attestaient d'une motivation pour la tôlerie.

En novembre, Emerson a commencé à travailler comme « opérateur » dans l'atelier de tôlerie qui assemblait la Scénic. Un an plus tard, il maîtrise tous les postes de son atelier. Il m'explique qu'en 2003 sont annoncées trois démissions qui libèrent autant de postes d'opérateurs *senior*. Sa hiérarchie l'incite donc à « *passer le concours pour devenir opérateur senior* » avec cinquante-six autres candidats. Après les tests écrits, il ne reste que dix candidats dans la course. Une deuxième batterie de tests, qu'on appelle « *dynamique de groupe* » (« *psychotechnique* »), retient sept personnes qui passeront enfin des entretiens en tête à tête avec les gérants et les superviseurs. Au bout de deux mois de sélection Emerson est promu. Il sera en période de preuve ou d'essai sur le poste pendant 36 mois.

Sa faible expérience en tant qu'opérateur *senior* fait qu'il ne sait pas encore occuper tous les postes de l'unité. Pour ce qui est de l'exécution des postes, il me dit qu'il apprend beaucoup de quelques-uns de ses collègues. L'opérateur *senior* avec qui il travaillait précédemment lui a transmis ce qu'il devait savoir pour conduire l'équipe. Pour cela il s'appuie aussi sur son superviseur, avec qui il a une « *bonne relation depuis le début* » et qui le conseille.

X.3.1.d) Un ouvrier devenu opérateur senior... mais qui travaille comme formateur, Sinomar

Lorsque j'ai rencontré Sinomar en août 2004, il était, depuis un peu plus d'un an, l'un des trois jeunes (30 ans) formateurs de l'école de tôlerie soudure de l'usine de Curitiba. Il a une expérience dans l'usine parmi les plus longues : il y est entré six ans auparavant, en 1998. À cette époque, lorsqu'il a décidé de suivre la démarche d'un collègue et d'envoyer son CV chez Renault, il ne pensait pas qu'il occuperait un poste de formateur. Son premier poste à l'embauche était un poste d'opérateur, dans l'atelier de tôlerie de la Scénic, et cela lui paraissait « normal ». Car en fait, dans son parcours professionnel il avait déjà occupé des postes de ce type.

Il a commencé à travailler relativement « tard » par rapport à beaucoup d'autres salariés de la filiale. Il n'a fait que rarement des « petits boulots ». Sa famille l'a poussé à finir le « 2^{ème} grau » et il me fait comprendre qu'elle l'a dissuadé d'aller travailler avant d'achever ses études. Il me dit que,

sans doute, c'était « *une situation de privilège* », mais qui n'était pas simple pour lui car il fallait être capable de porter les espoirs de la famille. À 18 ans, après l'école (professionnelle), il a été engagé quelques fois dans des supermarchés, dans le petit commerce, etc. mais il s'agissait de travaux sans suite. Toujours appuyé par sa famille, Sinomar s'inscrit parallèlement dans une école technique. Pourtant, à cause de la charge de travail, il n'arrive pas à suivre correctement son cursus qu'il décide d'arrêter pour le reprendre, éventuellement, plus tard.

Son premier « *vrai* » travail a été dans une entreprise de fabrication d'emballages et préparation de cartons où travaillait son père (ouvrier commandant une petite équipe). Sinomar y est employé comme manœuvre pendant presque quatre ans, ce qui lui a « *donné de l'expérience* ». En janvier 1995, l'entreprise traverse une mauvaise conjoncture : son employeur le licencie. Il me raconte que cette année a été difficile pour lui : il venait de se marier et attendait son premier enfant.

Il s'est débrouillé pour se faire embaucher dans une entreprise de transport, prestataire de l'usine d'emballages, par le biais des copains qu'il avait dans son emploi précédent. Il préparait les commandes sur les camions et livrait la clientèle ; puis il reprenait des commandes. Il a fait ce travail jusqu'en 1997, date à laquelle il prend un emploi dans un atelier de mécanique qui fait les réparations d'une compagnie de bus. Le personnel est relativement nombreux (environ 40 salariés) mais il est amené à effectuer des tâches très différentes. Ce travail semble l'enthousiasmer : il me dit qu'à l'époque, il sentait que, pour progresser, il devait « *apprendre davantage* ». Son travail, proche de chez lui, lui laissait le temps de reprendre des études. Deux ans plus tard, il obtient un diplôme de « *technicien en moteurs* ». C'est à ce moment, début 1998, qu'un collègue de l'atelier est embauché chez Renault.

Sinomar l'a suivi mais sans passer par l'entreprise de recrutement. Il s'adresse au service RH de l'usine. On ne tarde pas à l'appeler et à lui proposer un CDI ; peu après il devient ouvrier dans l'atelier de tôlerie.

Son parcours dans l'atelier ressemble à celui d'Emerson, l'opérateur *senior* précédent, dans la mesure où il passe les premières années à s'efforcer de maîtriser un grand nombre de postes, à devenir polyvalent. Il passe trois ans dans deux « *units* » (d'abord quelques mois dans les portes, puis presque trois ans à l'assemblage général). Par contre, aucun concours ne lui est proposé pour devenir formateur, contrairement à Emerson, l'opérateur *senior*. Il explique ainsi les raisons qui, selon lui, l'ont amené à prendre ce poste :

- ... à la fin 'X' [le superviseur] croyait que je travaillais soigneusement... et cela me plaisait. En plus, il [le superviseur] m'envoyait les autres [les collègues] me voir. Et je leur montrais déjà ce qu'il fallait faire, j'aimais bien, et lui [le superviseur] ça l'arrangeait.

- Et l'opérateur senior... ? C'était pas lui qui devait faire ça ?

- Oui. Mais il ne le faisait pas. Il était presque jamais avec nous et je me chargeais de ceux qui arrivaient... En plus on avait changé de senior [il a démissionné]. Et après, un jour, le superviseur me dit que l'école allait commencer à fonctionner... qu'il lui manquait un formateur ; l'école était une chose toute neuve, je ne savais pas bien qu'est ce que je pouvais y faire ; il m'a dit si je voulais aller voir, qu'Oderli [le responsable de l'école] pouvait m'aider. Mais ça a été facile [une fois dans l'école].

En réalité, la négociation pour que Sinomar devienne formateur à l'école de dextérité a lieu d'abord entre le responsable de l'école de dextérité et le superviseur, puis ils en parlent à l'intéressé. Il s'agit en fait d'une promotion à la catégorie d'opérateur *senior*.

Ce qui m'a semblé plus étonnant à propos du statut accordé à la formation dans l'usine c'est que Sinomar, dans son parcours pour devenir formateur, a été promu au cours du même mouvement à la catégorie d'opérateur *senior*. J'ai pu constater plus tard que son cas n'est pas généralisable à tous les formateurs de l'usine : seulement la moitié des instructeurs de Curitiba ont bénéficié d'une promotion similaire.

D'après le responsable de l'école, la bonne formation initiale de Sinomar a favorisé sa désignation au poste de formateur entraînant une promotion. Même si les certifications éducatives de Sinomar sont partagées par presque la moitié des ouvriers de l'usine, la direction aurait apprécié sa volonté de prolonger son parcours d'éducation. En plus, le responsable de l'école chargé d'évaluer Sinomar lorsqu'il s'est présenté, me dit :

« ...J'ai vu qu'il avait une bonne... qu'il savait amener les gars à bien faire [le travail, les gestes]... 'X' [le superviseur de Sinomar] me l'avait recommandé... on l'a aidé au début, mais il avait un bon bagage naturellement ». Et encore : « ... il s'exprime bien, se fait respecter... il connaissait les gens ici, il avait un bon contact... mais le boulot aussi, il connaît très bien le boulot (on savait qui il était avant de le faire venir ici), les gens... tout ça... on lui a donné la catégorie mais il travaillait déjà avec 'XX' [un collègue formateur] qui l'aidait au début ».

En somme, les acteurs expliqueraient le passage de Sinomar à l'école de dextérité par de « bonnes dispositions » (envers les collègues et les activités de l'atelier), une expérience parmi les plus longues dans l'usine et un parcours scolaire relativement long.

X.4. La formation dispensée à Curitiba n'organise pas les carrières ouvrières

L'examen de l'expérience du travail industriel dans le recrutement des ouvriers de Curitiba permet de déceler une ambiguïté. Au total, cette expérience est relativement longue, mais elle est en fait composée d'une foule de travaux divers et qui ont rarement eu comme cadre la grande industrie, c'est-à-dire où les exigences sont celles que l'on retrouve dans le secteur automobile.

Si l'on regarde ces parcours dans leur ensemble, c'est-à-dire avant et après l'embauche chez Renault, il m'a semblé que le fait de commencer à travailler dans une grande firme étrangère constitue pour ces ouvriers un premier échelon important dans leur vie professionnelle. Avoir un emploi dans l'une de ces entreprises améliore la situation sociale (familiale, financière) de ces travailleurs.

C'est au moment de l'embauche que les écoles de formation jouent un rôle central comme critère de sélection du personnel. Cependant, ces écoles ne semblent pas avoir une influence particulière sur le déroulement de la carrière des ouvriers dans les ateliers et dans l'entreprise sauf lorsqu'il s'agit de devenir formateur dans l'entreprise. C'est dans ce sens que les écoles et les carrières des personnels s'articulent.

À Curitiba, la prise de responsabilités dans l'école entraîne toujours une progression dans la hiérarchie. Ces progressions semblent favorisées par une longue expérience (l'expérience la plus courte d'un opérateur *senior* dans l'atelier est de quatre ans et neuf mois) durant laquelle l'ouvrier a été souvent en mobilité et est devenu enfin polyvalent. La progression vers un poste de formateur de l'école est, à peu de détails près, assimilée à celle d'un opérateur *senior* : les formateurs bénéficient des conditions salariales, hiérarchiques des opérateurs *senior* et ont en plus le prestige attaché à la transmission des savoirs.

Les promotions sont également offertes quand les ouvriers ont réussi à établir une « *relation de confiance* » avec leur responsable hiérarchique. Cette relation est une des dimensions de l'expérience. Plus précisément, la relation se construit par la mobilité du personnel au fur et à mesure que la polyvalence se développe et permet à l'ouvrier de prendre en charge des postes dits « clés » de l'unité de travail. C'est d'une certaine manière la preuve de la capacité de l'ouvrier à se « rendre indispensable ».

Longue expérience, intense mobilité et polyvalence dans le cadre d'une relation de confiance ne suffisent pas à expliquer les promotions. La variable « niveau de diplômes » intervient directement.

Il n'est pas difficile d'attribuer un sens à la variable « niveau de scolarisation des ouvriers ». Le diplôme joue un rôle déterminant dans l'élaboration des parcours de progression des carrières. À l'exception d'un des opérateurs *senior* de la tôlerie, tous les autres ont un diplôme équivalent au niveau baccalauréat. Le diplôme est d'autant plus indispensable à la promotion qu'il est souvent « *complété* » par des expériences en formation continue.

Les stages de formation continue réalisés en dehors de la filiale ont joué un rôle dans les parcours professionnels. Je l'ai découvert pour la première fois chez les ouvriers de l'usine de Curitiba. Deux types de motivation poussent à suivre ces stage en dehors du travail : professionnelles ou personnelles. En effet, les entretiens montrent que, au moment de s'adresser aux institutions de formation, l'un des ouvriers cherchait à connaître une technique (ou à en améliorer sa maîtrise) pour son propre épanouissement (Emerson). L'autre ouvrier tentait d'améliorer sa position professionnelle (José). Cependant, lorsque l'on regarde l'ensemble du parcours de l'un et de l'autre, on voit que le temps a fait que celui qui s'est formé, encouragé par sa hiérarchie, n'a pas pu faire reconnaître ce qu'il avait acquis dans les stages. Pourtant chez Renault sa hiérarchie semble sensible à cet effort individuel et c'est en partie pour cette raison qu'il aura ensuite une promotion. L'ouvrier qui s'est formé pour son propre épanouissement, Emerson, a réussi à valoriser professionnellement cette expérience.

Conclusions de la troisième partie

Curitiba, la plus récente des trois usines, était en plein développement. Les promesses de l'économie brésilienne lui annonçaient un avenir favorable. La gestion de la main-d'œuvre est presque exclusivement consacrée à l'embauche d'un nouveau personnel. La difficulté est de trouver des recrues expérimentées. Le personnel ouvrier déjà employé est plutôt jeune, diplômé, mais avec peu d'expérience du travail dans la grande industrie moderne. Les ateliers font une place au travail manuel à peu près identique à celle observée en Argentine. Sur les ouvriers de Curitiba ne pèse aucune histoire ni passé douloureux ; dans cette jeune usine, tous les espoirs se fondent sur l'avenir, des projets de nouveaux véhicules sont très probables. Les jeunes ouvriers espèrent une amélioration de leurs carrières ; quoique l'ampleur de ces dernières reste encore peu lisible. En tout cas, ces jeunes ouvriers répondent favorablement aux stages de formation qu'on organise.

Les données rassemblées au cours de l'étude de l'usine de Curitiba permettent de dégager des lignes d'interprétation quant au rôle de la formation dans cet établissement.

1. À Curitiba la formation occupe une place privilégiée dans la réalisation, d'abord, de la sélection de la main-d'œuvre que la direction souhaite embaucher. Ensuite, la formation est mise à contribution pour vérifier l'évolution de l'adaptation des individus au travail de l'usine. Enfin, le suivi minutieux du processus d'adaptation du personnel par la formation contribue également à réduire le *turn over* et à fidéliser la main-d'œuvre. La direction commande les processus d'embauche et suit les parcours professionnels par la formation.

2. Dans l'usine brésilienne, comme dans les deux cas analysés précédemment, les stages organisés par l'entreprise ne transmettent pas les savoir-faire nécessaires à l'exécution du travail. À Curitiba, cette fonction est également organisée et mise en œuvre de manière autonome par les ouvriers au coeur des ateliers. Au cours de ces transferts, l'attention est portée à la protection du corps dans l'exécution du travail.

3. Dans cet établissement, les transmissions des savoirs liés à la gestion de petites tâches dans les ateliers sont pris en charge par la formation. Les tâches que les ouvriers sont amenés à réaliser dans les ateliers de Curitiba sont significativement plus nombreuses que dans ceux de Córdoba ou de Flins.

4. Dans l'usine de Curitiba la direction combine le développement d'une activité de formation dynamique destinée à un personnel très qualifié pour réaliser des tâches sur des installations principalement manuelles.

5. La formation sert à Curitiba (autant qu'à Córdoba ou à Flins) de filière de promotion ouvrière. Néanmoins, l'usine brésilienne a quelques spécificités. Le statut de formateur semble pratiquement équivalent à celui d'opérateur *senior*. L'accès des opérateurs au statut de formateur résulte d'une combinaison de plusieurs facteurs : expérience dans l'usine, aisance dans le travail de fabrication et polyvalence, qualités pédagogiques et parcours scolaire plutôt long. Les chefs d'UET portent la responsabilité de la sélection minutieuse de ce personnel.

6. Concernant les carrières professionnelles, la formation jouait un rôle relativement marginal au moment de l'enquête. Ce rôle semble appelé à évoluer – en affaiblissant l'importance des mobilités – avec la mise en place d'un système de carrières fondé sur l'acquisition de compétences. L'organisation de carrières ouvrières relativement « courtes » (soit opérateur senior soit formateur) permet aux directions d'utiliser la formation pour resserrer ou allonger la temporalité des parcours professionnels. La formation contribue ainsi à gérer la main-d'œuvre : elle permet soit de la fidéliser en la valorisant par une participation aux stages qui aurait des retombés individuelles sur les salaires, soit d'affiner la sélection des candidats à une promotion.

7. Le cas de Curitiba montre encore une fois que Renault exporte le système français de formation. Mais il montre en plus que l'entreprise exporte son système de formation même lorsque le pays d'implantation de l'usine en a développé un depuis longtemps. Dans un premier temps, le système local de formation professionnelle d'adultes salariés (SENAI, CEFET, etc.) apparaît comme une ressource supplémentaire. Cependant, l'entreprise s'en dégage aussitôt qu'elle est capable d'organiser elle-même cette activité.

Chapitre XI. La comparaison des rôles de la formation en entreprise dans trois pays

Résumons le chemin parcouru jusqu'à présent. Cette recherche vise à éclairer les modalités de la mise en œuvre des politiques et des pratiques de formation et ses effets dans trois établissements de la même entreprise. Pour cela, elle a suivi un mouvement qui nous a amené, d'abord, à mettre en perspective chacun des sites en les inscrivant dans leur évolution historique (de l'organisation du travail, de la formation officielle, du marché du travail, etc.). Ce mouvement s'est poursuivi par l'observation *in situ* des pratiques de mise au travail par la formation pour explorer, enfin, les empreintes de la formation sur les parcours de promotion des ouvriers.

Les hypothèses que nous avons formulées postulaient que les usages locaux de la formation dans l'entreprise allaient au-delà du calcul économique car les directions ignorent les avantages économiques résultants de la formation. Par conséquent, la formation n'a pour unique rôle d'assurer des performances individuelles : elle a multiples fonctions que la recherche devait préciser. Y compris en ce qui concerne les rapports entre technologie et formation : ceux-ci ne sont pas univoques. Il nous a semblé également que tous les apprentissages ne relevaient pas de la formation. En effet, des apprentissages pouvaient s'associer à des situations de travail sans relever des formations instituées. Le volet comparatif a mis en perspective le cadre législatif français. Il nous a permis de dire que les effets de la formation en entreprise étaient associés à l'existence d'une législation nationale¹ mettant en système la formation professionnelle d'adultes salariés. Les hypothèses qui nous ont guidé dans ce cheminement s'inscrivent dans un double mouvement : le premier nous a aidé à examiner les trois situations locales et à les rapprocher, le second doit encore les comparer.

La méthode d'enquête adoptée, systématiquement empirique, était destinée à repérer au plus près des pratiques les particularités de la formation dans chaque site. Notre démarche a consisté à lire l'activité de travail à travers le prisme de la formation et réciproquement au lieu de respecter des domaines habituellement séparés de spécialisation des objets d'étude (sociologie du travail et sociologie de la formation). L'observation participante dans les stages de formation et au travail dans les ateliers a permis de repérer où et comment la main-d'œuvre se prépare véritablement pour le travail ainsi que les fonctions de la formation. Les effets de la formation d'une part, sur les carrières et d'autre part, sur la maîtrise des technologies, ont été explorés par l'analyse des trajectoires professionnelles et par l'étude de l'évolution de chaque site. L'analyse de l'évolution

¹ Nationale et fédérale dans le cas des états fédéraux de Córdoba en Argentine et de Paraná au Brésil.

des filiales et les entretiens auprès des responsables hiérarchiques ont montré ce qui se jouait au moment où la formation a été introduite dans les sites, les transformations qu'elle a subies par la suite et le contexte historique dont chaque usine est l'héritière.

Nous nous attendions à ce que des différences apparaissent. On cherche à comparer, en effet, des institutions (les filiales Renault) insérées dans des contextes différents et qui ont elles-mêmes des histoires différentes. Cette recherche comparative, dans trois contextes nationaux, a été menée à partir d'un objet commun : la formation continue organisée et répertoriée dans l'entreprise et destinée aux ouvriers. On s'attendait également à repérer des similitudes dans la mesure où il s'agit d'usines appartenant à une même firme et qui produisent les mêmes véhicules.

Les enquêtes ont produit deux résultats principaux.

Les activités de formation officielles ont une similitude remarquable dans tous les établissements. Mais les effets qui s'en dégagent sont nettement différents d'un site à l'autre. La question devient alors : pourquoi des politiques et des pratiques de formation similaires provoquent-elles des effets différents ?

Les apprentissages sur le tas assurent l'accomplissement d'un travail efficace dans tous les ateliers. Y aurait-il une logique du travail ouvrier qui l'imposerait partout ? S'agirait-il d'une culture ouvrière indépendante de contextes ?

Ces deux résultats nous ramènent à la question initiale de cette recherche, à savoir quel est l'enjeu de la formation ? Ce chapitre développera le volet comparatif de la recherche et s'efforcera de répondre à cette question. Nous allons y reprendre la comparaison afin de dégager les rôles de la formation en entreprise au-delà du contexte de l'atelier et des contextes nationaux où ils sont implantés.

Après avoir présenté les principaux résultats des enquêtes à partir d'une approche « terme à terme » (Magaud et Sugita, 1990), nous renouvellerons les hypothèses sur les enjeux de la formation : nous discuterons des approches méthodologiques et en proposerons une approche comparative par les configurations (Élias, 1991 ; Dubar, Gadea et Rolle, 2003). Nous espérons que celle-ci nous aidera à lire dans l'atelier ce qui relève de l'échelle nationale et internationale. Toutefois, cette lecture des ateliers d'une grande entreprise internationale a également ses limites : elle nécessite d'être relativisée. Entre l'influence des effets nationaux et de l'entreprise internationalisée nous ferons ressortir enfin les enjeux de la formation dans l'entreprise.

XI.1. Principaux résultats des enquêtes

Les principaux résultats des enquêtes seront présentés de manière comparative. Cette comparaison fera d'abord ressortir que le discours de la formation a été l'objet d'une standardisation. Cette standardisation de la formation s'inscrit dans les transformations organisationnelles dont tous les sites ont été l'objet. Les trois usines ont été réorganisées en « *just in time* ». Ceci a entraîné partout le réaménagement des espaces dans les ateliers, la constitution d'équipes de travail réduites, le développement de la polyvalence des ouvriers et l'intégration d'un certain nombre d'opérations de gestion au sein de l'unité de travail.

La standardisation de la formation officielle a d'abord consisté à homogénéiser ses objectifs autour de la préparation des ouvriers pour le travail et pour la promotion professionnelle. C'est sur ce format standard que les directions des filiales ont déployé dans leurs usines la formations des ouvriers. Cependant, les effets résultant de ces pratiques de formation officielles ne sont pas homogènes. Les fonctions de la formation révélées dans les enquêtes montrent que les objectifs visés n'ont pas été atteints : la formation produit d'autres effets. Nous y reviendrons largement dans la suite de ce chapitre.

Les enquêtes ont montré ensuite que les apprentissages sur le tas, les transferts de savoir-faire opérés dans les ateliers, assuraient des fonctions qui ont été confiées à la formation officielle, notamment la préparation des ouvriers pour qu'ils travaillent efficacement et la construction d'une expérience professionnelle.

Nous suivrons, dans cette étape, une méthodologie de la comparaison dite « terme à terme » (Magaud et Sugita, 1990). Elle nous permettra de montrer, en récapitulant les principaux résultats des enquêtes ethnographiques, le décalage entre la stratégie de l'entreprise et ce que la formation des ouvriers produit effectivement. Mais l'énigme sur les enjeux de la formation reste entière. Ce sera l'occasion de montrer les limites de cette approche comparative et d'examiner d'autres méthodes pertinentes pour tenter de résoudre cette énigme.

XI.1.1. Du discours standard à l'installation de la formation dans tous les sites

Concentrons nous, d'abord, sur le discours de la formation officielle. L'enquête a montré que ce discours a été soumis à un travail de standardisation. Toutes les directions des établissements attribuent aux politiques de formation des ouvriers un double objectif. Un : la formation doit contribuer à développer les compétences des ouvriers afin de les rendre plus performants. Deux : la

formation doit permettre la gestion individuelle de compétences et par là des carrières ouvrières. Le discours sur la formation a introduit l'idée que les savoir-faire nécessaires à l'exécution du travail pouvaient être administrés par des écoles d'atelier gérées par les directions et qu'un projet de gestion individuelle des carrières était nécessaire dans tous les établissements.

Mais ce n'est pas que le discours sur la formation qui a été standardisé. Les moyens de formation, supports pratiques de ce discours, l'ont été également. Formateurs, programmes de stage, pédagogies, écoles, etc. ont été introduits dans les usines et mis à la disposition des directions de manière à peu près similaire partout.

De véritables filiales locales de formation ont été construites. Des équipes relais ont coordonné les activités depuis la direction centrale des ressources humaines (la maison mère) et des groupes locaux à géométrie variable ont été mis en place dans les usines. La direction de chaque site a détaché un personnel spécialisé, coordonné la mise en place d'ateliers fictifs – ou écoles d'atelier – destinés à former les ouvriers et mener à bien les stages de formation. Il a été nécessaire d'opérer une sélection fine des personnels de la filiale qui allaient s'occuper de cette activité : des salariés haut placés, cadres ou ingénieurs issus des ateliers, pour coordonner les politiques des écoles d'atelier et des ouvriers susceptibles d'être promus pour qu'ils deviennent formateurs. Lors de la formation de formateurs, préparée dans la maison mère, les contenus des programmes ont été transmis et des formateurs ont été préparés à la formation d'ouvriers dans les usines. Ces supports de la formation ont été complétés par la réorganisation des espaces de fabrication dans les ateliers faisant une place aux écoles. Ces écoles ont été dotées des équipements, à peu près similaires à ceux des ateliers réels, pour mener à bien les pratiques d'enseignement.

Cette véritable filiale de formation est devenue le pivot de la politique internationale de formation chez Renault (dont un exemple largement étudié dans cette thèse est le SPR). Elle a servi principalement pour coordonner l'action des écoles dans toutes les usines du groupe, veiller à la standardisation des postes de travail, à l'introduction des exercices d'amélioration continue des postes et des ateliers et plus largement, pour le développement de compétences et pour l'amélioration des performances du personnel au travail.

Au-delà des effets de la formation, qui seront l'objet du prochain paragraphe, nous soulignons l'internationalisation du discours et de la stratégie organisationnelle qui la porte sous un format standard. La formation officielle est diffusée et mise en œuvre de la même manière dans toutes les filiales de l'entreprise.

Concentrons nous maintenant sur les effets de la mise en place des stages, c'est-à-dire, sur les conséquences des pratiques de formation officielle. Les enquêtes ont fait ressortir à quel point les effets des stages sont tout à fait divergents des objectifs quel que soit le site que l'on considère. En mettant en évidence l'écart entre les objectifs des politiques et les pratiques de formation officielle et les effets « latents », l'enquête a montré ce que la formation fabrique véritablement dans chaque établissement.

XI.1.2. Des pratiques de formation standard multiplient leurs fonctions

Les effets de la formation varient d'un établissement à l'autre. Ils sont multiples et concernent autant les relations entre les établissements qu'au sein de chaque usine. Résumons les acquis des enquêtes, ceux qui portent sur les réponses de la formation aux principaux problèmes repérés dans les établissements. Nous avons considéré ces usages de la formation comme étant principaux compte tenu des enjeux auxquels ils apparaissent associés dans les enquêtes. Ils ont trait à la survie de l'établissement (Córdoba), à la fragilité des statuts d'emploi (Flins) et aux tensions du marché local d'emploi (Curitiba).

1. Le personnel de Córdoba vit dans l'attente de projets nouveaux qui le sortiront du marasme. Ce personnel très professionnel se montre consentant lorsqu'on lui propose de la formation. La direction de l'entreprise s'efforce d'ailleurs de maintenir cette activité en « éveil » de sorte que la formation est dans cette usine une véritable activité supplétive. À Córdoba la formation officielle contribue à organiser la « mise en attente » du personnel. La formation apparaît, plus nettement que dans aucun autre site, comme créatrice d'une activité de remplacement et comme un espace d'attente.

2. Les intérimaires de Flins sont tenus à distance des opérations de formation tandis que les ouvriers statutaires y participent surtout à l'occasion de projets particuliers. Parmi ces projets, il y a celui d'obtenir un avancement dans la carrière. Des formations sont spécialement organisées à cette fin. On est très loin dans cette usine – techniquement la plus moderne des trois – d'une participation à la formation aussi intense que celle que nous avons observée en Argentine. Dans cette usine, la formation participe à une gestion duale de la main-d'œuvre.

3. À Curitiba, la formation est là pour parer au plus pressé puisqu'on la mobilise pour accompagner les recrutements et vérifier leur bien fondé. Sans doute est-il envisagé pour plus tard de faire jouer d'autres rôles à la formation. Ceci sera utile à partir du moment où il faudra

perfectionner la gestion et organiser des carrières pour les jeunes ouvriers fraîchement recrutés. Le rôle de la formation est la sélection de la main-d'œuvre et l'accompagnement des personnels pour assurer leur stabilité dans les emplois ouvriers que la filiale propose.

Ces résultats montrent que la politique et les pratiques de formation mises en œuvre provoquent d'autres effets que ceux qui étaient escomptés. Les effets repérés ne sont pas en accord avec les objectifs officiels car la formation ne collabore pas à préparer la main-d'œuvre pour le travail. La formation n'intervient pas dans le processus qui rendrait les individus plus performants. Quant aux promotions, elles ne sont pas le résultat des parcours de formation, même si elles constituent un point de passage obligatoire pour ceux qui l'envisagent.

Quel est donc l'enjeu de la formation ? Il serait ailleurs que dans sa fonction explicite et il varierait avec les contextes. Mais avant de proposer une hypothèse et d'avancer dans l'explication de ces variations, examinons le deuxième résultat des enquêtes à propos des apprentissages sur le tas.

XI.1.3. Les apprentissages sur le tas assurent l'efficacité du travail

L'enquête a répété, dans les trois usines, l'observation de ce que nous avons appelé la « mise au travail des ouvriers ». Elle a établi que les apprentissages nécessaires à l'ouvrier s'obtiennent toujours par son immersion dans l'atelier. En disant « toujours », nous soulignons deux aspects : l'un est que cette immersion a lieu dans tous les cas, dans toutes les usines, que rien ne la remplace vraiment pour acquérir la maîtrise des opérations de travail. L'autre aspect est que nous n'avons fait là que retrouver des constats, parfois très anciens, formulés par des sociologues qui analysaient le travail d'atelier¹.

L'essentiel de l'apprentissage du travail se réalise sur le tas. L'ouvrier qui pénètre dans l'atelier bénéficie de l'aide d'un tuteur pas toujours officiellement désigné pour devenir capable de travailler comme il doit le faire. Cet apprentissage sur le tas est distinct des formations organisées officiellement par l'employeur, il n'est pas répertorié en tant que formation continue. L'exemple de Flins montre qu'il est possible d'occuper plusieurs postes sans jamais avoir bénéficié d'une formation officielle. La formation organisée par l'entreprise et le travail peuvent donc exister en

¹ Notamment, les analyses de Georges Friedmann consacrées aux effets du machinisme sur l'apprentissage et la formation ouvrière (Cf. Friedmann, 1946) et de Pierre Naville sur les enjeux de la formation dans les processus d'automation (Cf. Naville, 1963).

s'ignorant l'un l'autre. En fait, toute mise au travail pas seulement les mises au travail ouvrier bénéficie de tels apprentissages par proximité avec des professionnels déjà expérimentés.

L'intensité des apprentissages sur le tas est indépendante des choix technologiques. Nous l'avons vérifié aussi bien à l'usine de Flins, dans un environnement très robotisé, qu'aux usines de Córdoba ou de Curitiba, où l'entreprise a réalisé des investissements en technologie moderne beaucoup plus modestes.

Dans les usines, les apprentissages sur le tas concernent les aspects physiques du travail. Tout se passe comme si les directions d'entreprise laissaient aux collectifs des ouvriers une certaine latitude pour régler la gestion des efforts physiques, leur répartition dans le temps et même la recherche de procédés pour rendre ces efforts le moins coûteux possible pour la résistance de l'opérateur. Depuis que la formation continue répertorie officiellement certains apprentissages, ceux qu'elle ne prend pas en charge semblent par ce fait même inexistantes. Et pourtant, ils existent même dans des ateliers dont les équipements ont été modernisés. Ajoutons que les apprentissages non répertoriés ne concernent pas seulement les aspects physiques du travail mais se prolongent pour atteindre des aspects à caractères tout à fait gestionnaires. Il s'agit par exemple de la constitution de mini-stocks, de la régulation des rythmes de production, voire d'économies de temps réalisées grâce à des interventions sauvages de maintenance. On retrouve là, bien des éléments de ce que J.-D. Reynaud (1988) range dans ce qu'il appelle la « régulation autonome ». Le fait que la formation répertoriée ignore ces apprentissages a peut-être pour avantage de ménager des espaces d'autonomie dans le milieu des opérateurs, mais a pour désavantage de faire que les compétences ainsi constituées ont peu de chance d'être prises en considération lorsque les travailleurs sont évalués.

XI.1.4. Les salariés comptent sur les apprentissages acquis lors des mobilités pour améliorer leurs carrières

L'enquête a décrit de nombreux cas où le fait d'être appelé sur un autre poste que le sien permet au salarié de faire la démonstration de capacités variées. Ces circonstances, comme nous l'avons également analysé en détails, favorisent le prestige du salarié qui apporte la preuve de ce qu'il sait faire aussi bien à ses chefs qu'à ses collègues. Ainsi, la valeur de la pratique est-elle d'un grand poids à l'intérieur des collectifs de travail où elle s'exerce et se perfectionne. C'est cela, on le sait, que recouvre la notion d'expérience. Nous avons pu voir que cette dimension reste importante

pour comprendre les décisions de promotion. Les salariés compteraient davantage sur les apprentissages acquis lors des mobilités que sur les formations pour améliorer leurs carrières.

Bien sûr, la formation officielle est toujours là dans les moments où les statuts professionnels s'obtiennent et s'élèvent. Cependant, le fait que les ouvriers promus opérateur *senior* ou chef d'UET aient suivi de nombreuses formations organisées par la filiale ne prouve pas, nous l'avons vu, que ce soit à ces formations qu'ils doivent leurs promotions. Peut-être vaudrait-il mieux dire que, sans avoir démontré leurs capacités au travail, ils n'auraient jamais été promus mais que pour l'être il leur faut encore suivre un nombre significatif de stages.

Dans les paragraphes précédents nous avons dégagé les principales variations et les principales constantes de la formation officielle et des apprentissages sur le tas d'une usine à l'autre. Ce qu'il faut retenir de cette mise en perspective est que le discours de l'entreprise sur la formation a eu comme effet la mise en place de la même stratégie (Chavé et Düll, 1989), du même dispositif de formation, dans tous les établissements. La direction a introduit de manière légitime et consensuelle (Tanguy, 2007a) un dispositif pour acquérir des savoir-faire ouvriers (les écoles d'ateliers) et pour gérer les carrières du personnel (Dubar, 1984 et 1992b). Pourtant, l'analyse des pratiques de formation montre que ce sont les apprentissages sur le tas qui assurent le transfert des savoir-faire dont les ouvriers ont besoin pour accomplir efficacement leur production. Ce faisant, ils consolident l'expérience de travail sur laquelle ils seront jugés au moment d'étudier une promotion. La formation officielle ne vient que dans un deuxième temps légitimer et valider la promotion.

D'une usine à l'autre les effets de la formation officielle varient tandis que ceux des apprentissages sur le tas restent constants. Notre hypothèse est que ces deux activités s'articulent l'une à l'autre assurant d'une part, le fonctionnement des ateliers et, d'autre part, l'adéquation des collectifs de travail aux situations d'une filiale. Dans les équipes de travail, les transferts de savoir-faire sont indispensables pour conserver les compétences nécessaires à la fabrication, adapter la main-d'œuvre aux technologies investies dans les ateliers, autrement dit, ils sont le support du travail comme mise en œuvre d'une technicité (Vatin, 2001). Sans le concours des transferts de savoir-faire, le fonctionnement des ateliers ne serait pas aussi efficace. La formation officielle module les activités de ces collectifs pour les rendre compatibles avec la situation de l'entreprise à un moment donné de son histoire et dans un contexte précis. Le problème qui se pose est de savoir comment mettre en lumière cette fonction adaptative de la formation.

XI.2. La comparaison ethnographique « terme à terme » et ses limites pour analyser l'adaptation des collectifs de travail aux conjonctures des contextes

Les résultats que nous avons fait apparaître dans le paragraphe précédent émergent d'une comparaison « terme à terme » inspirée des travaux de Magaud et Sugita (1990). Ces auteurs ont utilisé une méthode ethnographique pour comprendre et expliquer les variations de compétitivité en observant et en comparant deux ateliers de fabrication de téléviseurs l'un à Nagano (Japon) et l'autre à Angers (France). Les chercheurs ont fait l'hypothèse que ces écarts pouvaient être compris à partir d'une conception élargie de l'organisation du travail : celle-ci intègre les relations interpersonnelles d'un petit groupe des salariés dans l'usine mais aussi à l'extérieur de celle-ci¹. Après avoir sélectionné deux entreprises proches par leur passé et leur activité, et ainsi les rendre comparables², les auteurs restituent leurs recherches sous forme de monographies. Ces dernières mettent enfin en perspective les deux ateliers : la comparaison repose sur une lecture de l'atelier d'Angers vu de Nagano et réciproquement. Au moment d'exposer nos résultats, l'approche comparative « terme à terme » nous a semblé heuristique car elle met en perspective les effets de la formation officielle dans les trois usines ainsi que leurs constantes et leurs variations. Mais les résultats des enquêtes suggèrent également que pour comprendre les enjeux de la formation officielle il faut considérer les ateliers tout autant que leurs contextes.

D'autant plus que nous avons remarqué que les programmes standards de formation lancés par la firme sont saisis, repris et en quelque sorte retraduits dans chaque établissement. Au Brésil, il faut fidéliser une main-d'œuvre diplômée que l'absence de promotion découragerait de rester dans l'usine ; en Argentine, il s'agit d'empêcher les salariés en poste de se laisser gagner par le découragement qu'engendre l'absence de projet nouveau et, en attendant, de doter ce personnel d'une activité de remplacement ; en France, les avantages à être ouvrier statutaire sont validés par des participations à des formations. Ces dernières étant requises pour faire carrière, alors qu'il ne peut être question de carrière pour les intérimaires.

Ces résultats suggèrent que par la formation officielle il s'agit pour partie de faire face à des situations immédiates et pour partie d'agir pour construire un avenir tel que chaque contexte national permet de l'envisager. Nous faisons l'hypothèse que la principale fonction de la formation

¹ Cette idée est conceptualisée sous forme de « réseaux relationnels » dans un article plus tardif (Magaud et Sugita, 1992).

² Par exemple, les deux entreprises ont été fondées à peu près à la même période. Elles réalisent le même type de production, utilisent des machines similaires, emploient une main-d'œuvre rurale peu formée et ont les mêmes coûts et critères de qualité.

officielle réside dans la flexibilité qu'elle apporte lorsqu'il faut adapter les équipes de travail aux conditions du contexte où est implantée chaque usine.

L'approche « terme à terme » pose cependant des problèmes au moment de rendre compte de ces contextes. Car à trop concentrer l'attention sur les ateliers et sur leur organisation interne on perd de vue les effets qui dégagent les dimensions propres aux espaces où sont implantés ces ateliers et les usines dont ils font partie.

Afin de dépasser cette limite Magaud et Sugita analysent « terme à terme » les contextes nationaux à partir du concept de « *réseaux relationnels* ». Ce concept « *permettrait de mettre en relation les représentations implicites et / ou les discours des individus avec leurs comportements effectifs* » (Magaud et Sugita, 1990, p. 206). Les auteurs testent jusqu'à quel point le concept est doté de valeur structurelle.

Utilisé pour étudier l'atelier français, ce concept révèle l'existence de réseaux relationnels auxquels ni les directions ni les ouvriers ne sont prêts à reconnaître un statut officiel. Pour la direction, l'organisation du travail est efficace parce qu'elle a été l'objet d'une étude scientifique : elle n'a pas besoin des réseaux relationnels. Pour les ouvriers, officialiser ces réseaux équivaldrait à accroître l'exploitation dans la mesure où leur visibilité ne se traduirait pas par une élévation de la qualification et, à terme, du salaire. Les réseaux relationnels auraient donc une nature clandestine et revendicative. Au Japon, au contraire, ils seraient identifiés et reconnus car dans ce pays ce serait la capacité des individus à les mobiliser qui est valorisée. Ces résultats et ceux de notre enquête sont en fait assez proches. En revanche, la nature des données relevées nous en éloignent tout autant que l'approche historique que nous avons retenue.

Dans le contexte français, l'explication de l'absence de reconnaissance des réseaux est attribuée au « *poids de l'idéologie jacobine et rationalisante dans la société française* » (p. 207). L'institutionnalisation des relations interpersonnelles et la prescription des rapports hiérarchiques dans la société japonaise expliquerait la reconnaissance dont les réseaux relationnels sont l'objet au Japon. Le facteur explicatif est la représentation de l'histoire et de la culture « nationale » chez les salariés.

Notre travail s'est largement appuyé sur l'étude de l'histoire. Mais il l'a fait dans la perspective d'une histoire sociale située, relative à l'évolution des institutions éducatives,

notamment, des systèmes de formation initiale et continue¹, et à l'évolution des investissements de l'entreprise dans les filiales sud-américaines². Cette approche historique ne peut démontrer des continuités entre des traditions nationales (« *l'idéologie jacobine et rationalisante dans la société française* ») et celles des salariés travaillant dans les ateliers, d'ailleurs toujours difficile à prouver (Maurice, Sellier et Silvestre, 1992). L'histoire que nous avons retracée a pour but d'aider à la compréhension des enjeux dont la formation d'adultes salariés en entreprise est partie prenante, mais elle ne les explique pas. Nous y reviendront dans le paragraphe concernant les méthodes.

Les enquêtes ethnographiques nous ont fourni des données sur les pratiques de travail et de formation officielle dans trois ateliers. Les représentations de ces pratiques et de ces traditions n'y occupent qu'une place secondaire. C'est donc en suivant le fil de ces pratiques locales que nous prolongerons une comparaison visant les articulations des ateliers avec leur environnement. L'approche ethnographique suppose que ce que produisent les acteurs localement, dans les ateliers, constitue la base pour comprendre les enjeux de la formation à un niveau plus général (ce qui renvoie à la question de la généralisation de l'analyse). La suite de notre comparaison devra partir de l'histoire locale et surtout des pratiques relevées *in situ* pour rendre compte de la fonction de la formation au-delà des ateliers. Pour aborder l'hypothèse de l'apport de la formation à l'adaptation des collectifs de travail aux contextes où la filiale s'implante il nous faut redéfinir l'échelle de la comparaison.

Tout au long des enquêtes nous avons fait référence à trois échelles fondamentales : l'atelier et plus largement l'établissement dans son bassin d'emploi, l'État national, le niveau planétaire (mondialisation des discours et des stratégies organisationnelles). Deux autres échelles qui ont une pertinence économique générale n'ont été que peu évoquées ici, les régions infranationales du Brésil (Paraná) et de l'Argentine (Córdoba) et supranationale (Union Européenne et Mercosur). Ces deux niveaux d'analyse n'interviennent que marginalement pour le sujet qui est le nôtre. Nous ne parlons pas de stratégies d'implantation des établissements, où le facteur régional joue un rôle très important dans l'orientation des investissements, mais de la formation continue d'adultes salariés. D'abord, ni l'Europe³ ni le Mercosur⁴ n'imposent qu'un quelconque cadre formel ou contraignant à

¹ Cf. l'annexe à l'introduction générale concernant le développement des systèmes d'éducation et de formation et Dubar, Rolle, Pottier et Sevilla, 2003.

² Cf. les annexes aux chapitres I et VIII sur les évolutions des implantations industrielles de Renault en Argentine et au Brésil.

³ Au-delà de la formule de « *la formation tout au long de la vie* » qui n'a pas fait disparaître les disparités entre les dispositifs de chaque pays (Cf. Dubar, Gadea et Rolle, 2003).

⁴ Au-delà de l'introduction de la question dans l'agenda politique à l'issue de la réunion des ministres de travail de l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay à Montevideo le 9 mai 1991. Suite à ce rendez-vous, une commission a été formée (Cf. Weinberg, 1997).

la formation professionnelle continue d'adultes salariés dans l'entreprise. Ensuite, en Argentine comme au Brésil, les États fédérés sont, certes, dotés d'institutions de formation professionnelle. Mais en Argentine, ils sont très récents et ne concernent encore que les chômeurs. Et au Brésil, l'État propose des moyens aux entreprises : mises à disposition de locaux, paiement de formateurs, etc., mais Renault ne s'en est servi qu'au moment de son implantation dans la région. Ensuite, l'école de formation a été intégrée à l'entreprise. Et quoi qu'il en soit, ce sont toujours les entreprises qui décident des formations que doivent suivre leurs ouvriers.

Dans une double mesure le niveau national est, en revanche, fondamental pour l'analyse. Il détermine la formation initiale des ouvriers et c'est la situation économique du pays qui influence la stratégie de l'établissement. Mais ce niveau national ne suffit pas à expliquer à lui seul les rôles de la formation dans l'organisation du travail des entreprises, qui renvoient à des conceptions mondialement partagées et mises en œuvre à l'échelle planétaire. Dans ce double contexte, c'est néanmoins l'employeur direct, l'établissement, qui conserve le pouvoir de décision le plus important sur les pratiques de formation et leurs usages.

Ces niveaux sont souvent pris en considération dans des travaux comparatifs, en quelque sorte, *de l'extérieur des établissements*. C'est notamment le cas du concept « *mode de croissance* » qui fait partie de l'élaboration des modèles productifs de Boyer et Freyssenet (2000) et qui explique les variations d'un contexte concurrentiel, macro-économique et sociétal. C'est le cas également du travail des chercheurs du Laboratoire d'Économie et Sociologie du Travail (LEST) sur la politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982) et de la construction d'une « cohérence sociétale » : l'approche macro-sociale finit par prendre le pas sur les niveaux meso et micro-sociale. On pourrait attribuer l'appel à une explication extérieure et macro-sociale à la nature des données collectées car les recherches s'appuyant sur un travail ethnographique effectué dans la perspective d'une comparaison internationale, sont rares. Ceci explique peut-être la faible ampleur du débat méthodologique associé à ce type de recherches (Vassy, 2003).

Dans notre analyse l'explication est endogène. Il ne s'agit pas de « sortir des ateliers » mais de lire les empreintes du contexte dans les ateliers (et d'entrevoir en retour jusqu'à quel point ce qui se joue dans les ateliers influence ce contexte). Par exemple, les ouvriers que nous avons rencontrés dans les ateliers ont été socialisés dans un système éducatif qui les a gardés longtemps ou au contraire les a expulsés rapidement. Ce sont des ouvriers qui se trouvent sur des bassins d'emploi dynamiques ou tendus, et où des agences d'intermédiation de main-d'œuvre peuvent ou non

participer à leur placement. Ces ouvriers bénéficient de systèmes d'assurance chômage ou doivent s'appuyer sur d'autres types de solidarités (familiale, etc.) lorsque ceux-ci font défaut. Ce sont des ouvriers qui ont pu bénéficier d'emplois stables ou qu'on a au contraire entretenus dans des situations d'emploi fragiles. Ce sont ces ouvriers qui fabriquent des voitures pour des marchés déclinants, stagnants ou en progression, etc. La main-d'œuvre employée dans chaque usine porte la marque des liens entre l'atelier et son contexte.

Tenter de cerner l'influence des contextes nationaux de l'intérieur des ateliers implique d'y faire ressortir l'influence notamment, de l'éducation initiale, du système national de formation professionnelle des adultes salariés, du marché du travail, etc. et de comprendre ce qu'apportent ces facteurs aux enjeux de la formation. Les propriétés générales (ou les rapports sociaux) dont les ouvriers sont porteurs sont autant d'articulations possibles avec les pratiques de formation auxquelles ils participent. Pour analyser les articulations entre les activités de formation officielles dans les ateliers et le contexte général dont celles-ci font partie, nous identifierons les traces des contextes nationaux dans le niveau local.

Le concept éliásien de configuration nous guidera dans l'analyse de ces articulations.

Claude Dubar, Charles Gadea et Christiane Rolle (2003), dans un article « *largement programmatique* », plaident en faveur d'une perspective comparative inspirée des thèses de Norbert Éliás « *priviliégiant le point de vue des acteurs et leurs configurations* ». Ils distinguent un niveau d'analyse « *institutionnel (macro) des politiques des États, des employeurs et des syndicats, de leurs relations sociales marquées par des dynamiques spécifiques d'évolution* » d'un niveau micro, interactionnel, où nous inscrivons les pratiques des acteurs « *marquées par des logiques internes d'évolution, distinctes des dynamiques précédentes mais plus ou moins articulées avec elles* » (p. 57-58). Il faudrait ajouter que dans une configuration ces échelles d'analyse se rapprochent. Ainsi, des éléments *micro* qui s'y inscrivent sont régulés par des politiques émanant des États, de sorte que lorsqu'on les considère, ils manifestent au niveau local des traits nationaux.

La configuration permet de cerner et de faire apparaître la traduction du national (systèmes d'éducation, de formation, marché du travail, etc.) et du supranational (les politiques de formation émanant de la firme) dans le local (chaque établissement). Faire apparaître l'influence des contextes nationaux nous amène dans la direction de la construction de différences nationales. Par exemple, elle met en évidence les traces du système scolaire et de formation et du marché local de l'emploi (niveau national) qui portent les personnels jusqu'aux ateliers (niveau local). Mais, en retour, l'idée de configuration montre également la traduction des politiques de formation élaborées dans la

maison mère (niveau international) dans l'atelier (niveau local). C'est l'exemple qu'on a suivi le long de cette thèse sur l'application des politiques et de pratiques officielles de formation dans les ateliers.

Les éléments qui composent une configuration sont hétérogènes, de sorte qu'elle peut être instable et changeante. Dans *Qu'est-ce que la sociologie ?* Élias choisit l'image du jeu – « *Quatre hommes assis autour d'une table pour jouer aux cartes* » –, pour donner un exemple de ce qu'est une configuration : « *Leurs actes sont interdépendants [...] Ce qu'il faut comprendre par configuration, c'est la figure globale toujours changeante que forment les joueurs [...]. L'interdépendance des joueurs, condition nécessaire à l'existence d'une configuration spécifique, est une interdépendance d'alliés mais aussi d'adversaires* » (Élias, 1991, p. 157). À l'intérieur d'une figuration, le but est de « *saisir les particularités de ces configurations complexes par l'analyse des chaînes d'interdépendance* » (Élias, 1991, p. 159). Ailleurs, R. Chartier ajoute que « *Une figuration est une formation sociale dont la taille peut être fort variable [...] où les individus sont liés les uns aux autres par un mode spécifique de dépendances réciproques et dont la reproduction suppose un équilibre mobile de tensions* » (Chartier, 1985, p. X).

Les fonctions de la formation que nous avons vu se dessiner dans chaque site (mise en attente du personnel, gestion duale de la main-d'œuvre et sélection des opérateurs) en rapport avec les types de main-d'œuvre expriment quelque chose d'une dimension nationale où les pratiques de formation officielles ont lieu.

Cette approche en terme de « configuration » nous permet d'éclairer les résultats de l'enquête ethnographique et de reformuler nos hypothèses. Nous avons postulé que les rôles de la formation dépassaient les calculs économiques des dirigeants de l'entreprise car ils ne visaient pas le développement de compétences individuelles mais remplissaient une multitude de fonctions. Cette hypothèse semble être confirmée. De même que l'hypothèse qui affirmait que, même si les fonctions de la formation sont diverses, tous les apprentissages dans les ateliers ne relèvent pas des formations instituées : notamment ceux qui sont essentiels pour le travail lui échappent largement. Par contre, nous n'avons pas pu vérifier l'hypothèse que les effets de la formation étaient associés au cadre législatif ordonnant les systèmes de formation d'adultes salariés. L'existence ou pas de ces systèmes ne semble pas avoir d'influence sur les pratiques de formation de l'entreprise.

À la lumière des résultats exposés (§XI.1.) nous prolongeons ces hypothèses. La formation contribue efficacement à adapter les collectifs de travail aux conditions locales où sont implantées les usines. La fonction principale de la formation n'est pas d'assurer l'accroissement des

performances individuelles du personnel. C'est en faisant un détour par le social que la formation a de l'influence sur les performances économiques de l'ensemble d'une unité de production. Nous allons montrer à présent comment, les mêmes politiques et pratiques de formation, s'articulent aux composantes nationales des configurations, provoquant des effets tour à tour singuliers. Ces effets permettent d'adapter le travail collectif à chaque contexte dans le cadre de configurations cohérentes et souples.

C'est dans le cadre de ces configurations différentes que nous replacerons l'hypothèse sur l'articulation de la formation officielle avec les apprentissages sur le tas. Nous la reformulerons en soulignant que l'interaction de ces deux activités est en train de fabriquer un ouvrier de production particulier. Il serait doté des compétences individuelles et collectives indispensables pour effectuer son travail de manière efficace et devenir collectivement flexible en fonction des besoins locaux des établissements.

XI.3. La dimension nationale des configurations affecte les rôles de la formation dans l'entreprise

Dans les cas étudiés, la situation économique de chacun des pays contribue de façon attendue à la forme des configurations que nous avons fait apparaître. Ceci est d'autant plus net que la stratégie de Renault prend visiblement en compte les particularités économiques de chaque pays. Ainsi, la firme a reporté vers Curitiba, dans un marché brésilien en progression, des activités industrielles pour lesquelles Córdoba, dans un marché argentin en déclin, avait accumulé une longue expérience. On a pu penser que ce calcul serait avantageux car, en dépit du Mercosur dont l'Argentine et le Brésil sont membres, des taxes à l'exportation pèsent sur la vente de véhicules dans un pays voisin. Sous cet aspect, la dimension nationale est un facteur stratégique. Ce facteur est devenu défavorable à l'Argentine depuis l'effondrement économique des années 2000. Cette dimension nationale avait été au contraire un facteur stratégique favorable du temps où les gouvernements argentins avaient conduit des politiques protectionnistes dont tiraient parti les entreprises installées dans le pays.

L'enquête a révélé de fortes différences entre la main-d'œuvre des usines. Ceci résulte de la combinaison de trois dimensions qui sont les marchés du travail, les gestions nationales de l'emploi et les systèmes de formation initiale dans chaque pays. À Córdoba, les ouvriers les plus diplômés ont bénéficié d'un système de formation initiale technique, encore très solidement installé dans leur

pays lorsqu'ils étaient en âge scolaire¹. À l'usine de Curitiba, les ouvriers sont des diplômés de l'enseignement général avec une expérience professionnelle généralement courte dans de petites entreprises. Si les uns et les autres sont tout de même candidats à des emplois ouvriers chez Renault, c'est parce qu'ils ne trouvent pas dans leur pays des emplois aux avantages comparables, que ce soit dans les services ou d'autres activités qui les rémunéreraient de manière aussi stable. Le contexte français étant à cet égard différent, Renault y recrute des ouvriers peu diplômés. L'entreprise a cependant la latitude d'employer de manière irrégulière des ouvriers intérimaires. Elle bénéficie à cet égard de mesures d'assurance chômage qui protègent les ouvriers pendant les périodes où ils n'ont aucun contrat. Elle peut même les réemployer lorsqu'ils restent présents dans les fichiers des agences d'intérim. Un tel dispositif d'organisation de l'emploi précaire est quasiment absent du paysage latino-américain : l'entreprise qui voudrait retrouver une main-d'œuvre, après une interruption de contrat travail aurait des difficultés car aucun dispositif organisé ne maintient le contact avec eux.

Les trois établissements se trouvent dans des pays où les États ont développé des systèmes très inégaux de formation professionnelle continue destinés aux salariés. La relation des usines avec les systèmes de formation des pays où elles sont implantées n'est ni stable ni régulière. En Argentine, où il n'y a pas de système national de formation professionnelle continue, Renault a néanmoins formé massivement des ouvriers dans l'Institut Technique Renault de Córdoba² entre les années 1970 et 1990. En France, les ouvriers les plus qualifiés de Renault se sont vus proposer des formations massives à la fin des années quatre-vingt. Ceux du Brésil, au moment où l'usine démarrait ses activités en 1996 / 1997, se sont vus proposer des stages organisés par Renault et par des organismes faisant partie du système de formation brésilien. En dehors de ces périodes, les actions de formation visant les ouvriers ne sont que très restreintes de sorte que le système national de formation continue n'a qu'une faible visibilité. En France, lorsqu'on le regarde depuis la firme, le système national de formation continue se manifeste par la réponse aux exigences de la loi en matière d'élaboration d'un plan de formation de l'entreprise, de la publicité d'un volet formation dans les bilans sociaux et dans la consultation des « partenaires sociaux ». Lorsqu'on le regarde depuis l'atelier, ce système se manifeste par l'emploi d'un certain vocabulaire, par le plan de formation de l'atelier, par les écoles de formation et par le fait de voir diminuer ou créditer, sur le bulletin de paye des salariés maison, le temps de formation accordé au titre du droit individuel à la formation (DIF).

¹ Cf. l'annexe à l'introduction générale concernant le développement des systèmes d'éducation et de formation en Argentine.

² Cf. Annexe au chapitre I., document n°3., « Les instituts Renault en Argentine ».

Tous ces dispositifs, prévus par la loi française, ne sont pas complètement absents dans les usines sud-américaines. On retrouve partiellement leur trace dans le langage, dans la gestion de la formation, dans la définition des activités, etc.¹ Les systèmes de formation de l'entreprise de Córdoba et Curitiba ont repris des éléments du système de formation professionnelle continue français. Renault les a exportés.

Dans le processus d'exportation, l'activité de formation a pris des éléments d'un système de formation d'adultes salariés propre à Renault. Les dispositions que Renault a prises en matière de formation continue s'appliquent à toutes ses filiales. Il y a partout des formateurs qui ont la responsabilité d'écoles d'atelier. Les ouvriers sont tenus d'assister aux stages qu'on leur organise. Les contenus de ces formations sont articulés aux modes de gestion que développe la firme. Nous avons mentionné les formations à la qualité totale, ou d'autres nommées par divers sigles (SPR, etc.). La vocation officielle de ces stages est d'accroître les compétences de la main-d'œuvre qu'elle soit ouvrière ou non. On sait qu'aucun système national de formation professionnelle d'adultes salariés ne prend place dans la configuration cordobaise. On sait, par contre, que les configurations où s'intègrent les usines de Flins et de Curitiba ont développé ces systèmes depuis longtemps. Cependant, l'entreprise déploie les mêmes politiques et surtout les mêmes pratiques de formation dans les trois configurations nationales. C'est donc que ces dernières sont indépendantes des systèmes nationaux de formation professionnelle d'adultes salariés, de ses réglementations législatives et qu'elle sont étroitement liées aux politiques des employeurs.

Et pourtant, ce fond commun de la formation Renault fait l'objet d'applications qui ne sont pas toutes les mêmes. Il est modifié lorsqu'il est repris dans chaque usine dont la situation a ses particularités. Dans chaque configuration, la formation Renault présente des traits qu'elle n'a pas ailleurs. Nous avons d'abord été frappés de voir qu'à Córdoba ou à Flins, on forme des ouvriers expérimentés, capables de montrer à quiconque comment travailler. À Curitiba, en revanche, les formateurs reçoivent des stagiaires inexpérimentés et doivent même vérifier qu'ils s'adaptent aux postes de travail industriel qu'on leur a attribués. Dans ces circonstances, la formation ne peut pas être tout à fait la même ni remplir des fonctions identiques d'une usine à l'autre, d'une configuration à l'autre.

1. Dans la configuration cordobaise, la formation officielle s'articule avec une main-d'œuvre expérimentée et assez diplômée. Deux autres éléments prennent place dans cette configuration : le fait que les ouvriers cordobais ne bénéficient pas d'assurance chômage et que, au moment de

¹ On retrouve l'empreinte de la loi française dans les catégorisations opérées par les acteurs institutionnels, indigènes, etc.

l'enquête, le bassin d'emploi est en crise. De telle sorte que la filiale risque de ne pas retrouver ultérieurement les ouvriers qu'elle licencie en période de crise. Ainsi, lorsque la filiale est en récession elle réduit le personnel. Mais sans licencier la main-d'œuvre compétente pour pouvoir relancer la production dès la reprise de l'activité économique. La fermeture de l'usine, même provisoire, mettrait en danger la capacité de la filiale à rebondir lors de la reprise du marché des véhicules.

L'articulation des pratiques de formation officielles avec le type de main-d'œuvre qui prédomine à Córdoba donne lieu à une configuration de mise en attente du personnel. En effet, la filiale maintient la main-d'œuvre dans l'emploi et la forme beaucoup même si celle-ci ne produit que très peu. De sorte que les ouvriers sont retenus en attente de la relance.

2. En France, l'existence d'un système d'assurance chômage modifie sensiblement l'articulation des éléments de la configuration. Ce système permet à la filiale française d'organiser la mise au chômage d'une partie du personnel sans que le problème de le retrouver au moment nécessaire ne se pose. D'autant que de nombreux ouvriers qui connaissent déjà l'établissement sont proposés à la filiale par des agences d'intermédiation de l'emploi.

À Flins, le personnel est expérimenté, peu diplômé et se partage entre deux statuts d'emploi, fragiles ou stables. La pratique de formation officielle est articulée à ce type de main-d'œuvre. Dans cette configuration la formation officielle est réservée aux ouvriers titulaires. En effet, les intérimaires sont, dans un premier temps, exclus des stages de formation. Ils ne sont obligés d'y participer que lorsqu'ils décrochent un contrat de travail long (un CDD) ou à durée indéterminée (CDI). Ceci donne le signal à ceux qui décrocheront un contrat de ce type qu'ils sont entrés dans un processus d'embauche. Chez les ouvriers à statut Renault, la formation contribue à la fois à leur proposer une organisation de carrière et à répartir dans le temps leur séjour dans un échelon et dans un emploi. La formation renforce l'effet des statuts d'emploi fragiles en introduisant un instrument pour distendre les parcours de travail et facilitant à la direction la gestion à long terme de deux types de main-d'œuvre. La combinaison des pratiques de formation avec les deux types de main-d'œuvre de l'usine de Flins donne lieu à une configuration de gestion duale du personnel.

3. La configuration qui s'exprime à Curitiba comporte des pratiques de formation officielles articulées à une main-d'œuvre très diplômée et peu expérimentée. Les ouvriers de cette région font partie d'un marché de l'emploi très dynamique, où des agences d'intermédiation d'emploi sont actives et où les ouvriers ne peuvent pas faire appel à l'assurance chômage.

La formation officielle entre en jeu dès la procédure d'embauche. Elle vise, dans un premier

temps, à détecter les salariés qui ont de l'expérience, si petite soit elle, dans l'industrie moderne ou à défaut dans des ateliers de petites et moyennes entreprises (PME) de l'industrie. Dans un second temps, la formation est là pour suivre le parcours des ouvriers récemment embauchés. Elle permet que les ouvriers novices tiennent le coup dans la vie de travail de l'usine. La formation officielle combinée avec cette main-d'œuvre donne lieu à une configuration de sélection et stabilisation du personnel.

Chaque configuration exprime une cohérence souple. Une configuration nationale met tour à tour en évidence la cohérence de la formation officielle à l'égard des enjeux que telle ou telle filiale affronte vis-à-vis de son environnement. Mais, compte tenu de la sensibilité d'une configuration aux variations de type de main-d'œuvre, elle montre également que l'articulation est souple. En effet, on voit à quel point ces variations provoquent la re-configuration de la formation d'une filiale à l'autre.

D'autant plus que les configurations nationales sont elles-mêmes instables. Elles sont sans doute le produit d'une histoire mais les transformations brutales dues aux politiques nationales peuvent les modifier très substantiellement. L'Argentine en est un très bon exemple car la fin des protections des marchés de produits industriels est allée de pair avec l'affaiblissement du système de formation professionnelle initiale technique. Ceci rejailit sur l'entreprise. S'il faut faire redémarrer l'usine avec un personnel jeune, c'est l'ensemble du dispositif industriel qu'elle a représenté qui sera à reconsidérer. Maintenir le personnel qui est encore employé à Córdoba en état de produire, avec l'aide de la formation continue, pourrait donc être une précaution pour l'avenir. Une façon de préparer l'usine à fonctionner dans une configuration nationale transformée. La formation professionnelle continue aurait donc alors pour rôle de pallier l'affaiblissement du système de formation professionnelle initiale¹. Cette figure de la formation continue serait d'ailleurs transposable à d'autres configurations nationales où les formations professionnelles techniques initiales n'auraient jamais connu un réel développement comme au Brésil². Le rapport entre formation continue dans l'entreprise et le caractère national des configurations n'est ni direct ni immédiat. Il est pourtant utile de le prendre en considération si l'on veut comprendre certains schémas d'action que nous avons repérés lors des enquêtes.

Il serait tout à fait abusif de considérer que la formation continue est le principal moyen dont disposent les entreprises pour s'adapter à des contextes nouveaux. Elle vient au bout d'une chaîne

¹ Cf. Annexe à l'introduction, document I.A., « Le développement d'un enseignement technique en Argentine ».

² Cf. Annexe à l'introduction, document I.B., « Le cas brésilien : un enseignement technique resté sous contrôle d'acteurs privés ».

de dispositifs techniques, informationnels et gestionnaires qui dessinent de nouvelles façons de produire, et surtout de faire produire à distance et en réseau les établissements de la firme et les sous-traitants. La formation continue est en revanche désormais présente dans tous les sites industriels de la firme. Comme nous l'avons observé, elle est de plus en plus présente partout et donne lieu à un mode d'organisation standardisé. En raison de l'ancienneté de cette usine, Córdoba nous fournit l'exemple d'un établissement où l'on a vu s'installer une véritable politique de formation continue à une époque assez récente (1995) qui a coïncidé avec un rapprochement plus étroit entre la maison mère et Santa Isabel laquelle préparait la mise sur pied du programme d'installation d'une usine à Curitiba (l'ensemble s'est produit en l'espace de deux années). La formation continue est vraiment entrée en jeu au moment où s'effectuait une recomposition industrielle régionale des activités de la firme. Elle serait donc partie prenante des fortes capacités d'adaptation à des contextes nouveaux. Le plus visible de ces contextes nouveaux est sans doute le mouvement d'internationalisation dont cette recherche comparative a permis de repérer quelques effets.

XI.4. Limite de la configuration nationale : l'entreprise internationale

Ce qu'on voit apparaître, ce sont des différences entre les situations de la firme dans trois pays. Ces différences sont-elles dues à la stabilité des pays ? Ou seraient-elles le résultat de changements dans les marchés, dans les entreprises et dans leur flexibilité ?

Certes, ce qui ressort au bout de cette enquête ce sont des différences très nettes entre les trois usines implantées dans trois pays avec des histoires différentes, à la fois pour les pays et les usines. À quoi attribuer ces différences ? Ces entreprises ont acquis des capacités fortes d'adaptabilité à des contextes nouveaux, ce qui nous amène à penser qu'elles se reconditionnent. Lorsque l'on regarde des usines d'une firme internationale et moderne on ne peut pas observer des particularités nationales qui conditionneraient des pratiques relatives à la mise au travail, à des traditions de métiers, à des façons de se comporter au travail. Nous avons partout observé, au contraire, une internationalisation des problèmes.

L'entreprise est un espace où l'on peut repérer un certain nombre de particularités nationales susceptibles de déterminer des comportements au travail et des décisions managériales. Sans aucun doute, nous avons observé beaucoup de différences d'une usine à l'autre. Mais ne serait ce pas faire dire à notre travail de terrain beaucoup plus qu'il ne peut le faire que de les attribuer à des particularismes nationaux ? Ces particularismes, nous en avons pourtant recensés beaucoup,

notamment en faisant appel à l'histoire. Et pourtant, ce qui domine tout au long de cette enquête, ce sont plutôt des processus d'adaptation qui se répètent d'un pays à l'autre. Citons, par exemple, la récente réduction d'activité envisagée par Renault à l'usine de Sandouville lors des prolégomènes de la crise financière actuelle : les autorités n'ont pas hésité à faire appel à la formation¹, ce qui rappelle le rôle principal qu'elle a joué dans l'usine *córdobaise*.

On pourrait peut-être interpréter les caractéristiques de la main-d'œuvre, singulière dans chacune des trois filiales, comme le résultat de particularismes nationaux. On pourrait considérer qu'à Flins le recours à une main-d'œuvre faiblement formée serait le résultat d'une particularité nationale qui distinguerait cette usine des autres filiales. On prétendrait par exemple, que dans ces pays, des traditions anciennes propres à Renault contribueraient à maintenir ce type de gestion alors que la firme raisonnerait tout autrement dans des pays où elle serait moins prisonnière de ces supposées traditions. Mais peut-on seulement raisonner dans ces termes et ne pas prendre en compte, par exemple, le coût de la main-d'œuvre sur le marché du travail français ? Ou même, sur ce marché français, la présence d'une main-d'œuvre, certes, faiblement éduquée mais néanmoins assez familière des standards du travail industriel pour finalement s'adapter sans trop de difficultés à des usines modernes. Ces thèses seraient pourtant affaiblies par la comparaison menée avec l'usine de Córdoba, qui est une usine dans laquelle l'expérience industrielle est assez ancienne pour que la main-d'œuvre s'y adapte sans trop de difficultés.

En définitive, ce qui apparaît le plus nettement ce sont des comportements que les salariés mettent en œuvre pour s'adapter aussi rapidement que possible aux conditions dans lesquelles ils sont amenés à travailler. Si une entreprise comme celle dans laquelle nous avons enquêté n'est peut-être pas le meilleur lieu possible pour observer la permanence de particularités nationales, c'est parce qu'elle est une entreprise très avancée dans un processus d'internationalisation et que sa main-d'œuvre y raisonne au moins autant à partir de pratiques organisées par la firme qu'à partir de traditions dont l'usage n'apparaît pas immédiatement opératoire. Sans doute, dans des conversations singulières avons-nous relevé la mention de points d'histoire qui traduisaient des fiertés identitaires.

¹ Sous le titre « Les salariés de Renault Sandouville bénéficient d'aides à la formation », le journal *Le Monde*, dans sa section Economie et entreprise du 11 octobre 2008 (p. 15), publiait la dépêche suivante : « Pour compenser le chômage partiel à l'usine Renault Sandouville, Laurent Wauquiez, secrétaire d'Etat à l'emploi, a annoncé, jeudi 9 octobre, la mise en place d'offres de formation inédites. D'ici à la mi novembre, il souhaite pouvoir proposer aux salariés touchés des solutions de formation rémunérée. Ils perdent entre 300 et 400 euros par mois [...] ».

XI.5. Retour sur les apprentissages du travail ouvrier et sur la formation officielle : des vies parallèles ?

Sans l'enquête ethnographique, qui nous a placé en immersion dans l'atelier pour apprendre à tenir un poste de soudure, nous aurions risqué de ne pas pouvoir nous rendre compte de l'importance persistante des apprentissages sur le tas. Elle aurait pu être dissimulée par le fait que notre sujet de recherche était la formation des ouvriers organisée par l'entreprise. En questionnant nos interlocuteurs sur cette formation, nous pouvions en effet n'induire que des réponses sur les formations répertoriées comme telles. Or, justement, ces apprentissages par immersion ne sont que très marginalement répertoriés en tant que formations. Ils le sont tout juste, dans les premiers moments de la prise de poste, lorsque le nouvel entrant, mis entre les mains d'un opérateur *senior*, prend connaissance du poste de travail, se fait rappeler les procédures à suivre, montrer comment on les applique et aider pour les appliquer lui-même. L'aide lui vient également du titulaire du poste lorsqu'il est chargé d'accompagner ses premières tentatives de manipulation des pièces et des outils. Très vite, il est de moins en moins aidé mais reste surveillé. Officiellement le nouveau venu n'est plus en formation, et pourtant son apprentissage n'est pas terminé. Il a encore souvent besoin d'aides et de conseils que lui prodiguent les opérateurs expérimentés, toujours celui à qui a été dévolue cette fonction d'initiateur, mais avec lui d'autres collègues dont la vigilance manifeste le caractère collectif du travail et des savoirs transmis.

Aussitôt établi, ce résultat de notre recherche questionne la fonction que l'on fait effectivement jouer à la semaine de stage dans l'école d'atelier. Semaine qui, nous le soulignons, précède l'entrée du nouveau venu dans l'atelier. Le stage comporte d'ailleurs une partie pratique destinée en principe à préparer l'opérateur à accomplir sa tâche. Il est enregistré comme une formation. Or, les intérimaires de Flins n'y ont pas droit tandis que des ouvriers qui ont déjà travaillé dans des ateliers semblables doivent le suivre de bout en bout lorsqu'on les embauche. Cette formation servirait donc manifestement à signaler qu'une embauche est en cours de mise en place. Depuis qu'existe cette formule du stage à l'école d'atelier, être embauché ce n'est pas seulement signer un contrat, c'est entrer dans une procédure à laquelle contribue la formation. Certes, le stage aide à la mise au travail d'un nouveau venu qui serait sans expérience d'atelier, mais il ne se réduit pas à une pure et simple préparation au travail. Il vise à mettre le nouveau venu au début d'un parcours qui en fera un opérateur Renault. Le rôle que joue la formation, dès ce moment-là, sera développé ensuite sous bien d'autres formes. Cette recherche aura permis d'en repérer les premiers moments. Il nous a semblé pouvoir y observer un certain décalage entre le travail et la formation. Être en stage et apprendre à travailler sont deux choses assez distinctes et en

tout cas se déroulent dans des enceintes différentes, dans des rapports d'apprentissage et de travail différents.

La formule de stage à l'embauche que l'on vient de décrire correspond à des situations réputées ordinaires. Il n'est pourtant pas exceptionnel que les choses se passent autrement. Nous avons observé dans l'usine de Curitiba, qui recrute activement, un usage un peu différent de ce stage. Il est en partie converti en temps de sélection des candidats à l'embauche. L'entreprise qui peine à recruter des opérateurs expérimentés pallie cette difficulté en cherchant des candidats assez diplômés. Le formateur qui les accueille doit alors vérifier que ces candidats pourront s'adapter aux tâches de production. À supposer que la sélection ait laissé passer vers l'atelier quelqu'un dont on vérifie ensuite qu'il ne s'y adapte pas, cette personne ne pourra vraisemblablement pas rester dans l'entreprise. C'est bien dans l'atelier cette fois, et en fonction des performances au travail, que l'embauche définitive est véritablement conclue. Nous avons également observé que les intérimaires de Flins peuvent avoir rempli plusieurs missions en atelier et n'être jamais passés par les écoles de ces ateliers. C'est au travail qu'on les juge, c'est à l'initiative du chef d'atelier que leurs missions sont ou non renouvelées. C'est également après avis du chef d'unité qu'un intérimaire peut être proposé pour un contrat plus stable. La formation répertoriée n'est pour rien dans ce parcours. En revanche, dès que la décision est prise de lancer un recrutement d'intérimaire, ce dernier devra suivre la procédure habituelle et donc assister à la semaine de stage d'initiation. Le travail décide donc toujours de la validation d'une embauche. La formation répertoriée entre toujours dans la procédure de recrutement, mais en faisant preuve d'une certaine flexibilité pour pouvoir s'adapter aux situations locales.

Les « *vies parallèles* » des apprentissages qui s'obtiennent en travaillant et de ceux qui proviennent des formations officielles se poursuivent tout au long des parcours professionnels pendant lesquels les salariés recrutés se perfectionnent. On peut voir là une rivalité continue entre l'expérience professionnelle et les savoirs acquis et validés par les formations. Les opérateurs sont tenus de revenir régulièrement vers l'école d'atelier où leur sont destinés des stages dits de perfectionnement, qui se terminent par des évaluations. Lors de ces stages, ils sont mis au courant de nouveautés notamment techniques (enseignements de nouveaux procédés de soudure que nous avons observé à Flins), leur travail est également réexaminé et évalué. Ces réexamens et évaluations sont des épreuves difficiles à subir, même pour des travailleurs expérimentés. Les formateurs le savent bien et tiennent compte « *du stress à l'examen* » dans leur pédagogie¹. De cette évaluation transmise au chef d'unité peut dépendre sa décision de proposer un salarié à une promotion ou à une

¹ Cf. mes observations participantes dans les ateliers de Santa Isabel et de Curitiba, respectivement, chapitres III et IX.

mobilité. C'est en ce sens que ces formations répertoriées accompagnent d'éventuels progrès de carrière.

Du reste, nous le répétons, les ouvriers privilégient les mobilités lorsqu'ils envisagent une promotion. L'expérience et la mobilité restent deux éléments qui expliquent pourquoi la direction décide la promotion d'un ouvrier. Ceci est très visible à Flins, où ce sont les personnels Renault que l'on mobilise lorsqu'une nouvelle voiture est mise en production. Dans ces circonstances exceptionnelles les salariés trouvent l'occasion d'expériences de travail où ils apprennent et où ils démontrent leurs talents car les routines ne sont pas encore installées. Pendant ces périodes de mobilité, les responsables font appel à des intérimaires pour occuper les postes laissés vacants. La formation officielle, lorsqu'elle est mise à contribution pour une promotion, vient interférer avec ce qui s'est d'abord passé dans le parcours de construction de l'expérience et des mobilités d'un opérateur. Si la formation officielle est toujours à ce moment partie prenante de la décision de promotion c'est parce que les apprentissages sur le tas ont préalablement joué un rôle.

L'apprentissage du travail a lieu dans l'atelier. Ce sont les particularités du travail industriel qui font qu'une attention spéciale est accordée à ces apprentissages. On peut supposer que cela est dû à divers facteurs tels que : le coût et la dimension des appareillages, le calibrage des cadences, l'enchaînement des opérations qui, tous réunis, correspondent à la surveillance dont le travail ouvrier fait l'objet. Les apprentissages organisés de manière autonome, sur le tas, menacent toujours de perturber l'ordre. Des considérations semblables sont sans doute prises en compte pour d'autres types de travaux, mais le fait est que la question de la mise au travail n'a pas été étudiée par les sociologues aussi souvent que cela a été fait pour le travail ouvrier.

Il se peut que les savoirs d'ateliers bénéficient de talents propres à un personnel qui les doit aux contextes particuliers dans lesquels il a été éduqué. Le cas très connu des femmes couturières recrutées pour travailler dans l'électronique est un exemple souvent cité de talents utilisés pour le travail industriel mais non reconnus. Dans les récits biographiques de certains interviewés, il est possible de trouver la trace d'apprentissages anciens recyclés par les ouvriers qui en disposent pour mieux accomplir leurs tâches. Mais là encore, les dispositions gestionnaires, qui officialisent certaines formations pour en ignorer d'autres, font disparaître les particularités des savoirs non officiels. De sorte que d'une usine à l'autre, seules surnagent les formes standards d'apprentissage, effaçant ainsi toutes les particularités que l'on pourrait vouloir repérer.

La formation officielle dispensée par les entreprises fait une place aux normes de gestion que les salariés doivent connaître. Ceci est très visible à la lecture des programmes qui portent sur

l'hygiène et la sécurité, la qualité, les coûts, le suivi de procédures (par exemple les feuilles d'opération) et des normes qui s'y rapportent. Cette simple remarque laisse comprendre que la distribution des formations ne peut être qu'inégale selon les catégories de personnels. Le personnel d'encadrement a, évidemment, pour vocation de maîtriser les dimensions gestionnaires du travail beaucoup plus que n'a à le faire le personnel d'exécution. Il n'est donc pas surprenant que dans les trois usines la répartition des efforts de formation concorde avec la distinction des ordres hiérarchiques. Les intérimaires de Flins représente un cas limite de non-existence dans l'organigramme.

XI.6. Que vise la formation des ouvriers dans les usines ?

Référons-nous aux « Lettres de cadrage » (1998) publiées depuis « L'Accord *À Vivre* » (1989), lettres par lesquelles la direction a fixé les étapes du développement de la politique de formation et qui rappellent que cette formation des salariés continuera à jouer « *un rôle majeur dans la mise en œuvre de la stratégie de l'entreprise* ». Nous remarquons que la formation est amenée à développer une « *culture commune* » appuyée sur « *l'économie* » et « *l'internationalisation* ». Nous estimons pouvoir interpréter de ce fait la mise en place des écoles d'atelier, les nominations des formateurs, comme des moyens pour construire ce que nous appellerons un *ouvrier standard*. Celui-ci a vocation à être présent dans toutes les usines du groupe. Ses compétences, ses possibilités et son profil doivent être constamment remis à jour pour correspondre à la stratégie de l'entreprise, aux contraintes économiques et pour être adapté à l'internationalisation. La formation est chargée de ces remises à jour. Ceci veut dire que le profil de *l'ouvrier standard* ne peut pas être fixé de manière rigide et définitive. Il est actualisé avec des procédures diffusées dans toutes les usines, telles que la « Qualité Totale », le SPR et d'autres encore susceptibles d'être mises en place. Ceci veut dire aussi que la formation des salariés est elle-même évolutive. Toujours dans les termes des « *lettres de cadrage* », il s'agit d'améliorer la flexibilité, objectif qui est au principe de « *la gestion de l'emploi et des compétences* ».

Une première conséquence de l'application de ces directives est la concurrence entre les formations organisées par l'entreprise et les apprentissages au travail organisés par les ouvriers. Nous les avons appelés, au moment de nos observations « transferts de savoir-faire », une expression qui nous semble maintenant un peu réductrice, car elle sous-estime des savoirs qui ne sont pas purement pratiques et gestuels et qui s'acquièrent cependant dans les ateliers et en cas de mobilités. Une notion qui les décrit plus précisément est celle « d'apprentissages non répertoriés ».

Cette concurrence entre ces deux types de savoirs souligne ce que nous a dit un interlocuteur responsable de la formation dans une usine, à savoir que la formation servait à « *recycler les compétences* » à « *redresser les mauvaises habitudes* » et à rappeler les descriptions des fiches de poste. Ceci tendrait à signifier qu'au travail se développent des habitudes déviantes qu'il s'agit de contrarier à l'aide de la formation. Il reste que la durée dans laquelle se prennent les habitudes et s'acquiert l'habileté au travail est long en comparaison de celui des stages de formation. La concurrence entre ces habitudes et le système de formation ne serait donc pas près de s'éteindre. On peut cependant interpréter le développement du SPR comme l'organisation d'un mouvement destiné à reconfigurer une part des apprentissages non répertoriés en apprentissages contrôlés et répertoriés et donc à travailler à l'usure de cette concurrence dont nous venons de parler.

La construction de *l'ouvrier standard*, inscrite dans une politique d'adaptation à l'internationalisation, se concrétise en effet dans la généralisation des écoles d'atelier, du SPR, des politiques de « Qualité Totale » à toutes les filiales de la firme. Un des effets de cette politique que l'enquête comparative nous a permis d'identifier, est un mouvement de recomposition qui permet de délester certaines filiales d'une partie de leurs segment productifs pour les reporter vers d'autres que la maison mère est en train de développer. Tel était le cas de Santa Isabel et Curitiba, au profit, au moment de notre enquête, de l'unité brésilienne. Le démembrement relatif de l'usine de Córdoba qui en a résulté laissait, toujours au moment de l'enquête, celle-ci en position de sous-production. La main-d'œuvre de cette usine n'en a pas moins continué de façon très intensive à investir dans les activités de formation. À cet égard, Santa Isabel pouvait même faire figure de modèle se tenant prête pour toute éventualité de reprise d'activité. La formation aura donc été, dans ce cas, aussi bien l'accompagnement d'un mouvement de récession que celui d'une mobilisation en faveur de l'attente de jours meilleurs.

Avant de conclure ce chapitre il me semble utile de revenir sur la méthode mobilisée dans cette thèse pour expliciter ce qu'elle doit à chacune. Il nous semble nécessaire de revenir, en particulier, sur la question de l'histoire et sa place dans cette recherche ainsi que sur les entretiens biographiques.

XI.7. La combinaison des méthodes et les résultats de l'analyse des promotions ouvrières

L'observation participante a été la méthode qui a permis de recueillir l'essentiel des données traitées dans cette recherche. Cependant, les résultats ont été obtenus grâce à la combinaison de

cette méthode avec deux autres : il faudra revenir sur la contribution de l'histoire et de l'entretien biographique à cette thèse.

XI.7.1. Le recours à l'histoire pour connaître les rôles de la formation

Au moment où nous définissions notre méthode de travail, nous n'avions pas fait à l'histoire toute la place qui lui était due. Après-coup, en revenant sur l'exposé des trois enquêtes, nous voyons bien que l'histoire est présente partout, contribue à l'interprétation des situations, aide à la recherche de faits significatifs qui n'étaient pas disponibles sans investigations sur le passé. C'est ainsi par exemple que nous avons eu à reconstituer des éléments de l'histoire de l'usine de Córdoba, de l'histoire de la formation continue en Argentine et au Brésil, et de celle des rapports entre l'histoire des formations initiales et continues dans les deux pays.

Notre erreur d'appréciation initiale peut être due au fait qu'au démarrage de notre recherche internationale, nous étions surtout nourri des recherches françaises dans lesquelles l'histoire est la plupart du temps sollicitée. De surcroît, la recherche historique a été très développée dans le domaine qui était le nôtre. Le cas de Renault est à cet égard exemplaire, puisque sociologues et historiens ont étudié cette entreprise et qu'il existe même des recherches sur l'histoire des recherches chez Renault¹. En prenant pour naturelle la méthode consistant à incorporer de l'histoire dans les recherches sur le travail et la formation, nous faisons donc preuve d'un certain aveuglement. En effet, sur les nouveaux terrains que nous allions étudier, le Brésil et l'Argentine, les informations historiques n'étaient pas aussi rapides à réunir qu'en France. Ainsi, par exemple, il n'existe pas en Argentine de tradition de recherches historiques sur les entreprises privées.

Nous avons eu notamment besoin de reprendre un certain nombre de faits sous l'angle historique, pour comprendre les situations que nous observions. Elles étaient en effet le résultat de décisions, de politiques et de changements datés. Ceci devenait indispensable par exemple lorsque l'on me proposait d'interpréter telle ou telle situation comme le résultat d'un déterminisme économique. Nous nous sommes rendu compte parfois que certains faits démentaient cette interprétation. Mieux examiner ces faits sous l'angle historique, me permettait de considérer l'importance de décisions politiques, ou autres, qui n'étaient pas toujours commandées par l'économie ou, du moins, ne relevaient pas immédiatement d'elle. Par exemple, dans le domaine international, on remarque que les dirigeants d'entreprises qui veulent développer une filiale à

¹ Cf. Perriaux, 1998 et Rot, 2006.

l'étranger, y nouer des contrats avec des sous-traitants, y développer des marchés, prennent tout autant en compte les politiques des États dans lesquels ils veulent agir (l'Argentine « protectionniste », par exemple) et la distance géographique entre eux, la localisation des implantations qu'ils prévoient et les relations que des cadres dirigeants sont en mesure d'établir avec les administrations locales pour l'obtention de privilèges. La longue histoire de l'implantation par Renault d'une filiale en Argentine en est une bonne illustration. On comprend que l'éloignement géographique ait pu être considéré naguère comme un inconvénient, avant que les temps des échanges matériels et informationnels ne se soient raccourcis. Depuis que l'information circule en instantané, les pays éloignés deviennent de moins en moins étrangers les uns aux autres, les échanges économiques et industriels s'y déploient avec moins d'obstacles matériels et sociaux. Autant de remarques qui font apparaître, à côté de l'histoire, l'importance de phénomènes sociaux à prendre en considération lors de décisions qui ne relèvent pas de la seule économie.

Ces recours à l'histoire et à la sociologie m'ont d'ailleurs permis, en bien des occasions de spécifier en quoi l'économie est prise en compte de manière différente selon les situations et les périodes. C'est pourquoi, au regard des phénomènes étudiés, la théorie du capital humain est moins utilisable qu'on ne le prétend habituellement lorsque l'on parle de la formation continue. Ces quelques remarques liminaires m'amènent à compléter la présentation de mes méthodes de recherche qui se trouve dans l'introduction générale de cette thèse. Nous incluons l'histoire car elle est partie prenante de nos enquêtes en atelier mais également des entretiens biographiques et des données statistiques que nous avons analysées.

XI.7.2. À partir des entretiens biographiques se précisent des différences entre établissements

En côtoyant les salariés des ateliers de soudure auprès desquels nous avons travaillé, nous avons eu parfois des difficultés pour déchiffrer certaines de leurs réactions à divers événements ou même pour interpréter des propos qu'ils nous adressaient ou échangeaient entre eux. Dans ce milieu, le chercheur qui débarque est un parfait étranger. Les salariés au contraire se connaissent depuis longtemps, ont vécu ensemble des événements qui ont compté pour eux. C'était particulièrement le cas à Córdoba, où le personnel a une longue ancienneté dans l'usine, y a vécu des moments éprouvants et se connaît du reste souvent par voisinage. Plusieurs recrutements se sont effectués par l'intermédiaire de salariés de l'entreprise qui recommandaient des personnes faisant partie de leurs connaissances. Les entretiens que nous avons sollicités auprès de plusieurs membres

de cet atelier allaient nous aider à être moins étranger dans ce collectif. La plupart d'entre eux nous ont d'ailleurs renseigné sur le passé de l'entreprise et montré à quel point ce passé pesait sur chacun.

Les entretiens biographiques n'avaient pas pour seul but d'améliorer la compréhension des informations que nous avons recueillies par l'observation participante, ils nous aidaient à perfectionner notre approche des parcours professionnels. Il fallait en effet que nous en connaissions les détails et la logique pour repérer le rôle que la formation de l'entreprise jouait à cet égard.

Les statistiques que nous avons exploitées ont fait apparaître une forte corrélation entre le fait d'avoir suivi des formations dans l'entreprise et les promotions. Les entretiens nous ont conduit à mettre en doute le lien de causalité qui semblait apparaître entre ces deux éléments. Grâce à eux, nous avons cherché plus activement les autres variables effectivement actives en faveur des promotions. Ainsi, avons nous trouvé à Córdoba que les diplômés de formation initiale jouaient un rôle dans le déroulement des carrières au même titre que l'expérience, ces deux éléments se combinant avec le fait d'avoir suivi beaucoup de stages. Il faut rappeler que, dans cette usine, la proportion d'ouvriers possédant un diplôme du niveau baccalauréat est relativement élevée (un tiers des ouvriers).

Ceci fait contraste avec Flins, où moins de 10% des ouvriers sont bacheliers. Cette variable ne joue donc pas le même rôle qu'à Córdoba. Dans l'atelier de Flins, où nous avons travaillé, un seul ouvrier détenait un baccalauréat professionnel et avait été visiblement recruté avec un « plan de carrière » en vue. Pour la majorité des ouvriers de cette usine, ce sont très certainement l'ancienneté et l'expérience qui aux yeux des ouvriers devraient être la clé des promotions. Les ouvriers qui espèrent s'en prévaloir restent le plus souvent réticents à suivre des formations dans l'entreprise car leur faible niveau de formation initiale les inquiète. Ceux qui ont déjà dû subir des tests de niveau en mathématiques et en français, pour gagner des échelons dans la catégorie ouvrière, gardent de cette expérience des souvenirs désagréables. Ceci contrarie d'ailleurs la direction qui voudrait davantage stimuler la participation aux formations qu'elle organise et disposer ainsi d'un « vivier » plus large de promouvables.

À Curitiba, on recrute des diplômés et c'est l'expérience qui fait la différence entre eux. L'usine peine à embaucher des travailleurs expérimentés qu'elle doit débaucher ailleurs. Ceux des salariés qui ont le double avantage d'être diplômés et expérimentés font très facilement figure de *leaders*. Ils sont vite identifiables comme susceptibles d'être promus. Mais dans cette entreprise

avoir le baccalauréat ne permet d'envisager que des promotions limitées car les chefs d'UET sont des ingénieurs. Si les ouvriers bacheliers ne le deviennent pas, leur carrière s'arrêtera rapidement¹.

Ces résultats qui concernent les carrières signalent en même temps de grandes différences entre les trois filiales. Santa Isabel, où la main-d'œuvre est à la fois expérimentée, souvent diplômée et ne rechigne pas à se former davantage, est une usine qui dispose d'un « vivier » important de promouvables, mais elle n'a pas de promotions à offrir ; elle a même rétrogradé des salariés qui avaient été promus chefs d'UET. Pire encore, lors d'une précédente crise de l'emploi, des ingénieurs ont dû travailler à la production pour ne pas être licenciés. À Flins, lorsque l'on analyse les parcours professionnels des salariés, il faut se rappeler d'abord qu'on ignore la population très nombreuse des intérimaires que cette question laisse de côté. Ce qu'on sait de cette population précaire permet de dire qu'elle est à peine plus jeune mais pas plus diplômée que la main-d'œuvre permanente. En tout cas, c'est l'usine française qui fait le plus contraste avec les deux autres puisque c'est celle qui possède les équipements les plus récents et la main-d'œuvre la moins diplômée. En plus, il lui est difficile d'organiser des carrières significatives aux conditions actuellement définies par l'accord de 2001 sur la « *professionnalisation des opérateurs* ». Rappelons qu'il prévoit d'accompagner les promotions de stages de formation nombreux et variés. À Curitiba, la jeunesse de l'entreprise joue sur la démographie du personnel et sur ses caractéristiques de deux manières. Ce personnel plutôt jeune est diplômé à l'embauche. Les ouvriers sont, répétons-le, la plupart du temps, des bacheliers et les postes de chefs d'UET sont attribués à des ingénieurs. Les promotions des ouvriers ne sont pas limitées par le faible nombre des postes à pourvoir ni par des réticences qu'aurait le personnel à se former. En revanche, elles sont réduites en raison du choix qui a été fait de lier les positions professionnelles à des niveaux de diplômes de formation initiale.

Il est possible de mieux connaître la variété des situations qui correspondent aux différences très générales que nous venons de relever entre les trois filiales. On peut le faire en se rapportant aux portraits que nous avons présentés dans chaque monographie d'usine. Ils ont été sélectionnés à partir des entretiens biographiques que m'ont accordés des salariés, pour la plupart promus, dans les trois établissements. En revenant au détail de ces portraits, on repère les conditions qui ont dû être réunies pour que des promotions aient effectivement lieu. Ces conditions concernent dans tous les cas les bornes que l'organisation du travail impose aux parcours professionnels ainsi que les

¹ Ce parcours effectivement promotionnel exigerait une organisation volontariste qui pourrait s'appuyer sur les organisations des instituts de formation du SENAI.

circonstances démographiques et économiques propres aux périodes dans lesquelles les promotions interviennent ou non.

Pour les établissements que nous avons observés, si l'on considère d'abord l'organisation des postes, nous avons constaté que la réorganisation en UET a dessiné une limite supérieure aux promotions envisageables. Certes, il existe un échelon intermédiaire d'avancement, celui d'opérateur *senior*. Mais la promotion à cet échelon conserve une portée modeste. On remarquera d'ailleurs que l'intitulé du grade exprime cette modestie en conservant le nom « d'opérateur ». Cela met sans doute en évidence le fait que l'on a voulu reconnaître, à ce niveau, une valeur à l'expérience et qu'on entendait la préserver dans le profil du promu. C'est d'ailleurs l'opérateur *senior* qui est responsable de l'accueil des nouveaux entrants dans l'atelier et leur « montre » le travail. La position d'opérateur *senior* est d'autant plus intéressante à considérer qu'elle articule la valeur des apprentissages obtenus par la pratique et celle des acquis constitués dans le cadre de stages. Si la position de chef d'UET, qu'un postulant à la promotion peut le plus raisonnablement espérer, est différente de la précédente c'est que, sur ces postes, les formations initiales sont très concurrentes des formations continues et de l'expérience. À l'horizon du devenir de l'accès à ces postes plane en effet le fait qu'on pourrait ne plus attribuer ces emplois qu'à des détenteurs de diplômes supérieurs (techniciens et surtout ingénieurs). Nous le savons d'ailleurs, cela est déjà une réalité au Brésil. À une nuance près encore qui est que l'usine brésilienne n'a pas de difficulté à recruter des ingénieurs pour en faire des chefs d'UET ; elle a en revanche du mal à les faire rester à ces postes qui obligent à beaucoup de promiscuité avec l'atelier, les machines et les ouvriers. Les formations organisées dans l'entreprise, même accumulées en grand nombre, ne permettent pas de concurrencer les diplômés. L'organisation des postes et des affectations n'est cependant pas totalement rigidifiée. Ainsi, en introduisant la formation dans les organigrammes a-t-il été possible de dessiner des parcours supplémentaires à dimension promotionnelle. Les ouvriers nommés formateurs, les opérateurs *senior* chargés de l'application du SPR, ou d'autres tâches d'organisation de la formation, bénéficient grâce à cela d'améliorations de carrières. Pour être symboliques, ces améliorations n'en sont pas moins réelles. Les ouvriers nommés formateurs échappent ainsi au quotidien de l'atelier et deviennent par ce fait même des interlocuteurs pour l'encadrement. Les opérateurs *senior*, lorsqu'ils organisent des applications du SPR, circulent davantage qu'ils ne le font habituellement au-delà de l'atelier où se trouve leur poste. Ils deviennent eux aussi de cette façon davantage visibles et mieux à même de comprendre les réorganisations en cours. Ces formes de promotion relativement dérogoires à l'organisation standard sont encore une manière de prolonger et d'amplifier ce que les promus doivent à l'expérience pratique, technique et sociale, qu'ils ont accumulée.

À côté de l'encadrement organisationnel, les promotions sont évidemment dépendantes des conditions économiques qui affectent les établissements. La contrainte économique est en effet invoquée lorsqu'une filiale réduit son périmètre de production et partant diminue ses effectifs. Le resserrement de ces derniers aboutit à une restriction des embauches et réduit le nombre des postes de tous niveaux, ce qui affecte bien entendu l'espace laissé aux promotions. Toutefois, que la contrainte économique joue en faveur d'une activité renforcée ou d'une activité réduite, cette contrainte ne s'exerce pas mécaniquement. Les mouvements de carrière que nous venons de décrire montrent en effet qu'on n'est pas face à un pur marché de populations formées sur lequel les employeurs prélèveraient leurs agents selon un simple calcul de leur besoin. La variable économique intervient sous la médiation de calculs complexes. Ce derniers font notamment intervenir les pratiques de travail et de mise au travail dont notre recherche a permis de repérer l'importance. Du point de vue des promotions, c'est de l'expérience des salariés dont il est question, une expérience qui se révèle être une préoccupation importante pour la gestion dans les trois filiales. Rappelons, d'abord, que l'usine neuve du Brésil parvient à recruter des ouvriers diplômés, mais que sa principale difficulté tient au fait que dans son marché du travail il est difficile de trouver des candidats dotés d'une expérience industrielle. Une fois qu'elle les a trouvés, l'usine fait des efforts pour les garder. En période de récession, comme en a connu Santa Isabel en Argentine, on calcule les licenciements en préservant l'emploi de certains profils de salariés. C'est ainsi que cette usine ayant un effectif de diplômés devenu superflu au regard du rétrécissement des activités a tout de même voulu maintenir certains d'entre eux en emploi. Elle a cherché pour cela des solutions dont l'avantage économique n'était pas immédiatement visible, mais qui préservait l'avenir. Dans ces circonstances, des diplômés peuvent être chargés des tâches pour lesquelles ils sont nettement « surdiplômés », ou encore être envoyés en mission dans d'autres établissements de la firme, sans que ces déplacements aient une pertinence du point de vue du calcul économique. Je mentionne ces exemples, à la limite marginaux, parce qu'ils illustrent bien le fait que la gestion d'un établissement industriel impose de calculer les avantages ou les inconvénients économiques des décisions en se plaçant dans des temporalités qui ne sont pas celles, comme nous le disions au début, des échanges immédiats sur un pur marché.

Conclusion générale. Retour sur la formation continue en France

Au terme de cette recherche, il nous semble utile de reformuler les termes de la réflexion sur la place de la formation permanente dans les pratiques et les trajectoires ouvrières. La comparaison nous a permis de mettre en perspective l'expérience française, dont on peut se demander jusqu'à quel point elle est spécifique. Il faut bien sûr tenir compte du fait que cette recherche portait sur l'industrie automobile : est-ce que les résultats obtenus auraient été différents dans une autre branche industrielle ? Seule une autre enquête permettrait de le savoir et de valider nos résultats au-delà des cas étudiés.

Tout au long de notre enquête nous nous sommes intéressé successivement, à mettre en perspective les établissements, en les inscrivant dans leur évolution historique (de l'organisation du travail, de la formation officielle, du marché du travail, etc.) ; ensuite à l'observation et à la participation dans des pratiques de mise au travail par la formation ; enfin, à retracer les empreintes de la formation officielle sur les parcours de promotion des ouvriers dans trois usines implantées dans trois pays. En empruntant ce chemin nous avons à chaque fois tenté de comprendre quels étaient les rôles que l'on fait jouer à la formation dans l'entreprise. D'abord, en analysant chaque cas pour faire ressortir les fonctions qu'on a considérées comme étant principales. Ensuite, en les comparant pour estimer la portée de la thèse sur le développement des systèmes réglementés de formation d'adultes salariés.

Avant de finir cette recherche, il serait intéressant de revenir sur la formation professionnelle continue en France et sur la façon dont la comparaison avec ce qui se fait ailleurs en la matière permet de réinterroger les résultats de certains travaux.

Reprenons de manière succincte les résultats de la recherche. En regardant les pratiques de formation officielle et de travail, la thèse a pu confirmer que l'accroissement des savoir-faire ouvriers se réalise d'abord au sein des collectifs de travail et dans l'exercice de l'activité productive. Ceci apparaît comme une constante : ces apprentissages n'ont pas d'organisateur centralisé et se déroulent partout selon les mêmes normes avec les mêmes acteurs. Les directions, dans les ateliers, cèdent la maîtrise des apprentissages ouvriers aux collectifs de travail. C'est dans la participation à des échanges de savoir-faire avec des ouvriers établis que les nouveaux s'intègrent aux groupes, acquièrent les savoir-faire nécessaires pour produire efficacement et que les plus anciens se perfectionnent. Le pivot autour duquel tournent ces transferts de savoir-faire est le corps

de l'opérateur. Il s'agit de le protéger et de le rendre autonome. Celle-ci est la garantie de la conservation et du transfert des savoir-faire et par là de l'efficacité des ouvriers.

La visée promotionnelle de la formation professionnelle n'apparaît pas nettement. L'analyse des variables telles que niveau d'éducation initiale, expérience, etc. montre que la formation n'est pas nécessairement le prélude d'une promotion. Par contre, les directions ont érigé la formation en filière de promotion. Devenir instructeur d'une école ou effectuer des tâches liées à la préparation du personnel est en effet une manière de bénéficier d'une promotion où les ouvriers peuvent poursuivre une partie importante de leur carrière.

Les fonctions des pratiques de formation officielle n'ont pas de répercussion immédiate sur la dimension productive des salariés. En effet, à Córdoba la formation contribue à maintenir l'usine en période de veille afin qu'elle puisse redémarrer rapidement ses fabrications dans l'éventualité d'un projet nouveau. À Flins, la formation contribue à assurer une gestion duale de la main-d'œuvre. Enfin, à Curitiba, son rôle consiste à faciliter l'adaptation de la main-d'œuvre au travail industriel. Cependant, dès lors qu'on s'approche de ces problèmes, on voit s'atténuer la force des déterminations nationales et s'accroître celles de la firme.

Formation professionnelle d'adultes salariés et formation initiale

Plus que la formation fournie par l'employeur, la formation initiale semble être la variable qui contribue à défendre les positions individuelles des ouvriers¹. C'est le cas à Córdoba, où les diplômés mettent leurs titulaires à l'abri des régressions professionnelles. À Flins, le fait d'être diplômé facilite l'accès aux emplois les moins fragiles. À Curitiba encore, le diplôme délivré par la formation initiale est une condition implicite pour être promu *leader* d'équipe et sans doute nécessaire pour envisager à long terme l'accès à la catégorie de chef d'équipe. Celle-ci n'est ouverte qu'aux titulaires d'un diplôme d'ingénieur.

Des comparaisons européennes montrent que le développement français de la formation continue ne suit pas le même chemin qu'ailleurs². L'Allemagne a un système de formation professionnelle efficace pour mettre en relation l'emploi et la formation. Ainsi, par exemple, des chercheurs qui se sont intéressés aux différences entre les systèmes de formation professionnelle des deux pays ont remarqué que le système allemand est moins développé que le français. La thèse

¹ Tristan Poullaouec (2005) montrait dans sa thèse la valeur des diplômes en tant « *qu'arme des faibles* » (pp. 199 à 230 et 227 à 228).

² Maurice, Sellier et Silvestre, 1982. Géhin et Méhaut, 1993. Jobert, Marry et Tanguy, 1995.

qu'ils ont posée a été la nécessité de mettre ces systèmes en rapport avec les systèmes de formation initiale. En Allemagne, le système de formation initiale est organisé avec l'appui des entreprises (alternance, mi-temps en entreprise). Il est réputé avoir mieux formé les sortants de l'apprentissage du point de vue des besoins des entreprises et du travail qu'ils devaient accomplir à la suite de l'embauche.

En France, où prédomine la formation professionnelle organisée par le système scolaire, la formation est réputée être parfois trop distante des gestes professionnels et des besoins des entreprises. La main-d'œuvre formée de cette façon aurait des difficultés d'adaptation en particulier aux changements professionnels qu'ils soient techniques ou autres. Ceci explique donc qu'en France pour surmonter ces difficultés, l'État a organisé un système de formation professionnelle continue plus développé qu'il n'est en Allemagne. Si en Allemagne le système est plus efficace pour accompagner la vie professionnelle des salariés depuis leur insertion jusqu'à leurs diverses affectations aux des postes de travail, en France c'est la formation continue qui permet de remplir ces fonctions d'adaptation et de reconnaissance par les employeurs des capacités professionnelles des salariés. La formation a été constituée en entretenant des rapports avec la manière dont la formation initiale s'est construite.

Dès lors, cette hypothèse doit tenir compte des pratiques concrètes de formation, des contextes où elles s'accomplissent et de l'histoire des collectifs de travail et des unités de production.

Formation et production d'acteurs dans l'entreprise

Les politiques de formation, les activités qui leur sont associées, les fonctions attribuées à la formation, qui prennent tout son sens dans des contextes locaux, sont élaborées de façon standardisée par la maison mère. Ce système de formation Renault est exporté dans les filiales. Lors de son exportation et de son déploiement dans les filiales, la formation opère dans des contextes variés. Elle est administrée à de salariés qui n'ont pas les mêmes caractéristiques, dans des établissements qui n'ont ni la même histoire ni les mêmes perspectives de développement. La socialisation des ouvriers au carrefour de la formation et des transferts de savoir-faire contribuent à fabriquer ce qu'on a appelé un *ouvrier standard*. Ce dernier déploie en même temps qu'une activité productive une activité d'enseignement du travail ; et retire de cette activité des apprentissages qui lui permettent d'assurer sa production. L'activité de formation remet constamment à jour la stratégie

de l'entreprise et les contraintes imposées par les contextes dans lesquels cet *ouvrier standard* travaille.

La comparaison de ces résultats souligne le mouvement d'internationalisation de l'entreprise. Ce qu'en définitif fait le mieux ressortir cette recherche menée dans trois pays, différents par leur situation économique, leur potentialité de développement, leur histoire, c'est de voir se construire le développement international d'une firme. Un développement qui s'opère grâce à des investissements techniques nouveaux mais aussi à des modalités de gestion qui facilitent et rendent de plus en plus rapides des recompositions entre établissements et des changements d'implantations. Le modèle n'est plus seulement celui des grandes entreprises exportatrices mais celui d'entreprises en réseaux régionaux d'unités productives¹. La formation qu'organise l'entreprise aide à observer ce mouvement dans la mesure où elle est partie prenante. Ne serai-ce que parce qu'elle diffuse des innovations gestionnaires aux autres et réclame que tout le monde les adopte.

Formation en entreprise et formation continue d'adultes salariés

Notre travail a montré que l'entreprise Renault déploie des politiques et des pratiques de formation auprès de ses ouvriers dans toutes ses filiales. Cette entreprise agit en matière de formation de ses salariés dans des pays qui ont élaboré des systèmes fédéraux ou nationaux pour former les adultes salariés. Par exemple, au Brésil où le dispositif de financement est nettement moins contraignant pour les employeurs qu'en France. Elle le fait également dans des pays qui n'ont mis au point que tardivement un système de formation d'adultes salariés comme en Argentine. Renault fait, encore, de la formation en France, qui a mis en place un dispositif de formation étendu obligeant les employeurs à le financer. Bref, nous voyons que dans tous les cas, quel que soit le pays d'implantation et le degré de déploiement des systèmes de formation professionnelle d'adultes salariés, les filiales de l'entreprise multinationale mènent une activité de formation intense. Cette thèse montre que l'élaboration d'une législation sophistiquée en matière de formation professionnelle d'adultes salariés assortie d'une obligation de financement et la mise en système de ces activités, ne suffisent pas à expliquer les conditions du développement de cette activité.

¹ La notion de firme-réseau fait référence ici la relation entre filiales d'une même firme implantées dans des régions voisines. Il ne s'agit pas de la notion de firme-réseau où ce qui est important, c'est qu'elle n'a pas isolément la capacité d'organiser, de produire et de distribuer son produit sauf en établissant des liens de coopération avec d'autres firmes à différents niveaux et différents degrés. De plus, cette firme-réseau a besoin d'organiser différentes ressources qui ne lui appartiennent pas directement et doit encore savoir bien gérer les différents groupes de force de travail qui sont directement ou indirectement sous ses ordres. Cf. Veltz, 2000 et Carleial, Figueiredo Gomes Filha et Neves, 2002a.

Compte tenu des différences institutionnelles mises en relief dans ce travail, il nous semble qu'il est nécessaire de relativiser les travaux franco-français sur la formation professionnelle d'adultes salariés. La législation française a créé un système de formation professionnelle d'adultes salariés depuis plus de trente ans. Ce cadre légal et ce système est le pivot autour duquel s'organise, de manière plus ou moins explicite, le questionnement porté par la littérature française sur le sujet. Ces travaux y inscrivent leurs analyses à l'aide des catégories définies par la loi (c'est notamment le cas des travaux développés par le Céreq), font des analyses critiques à partir de l'examen des évolutions de la formation en entreprise ou encore interrogent l'action des élites politiques, professionnelles et culturelles qui contribuent à forger la formation d'adultes salariés. L'analyse simultanée des pratiques de formation et de travail nous a permis de relativiser la centralité accordée au système de formation professionnelle continue français en montrant dans quelle mesure les contextes deviennent spécifiques et les pratiques continues.

Limites et prolongements de l'enquête

En faisant l'effort de traiter ensemble une vaste série de sujets, dans trois pays, sur une période relativement longue, les limites de ce travail sont manifestes. Je n'en mentionnerai que deux qui me semblent particulièrement importantes. Tout d'abord, certains aspects des enjeux de la formation ont été laissés de côté. C'est notamment le cas de sa place dans les relations professionnelles. L'étude de leur évolution historique devrait se pencher sur l'inclusion de clauses sur la formation dans la discussion entre les organisations syndicales des travailleurs et de patrons dans certaines entreprises et branches industrielles. Cet aspect n'a pas été développé ici faute de disposer de données empiriques en Argentine et au Brésil. Une enquête spécifique serait sans doute nécessaire pour étudier comment sont construits des accords collectifs qui, à un moment, peuvent inclure des clauses sur la formation des salariés. À quel moment et par quels biais ces clauses sur la formation sont invoquées ? Quels sont les groupes qui se saisissent de la formation et la portent comme une demande ? D'autres aspects des rôles de la formation devraient faire l'objet d'approfondissements.

La deuxième limite apparaît à la relecture de mon projet initial de thèse. Nous avons prévu, à côté de la comparaison entre établissements Renault, une deuxième comparaison équivalente, mais dans le secteur des services, auprès des employés et des cadres de l'entreprise France Telecom et de Telecom Argentine, sa filiale à l'époque. Cette enquête n'a pas pu être totalement mise en place. Nous avons mené à terme l'enquête en Argentine : trois mois de travail de terrain (observation et

entretiens) auprès des salariés responsables de la supervision du réseau de télécommunications concentré, à la suite d'une profonde restructuration dans un seul site à Buenos Aires. Par contre, nous n'avons jamais réussi à franchir les portes du même service à France Telecom. Le service y était réparti en cinq sites de surveillance frappés par une restructuration au bout de laquelle il ne devait rester qu'un seul centre¹. Les démarches pour mettre en place une observation dans ces sites ont échoué. En revanche, nos interlocuteurs nous ont proposé plusieurs terrains alternatifs. Nous avons décidé d'intégrer une équipe de techniciens de réparation de lignes. Nous n'avons pas accepté la proposition pour nous intéresser aux techniciens. Nous l'avons fait car c'était une première entrée. Nous pensions qu'une fois dedans, nous allions pouvoir négocier *en position de force* une observation dans le service de supervision. Il n'en fut rien. Nos efforts ont échoué, ce qui nous a semblé constituer, à ce moment, un obstacle pour la comparaison qui devait suivre.

En tout état de cause, une enquête comparable entre deux entreprises françaises internationalisées semble nécessaire afin de préciser l'hypothèse de l'exportation de la formation par l'entreprise, et de pouvoir affirmer ou infirmer l'hypothèse de la diversité des rôles de la formation dans d'autres secteurs que l'automobile et auprès d'autres catégories professionnelles que celle des ouvriers. Prolonger l'enquête dans cette direction permettrait de comprendre dans quelle mesure l'entreprise exporte son propre système de formation ou plutôt le système français de formation d'adultes salariés. De même, le fait d'enquêter auprès des employés et des cadres, permettrait de vérifier la validité de nos hypothèses auprès de ces catégories tout en interrogeant le lien avec le contenu d'une activité de travail différente.

¹ Cf. la thèse d'Ivan Boissières (2005).

Annexes

Annexe à l'introduction. De la formation organisée par l'entreprise aux apprentissages effectifs des ouvriers

Document n°1.

Le développement inégal des systèmes d'enseignement technique et professionnel en Argentine et au Brésil

En rassemblant les sources bibliographiques relatives aux recherches sur la formation professionnelle, on remarque d'abord des différences importantes entre elles selon qu'elles proviennent d'Argentine, du Brésil ou de la France. Une des manières de comprendre ces différences sera d'observer la constitution et la situation des systèmes de formation professionnelle dans chacun de ces trois pays, en considérant que la Formation Professionnelle d'Adultes Salariés (FPd'AS) se greffe sur les systèmes de formation professionnelle initiale existants, pour pouvoir comprendre les développements qu'elle connaît d'un pays à l'autre. Naturellement c'est bien la formation des adultes, et plus précisément des adultes salariés, qui est au cœur de nos recherches. Mais, si l'on veut rendre compte des questions émergentes que traitent les recherches dans chaque pays, il n'est pas possible d'ignorer les relations de cette formation continue avec la formation professionnelle initiale puisqu'elles ne sont pas partout les mêmes ni n'apparaissent au même moment. Ceci m'amène à proposer une présentation des recherches pays par pays, en commençant par l'Argentine et le Brésil.

Premier fait remarquable, en dressant une liste des recherches publiées sur la formation des adultes, on constate un moins grand nombre de recherches en Argentine qu'au Brésil et que les recherches publiées sur ce sujet en Argentine s'échelonnent à peines sur les dix dernières années alors qu'au Brésil elles datent du début des années 1980. Cette inégalité entre les deux pays pourrait à mon sens s'expliquer par l'état de la formation professionnelle dans chacun d'eux.

Document n°1.A. Le développement d'un système public d'enseignement technique en Argentine

La situation argentine a ceci de particulier que, vers la fin du XX^{ème} siècle, les pouvoirs publics ont développé un système d'éducation secondaire qui accueillait pratiquement 80% d'une

classe d'âge dont plus de la moitié sortait avec un diplôme de niveau équivalent au bac français¹. Une partie de ce système éducatif solide s'est appuyé sur l'éducation technique.

Dès 1895, l'État argentin a mis en place des écoles d'enseignement technique, dites écoles « *industrielles* ». À cette époque, seules les élites suivaient cette voie d'études. Elle menait principalement vers l'université (ingénierie) même si elle préparait aussi des cadres intermédiaires pour des emplois dans l'industrie. Dès 1909, l'État a organisé l'éducation des ouvriers au sein des Écoles d'Arts et Métiers². De leur côté, les industriels, préoccupés par la formation des ouvriers, ont créé, à partir de 1900, des écoles dans de grosses entreprises (électricité, matériel de transport et automobile, notamment chez Siam Di Tella³). Ces écoles professionnelles et d'apprentissage formaient l'élite ouvrière. L'organisation syndicale de ce patronat industriel (l'Union Industrielle Argentine, UIA), a fondé la « Société d'éducation industrielle » qui comptait plus d'une dizaine d'écoles privées qui ont formé chaque année plus de 3000 élèves de plus de 14 ans. En fait, si l'UIA se préoccupait de la formation des ouvriers, c'est parce que ses membres manquaient de main d'œuvre qualifiée. Dans les années 1930, période à laquelle le pays a développé rapidement son industrie, l'UIA se plaignait particulièrement de ce manque de main d'œuvre, d'autant que l'immigration semblait se tarir et que l'on avait porté à 18 ans l'âge d'entrée dans la vie active. L'UIA, hostile à cette décision, a voulu prendre en charge la formation des apprentis dès l'âge de 14 ans, ce qui lui a été refusé.

Au milieu des années 1940, le premier gouvernement péroniste a apporté un début de satisfaction à l'UIA en abaissant l'âge d'embauche des apprentis. En revanche, le projet de l'UIA restait en partie contrarié car cette organisation n'a obtenu aucune responsabilité dans la mise sur pied d'un système d'enseignement technique. Ce furent plutôt les syndicats qui eurent l'oreille du gouvernement : les écoles des Arts et Métiers et les écoles pour la formation des techniciens furent rassemblées dans un système d'enseignement technique unique placé sous la tutelle du Ministère du Travail⁴. La masse des élèves formés par ce système a été très importante⁵. Ce dispositif

¹ Cf. Gallart, 2006, p. 17.

² L'accès était ouvert à ceux qui avaient effectué quatre ans d'éducation initiale. Le cycle était *terminal*, c'est-à-dire qu'il n'ouvrait pas l'accès à des études d'un niveau supérieur et durait quatre ans.

³ Cette usine est rachetée en 1966 par Renault et fermée tout de suite après.

⁴ Cette décision a clôturé les débats avec les industriels sur l'orientation de la formation des ouvriers. Les débats qui ont façonné l'institutionnalisation du système peuvent être suivis dans Pronko, 2003, pp. 165 à 188. Dans cette thèse d'histoire sur la construction des universités ouvrières au Brésil et en Argentine, on peut y apprécier les positions des représentants du patronat qui proposent un modèle qui s'apparente au système dual allemand et celles des syndicats, qui l'ont emporté, davantage liées à un modèle plutôt français de contrôle de l'éducation par l'État.

⁵ En 1947, les écoles des Arts et Métiers avaient 1737 élèves alors qu'en 1955 le nouveau dispositif en accueillait plus de 86 000 (Cf. Gallart, 2006, p. 19).

d'enseignement a été complété par une Université Ouvrière Nationale qui accueillait des ouvriers pour en faire des ingénieurs.

Jusqu'au début des années 1990, les changements politiques n'ont pas affecté l'essentiel de ce système¹. Pendant la période qui va des années 1950 jusqu'au début des années 1990, l'éducation technique a continué à se développer quantitativement en gardant sa fonction de promotion de l'élite ouvrière². C'est sans doute à ceci qu'a été due la réputation de l'Argentine d'avoir été un pays pourvu d'une classe moyenne nombreuse. Cette filière éducative ne s'est affaiblie qu'avec la récession de l'activité industrielle qui a commencé vers la fin des années 1970³. Ce fut seulement en 1993 que la « loi Fédérale d'éducation » a voulu transformer radicalement l'ensemble du système éducatif. Cette loi a fondé un cycle « *d'éducation de base* » obligatoire de neuf années, suivi d'un cycle « *polymodal* » de trois ans. Le fait remarquable est que le cycle « *polymodal* » ne remplaçait pas l'enseignement technique professionnel qui n'avait plus sa place. Il a fallu attendre les années 2000 pour que l'éducation technique soit réintroduite dans le système éducatif sous forme de modules optionnels appelés « *trajets techniques professionnels* »⁴.

Cette même loi de 1993 ne faisait que rappeler officiellement une politique déjà présente mais qui ne s'était rendue publique que par bribes. En 1972, on avait déjà mentionné l'utilité de la formation continue pour des questions d'hygiène et de sécurité au travail⁵. En 1991, ce fut une loi sur l'emploi⁶ qui inscrivait la formation professionnelle continue en tant que composante des politiques sur l'emploi. La question de la formation continue n'allait donc plus être sous la responsabilité du ministère de l'éducation. Le Ministère du Travail et de la Sécurité Sociale fut chargé de sa mise en œuvre lorsqu'il dut accompagner les mesures relatives aux licenciements massifs consécutifs aux restructurations productives. Elles suivaient les privatisations et les « modernisations » d'entreprises qui étaient déjà privées. La formation était tournée en priorité vers les chômeurs. La législation évitait délibérément de réguler la formation des salariés des entreprises. Le soin de s'accorder sur des actions de formation était renvoyé aux acteurs du monde du travail.

¹ Certains auteurs soulignent la remarquable stabilité de la législation qui encadre le système éducatif argentin. Aucune réforme profonde n'est intervenue jusqu'en 1993 (Cf. Gallart, 1983, 1984 et 2006, p. 17 et 18).

² Cf. Gallart, 1989, pp. 67-68 et 74-76.

³ Gallart, 1989, p. 71.

⁴ En 2004, suite à une longue série de tractations entre organisations syndicales, patronales, experts publics et consultants privés, les « partenaires sociaux » signent l'accord-cadre au sein du Conseil Fédéral de Culture et Éducation qui crée le Système National de Formation Professionnelle (Cf. Cappelletti, 2000). Ce dernier sera renforcé l'année suivante par la loi d'Éducation Technique Professionnelle (loi d'Éducation Technique Professionnelle sanctionnée le 7 septembre 2005, n° 26.058). Cette loi est importante, en particulier, pour l'enseignement technique. Elle lui permet de retrouver une place dans l'offre éducative, certes amoindrie, mais que la sanction de la loi fédérale en 1993 avait complètement fait disparaître.

⁵ Il s'agit de la loi n° 19 587 du 21 avril 1972. Elle oblige les employeurs à fournir de la formation aux salariés au sujet de « l'hygiène et la sécurité au travail ».

⁶ Loi Nationale de l'Emploi, titre I, n° 24 013 du 5 décembre 1991.

Les textes de loi ne mentionnaient que quelques généralités comme assurer la polyvalence des salariés grâce à la formation¹. De surcroît, l'application des politiques de formation a été renvoyée aux autorités régionales. En Argentine, république fédérale, chaque province mettait en place son réseau de formation professionnelle. À Córdoba, où se trouve l'usine Renault, l'Agence de Développement Économique de la Ville soutenait les programmes de formation d'adultes en association avec une fondation privée. Elle recevait des crédits de la Banque Interaméricaine de Développement. Aucune enquête, à ma connaissance, ne renseigne sur l'application de ce programme dans les grandes entreprises².

La loi nationale de l'emploi (1991), surtout la « loi Fédérale d'éducation » (1993)³ ont ouvert la voie au développement de politiques publiques en matière de formation professionnelle initiale. Mais ce cadre a été jugé insuffisant et dès l'année suivante il a été élargi par un projet de « *système intégré de formation professionnelle* », d'abord devenu loi, et ensuite, en 1994, inséré dans la constitution nationale⁴. Cependant, ces lois ne semblent pas avoir trouvé les relais institutionnels pour mobiliser véritablement des actions de formation professionnelle. Ce n'est qu'en 2004 que les négociations entre les organisations syndicales, patronales, experts publics et consultants privés signent l'accord-cadre qui crée le Système National de Formation Professionnelle. Ce dernier sera renforcé l'année suivante par la loi d'Éducation Éducation Technique Professionnelle. Pratiquement tous les chapitres de cette loi sont consacrés à l'éducation technico - professionnelle initiale. Tous les chapitres moins un : celui consacré à la formation professionnelle continue.

Le système est trop récent pour qu'on dispose des études sur son fonctionnement. Cependant, on peut s'interroger sur les résultats d'une loi aux ambitions aussi poussées. Le chapitre n'est composé que de quatre articles dont le premier constitue tout seul un programme⁵. Il va de la définition des buts de la formation continue jusqu'à la promotion sociale et professionnelle et l'accroissement de la productivité nationale.

¹ Loi n° 24 576 sur le régime de contrats de travail du 9 novembre 1995, intégrée au chapitre VIII de la loi n° 20 744.

² On dispose juste d'une étude sur l'usage de ce programme dans les PME. Cf. Gallart, 2003b, pp 24-26.

³ Par exemple, un des incises de l'article 5 de cette loi propose la « *harmonisation* » de l'éducation formelle avec les initiatives d'éducation non formelle issues de la société. L'article 11, fait une place aux « *régimes spéciaux* » qui visent des besoins qui échappent à « *l'éducation de base* » et qui nécessitent des offres spécifiques. Il s'agit des cours de formation pour l'emploi adressés à ceux qui ont fini « *l'éducation basique* ». Enfin, l'article 17 intègre le principe de l'alternance école – entreprise.

⁴ L'article 19, manifeste que L'État doit : « *fournir ce qui conduit au développement humain, au progrès économique avec de la justice sociale, à la productivité de l'économie nationale, à la génération d'emploi, à la formation professionnelle des travailleurs ; à la défense du valeur de la monnaie, à la recherche et au développement scientifique et technologique...* ».

⁵ L'article 17 précise : « *La formation professionnelle est l'ensemble des actions dont le but est la formation pour et par le travail. Elle se propose l'acquisition et l'amélioration des qualifications ainsi que la re qualification des travailleurs. Elle rend également compatible la promotion sociale, professionnelle et personnelle avec la productivité de l'économie nationale, régionale et locale. La formation professionnelle inclue la spécialisation et approfondissement de connaissances et capacités des niveaux supérieurs de l'éducation formelle* ».

Document n°1.B. Le cas brésilien : un enseignement technique resté sous le contrôle d'acteurs privés

Pour bien comprendre la différence avec la situation en Argentine, il faut savoir que le système d'enseignement brésilien comprend un cycle de huit ans d'études obligatoires, dit « *ensino fundamental* », suivi de trois ans d'enseignement « *médio* », non obligatoires, qui permettent l'accès à l'enseignement supérieur. Dans ce système éducatif général, l'État brésilien a réussi récemment à assurer la scolarité primaire, « *ensino fundamental* », de la quasi totalité des enfants d'une génération¹. Malgré cette réussite, l'État ne scolarise qu'un quart de la population en âge d'accéder à l'enseignement secondaire (15 - 18 ans), dit « *l'ensino médio* »². Un tiers le fait dans « *l'ensino médio* » professionnalisant³. Parmi l'ensemble des élèves de « *l'ensino médio* », un peu plus de 10% obtiennent leur diplôme⁴.

L'originalité de l'enseignement technique brésilien

L'organisation de l'enseignement technique est distincte et séparée de celle du système éducatif général⁵. Le système d'enseignement technique est organisé en trois niveaux : *le niveau basique* est suivi par des enfants et des adultes qui n'ont pas été préalablement scolarisés. Cette scolarité propose des horaires allégés et peut être considérée comme une formule de rattrapage pour les moins éduqués. Une deuxième composante de l'enseignement technique est organisée avec des objectifs plus ambitieux. Son niveau correspond à celui de « *l'ensino médio* » qu'il faut d'ailleurs avoir fréquenté pour pouvoir être admis dans ce deuxième cursus technique. Il comprend une filière courte et une autre de niveau supérieur. Le Ministère de l'Éducation précise toutefois que peu d'étudiants s'engagent dans la voie de l'enseignement technique supérieur, car les familles des bacheliers lui préfèrent l'université.

Une deuxième caractéristique de l'enseignement professionnel brésilien tient au fort développement d'un enseignement professionnel « privé »⁶, le *Serviço Nacional de Aprendizagem*

¹ Haddad souligne que 60% de la population de plus de 14 ans n'a pas fini le cycle d'éducation obligatoire (Haddad, 2000).

² 18 millions des jeunes de 15 à 18 ans sont en conditions d'accéder à l'enseignement secondaire. 4,5 millions de personnes le font effectivement dont 2 millions obtiennent à la fin du cycle un diplôme. Ces données sont fournies par l'*Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística - PNAD/IBGE*, homologué, au Brésil, de l'Insée en France. Dedecca souligne que la moitié de la population active (70 millions de personnes), n'a aucun diplôme (Cf. Dedecca, 1998).

³ Par ailleurs, les tendances montrent une nette décroissance.

⁴ À titre comparatif, cette proportion atteint 60% en Argentine.

⁵ Cunha, 1997, p. 264.

⁶ « *Du point de vue de sa constitution, le SENAI est une institution publique, car elle a été créée par un acte du gouvernement de la République. Mais, regardé sous l'angle du pouvoir institutionnel et de l'origine de ses ressources et de sa gestion, le SENAI est sans doute une institution privée. C'est la Confédération Nationale de l'Industrie et les fédérations des États des syndicats des patrons qui dirigent l'institution, choisissent leurs directeurs et déterminent sa politique* », Cunha, 2003, p. 266 (traduit par mes soins).

Industrial (SENAI). Le SENAI est le système d'enseignement professionnel le plus puissant du pays, au milieu des années 1990, il assurait l'éducation professionnelle de presque deux millions de personnes. Cette puissance est le résultat de la vigoureuse action des élites industrielles brésiliennes depuis 1906, au moment où notamment les chemins de fer, ont mis en place les premières expériences d'enseignement professionnel systématique. Dans les années vingt, un regroupement d'entreprises du chemin de fer crée les premières écoles professionnelles. Dans les années trente, ces initiatives ont donné naissance au « *Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional* »¹. Il a constitué l'antécédent du SENAI dont des nombreux travaux ont retracé l'histoire². Ce qui distingue encore le Brésil de l'Argentine c'est que les élites industrielles brésiliennes les plus modernes ont réussi à construire un enseignement professionnel sous leur contrôle exclusif. Ceci s'est fait avec l'appui des organisations professionnelles d'ingénieurs qui ont aidé de deux manières les élites industrielles à déployer leur action. D'abord, ingénieurs et industriels ont imposé l'idée que la formation professionnelle était une question « technique », qu'elle devait être conduite en fonction des besoins de l'industrie et du développement des technologies³. Ensuite, ces organisations se sont saisies du fait que les enfants qui terminaient l'école à 12 ans ne pouvaient être embauchés légalement qu'à 14 ans. Elles ont plaidé pour que les enfants soient encadrés pendant cette période en proposant leur mise en apprentissage⁴. Il y avait eu en Argentine des propositions semblables auxquelles le gouvernement n'a pas donné suite.

Le gouvernement brésilien a répondu favorablement aux demandes de ces élites industrielles. Ainsi, en 1942, le gouvernement Vargas institue par décret le SENAI, autorise son financement par une contribution obligatoire des employeurs à hauteur de 1% de la masse salariale des établissements de moins de 500 salariés et de 1,2% s'agissant des plus grands. Le projet gouvernemental prévoyait une gestion partagée de ce dispositif de formation entre syndicats de travailleurs et organisations patronales, mais finalement les premiers ont été écartés au profit des seconds. Le SENAI est donc une création publique confiée aux industriels. La création du SENAI n'a pas empêché la même année l'arrivée d'une loi sur l'enseignement professionnel public⁵. Elle prévoyait un système composé de deux « branches » : l'une, « *l'ensino industrial* », conduisait aux études supérieures techniques et l'autre, « *l'aprendizagem industrial* », ne comportait qu'un cycle

¹ Centre du Chemin de Fer d'Enseignement et Sélection.

² Parmi d'autres ouvrages qui se penchent sur l'histoire du SENAI, on peut citer par exemple, Fonseca, 1986 ; Cunha, 1994 et 2001 ; Weinstein, 2000.

³ Pronko montre que « *les ingénieurs ont su formuler dans un langage « scientifique » une grande partie des aspirations politiques de l'élite industrielle* », Pronko, 2002, p. 103 (traduit par mes soins).

⁴ Pronko, 2002, p. 139. L'auteur suit le discours de C. Mange, premier directeur du SENAI.

⁵ Il s'agissait de la *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, art. 53.

court. Il n'y avait pas de passerelle entre les spécialités de « *l'ensino industrial* ». On ne pouvait pas non plus continuer des études techniques après « *l'aprendizagem industrial* ».

Il y a eu des controverses continuelles autour de la séparation entre enseignement général et enseignement technique. Après une autre tentative du même genre, le gouvernement Cardoso promulgue d'abord la loi des « *directrices de base de l'éducation nationale* »¹ puis d'autres² sur la réforme de l'enseignement technique, replace ensuite le tout dans le cadre d'un système national d'éducation technologique. Ce système comprend toutes les institutions publiques fédérales, celles des États fédérés et municipalités auxquelles s'est ajouté le SENAI qui n'était donc plus complètement séparé du système d'éducation générale. De fait, le système public d'enseignement professionnel n'a guère été développé par l'État³. L'essentiel de l'enseignement industriel était donc organisé par le SENAI qui s'est développé fortement, jusqu'à devenir le plus grand réseau d'enseignement privé du pays⁴. Il assure les formations professionnelles fondamentales, les formations techniciennes et d'ingénieurs. Cependant, selon des chiffres relevés à la fin des années 1990, seul 10% des inscrits sortent de l'enseignement professionnel munis d'un diplôme. 90% des inscrits ont suivi des cours d'entraînement qui ont souvent lieu dans les locaux des entreprises⁵.

Document n°2.

Entretiens exploités dans la thèse⁶

En France

Au Technocentre de Guyancourt (Maison mère)

1. Mme Olga Chateau. Cadre, 51 ans. Nombreux entretiens depuis juillet 2003, sur le lieu de travail.

¹ *Lei diretrizes e bases da educação nacional*, n° 9.394 du 20 décembre 1996, *Diário Oficial da União, Brasília*, 23 décembre 1996. Établissant les *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

² La réforme de l'enseignement technique (décret n° 2208/97) entérinée par le décret n° 5.154/04 (sous le gouvernement de L. I. da Silva).

³ Machado, 2008, p. 11.

⁴ Le SENAI compte un département national et 27 régionaux.

⁵ Je m'appuie sur les statistiques nationales du *Sistema de Controle dos Departamentos Regionais*, 1992-1996, - SENAI, cité par Vidigal Moraes, Ferreti, Kuenzer, Ferreira, Horta et Deluiz, 1999, tableau sur la « *Evolução das matrículas (1992-1996)* », p. 92.

⁶ À l'exception des cadres dirigeants historiques et actuels, tous les noms notés dans cette liste sont fictifs. Sauf exception, tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des interviewés.

2. M. Gerard Lacruz. Cadre, 47 ans. Plusieurs entretiens à partir de juillet 2003, sur le lieu de travail.
3. M. Guy Flex, 42 ans. Cadre. Plusieurs entretiens à partir de juillet 2003, sur le lieu de travail.
4. Mlle Hélène Rosende. Cadre, 33 ans. Interviewée en décembre 2003 et mai 2004, sur le lieu de travail.
5. M. Roland Barthelemy, 56 ans. Cadre dirigeant, ex-responsable Mercosur. Interviewé en septembre 2004, sur le lieu de travail.
6. M. Jacques Bala. Cadre 47, ans. Interviewé en février 2004, chez lui et sur le lieu de travail.

À l'usine de Flins, secteur RH

1. M. Chevaux. Cadre, 41 ans. Responsable formation de l'usine. Interviewé en mai 2004, sur le lieu de travail.
2. M. Tislos Alverre. Cadre, 49 ans. Responsable emploi. Interviewé en septembre 2004, sur le lieu de travail.
3. M. Raffin. Cadre, 37 ans. Responsable *mailles de compétences*. Entretien effectué en mai 2004, sur le lieu de travail.

À l'usine de Flins, secteur de la fabrication

1. M. Franck Pot. Ingénieur, 37 ans. Chef d'atelier Tôlerie Twingo. Entretien effectué en juin et octobre 2004, sur le lieu de travail.
2. M. Wisquin. Ingénieur, 44 ans. Chef d'atelier Tôlerie Clio. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.
3. M. Flamenco, 54 ans. Cadre. Responsable école dextérité soudure. Entretien effectué en octobre 2004, sur le lieu de travail.
4. M. Fromager, 53 ans. Technicien. Responsable école de tôlerie soudure. Plusieurs rencontres en mai 2004, sur le lieu de travail.
5. M. Lopez. Employé (cinquante passée). Chef d'UET – Ferrage Twingo. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.
6. M. Mantel. Employé, 43 ans. Chef d'UET – Assemblage atelier Clio. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.
7. M. Savon. Employé (cinquante passée). Chef UET – Bloc Avant Twingo. Plusieurs entretiens réalisés à partir de mai 2004, sur le lieu de travail.
8. M. MB. Ouvrier, 37 ans. Senior UET Ferrage Twingo. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.
9. M. Denis. Ouvrier de la maintenance confirmé, 43 ans. Atelier tôlerie Twingo. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.
10. M. Sébastien Ouvrier (moins de trente ans). Maintenance Atelier tôlerie Twingo. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.
11. M. le Portugais (quarantaine passée), Ouvrier maison. Assemblage – caisse, bloc avant, Twingo. Juin 2004, sur le lieu de travail.
12. M. Martin. Ouvrier maison (trentaine passée). Assemblage – caisse, bloc avant, Twingo. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.
13. M. Ali, 47 ans. Ouvrier intérimaire. Atelier Tôlerie assemblage – caisse, bloc avant Twingo. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.
14. M. Amath. Ouvrier intérimaire (moins de trente ans). Atelier Tôlerie assemblage – caisse, bloc avant, Twingo. Entretien effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.

15. M. Youssef. Ouvrier intérimaire (moins de trente ans). Atelier Tôlerie assemblage – caisse Twingo. Entretien (non enregistré) effectué en juin 2004, sur le lieu de travail.

En Argentine

À Buenos Aires, dans le secteur RH

1. M. Lardizabal. Cadre dirigeant (cinquantaine passée). Directeur Général *corporate* et Relations avec le gouvernement. Entretien effectué en octobre 2004, sur le lieu de travail (siège centrale de la filiale Renault Argentine, Buenos Aires).
2. M. Francisco Muñoz (quarantaine passée). Cadre dirigeant. Coordinateur RH – Argentine. Entretien effectué en octobre 2004, sur le lieu de travail (siège centrale de la filiale Renault Argentine, Buenos Aires).
3. M. Oreccini. Cadre (cinquantaine passée). Relations avec le gouvernement. Entretien effectué en octobre 2004, sur le lieu de travail (siège centrale de la filiale Renault Argentine, Buenos Aires).
4. Mlle Andrea Lagallega. Employée, 32 ans. Responsable gestion de la formation. Plusieurs entretiens réalisés à partir de juillet 2003.

À Córdoba, dans le secteur RH

1. M. H. Quaranta. Cadre dirigeant (quarantaine passée). Directeur de la fabrication. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
2. M. Rubén Negro. Cadre, 53 ans. Responsable RH / personnel de l'usine Santa Isabel. Plusieurs entretiens réalisés en juin et août 2003, sur le lieu de travail.
3. M. Juan M. Gamo. Cadre, 48 ans. Responsable relations sociales. Plusieurs entretiens réalisés entre juillet et août 2003, sur le lieu de travail et chez lui.
4. M. Hernan Andale. Cadre, 49 ans. Responsable Relations sociales. Plusieurs entretiens réalisés entre juillet et août 2003, sur le lieu de travail.
5. M. José Offe. Employé, 36 ans. Cellule RH – Développement de la Formation. Plusieurs entretiens réalisés entre juillet et août 2003, sur le lieu de travail et chez lui.
6. M. César Raffale. Cadre, 37 ans. Cellule RH – Développement de la Formation. Plusieurs entretiens réalisés entre juillet et août 2003, sur le lieu de travail.

À Córdoba, dans le secteur de la fabrication

1. M. M. Chelo. Cadre dirigeant, 39 ans. Chef du département montage. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
2. M. B. Bulo. Cadre dirigeant, 45 ans. Chef du département emboutissage tôlerie. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
3. M. Sanbarbis-Dolape. Ingénieur, 49 ans. Ingénierie. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
4. M. O. Mabelo. Ingénieur. Chef d'UET (quarantaine). Atelier tôlerie assemblage Clio II. Plusieurs entretiens réalisés entre juillet et août 2003, sur le lieu de travail.
5. M. Cristian. Ouvrier, 30 ans. Formateur de l'école de dextérité soudure. Plusieurs entretiens réalisés entre juin et août 2003, sur le lieu de travail.
6. M. Walter Aleman. Ingénieur, 41 ans. Formateur de formateurs et « pilot SPR » (bras droit chef département tôlerie). Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.

7. Dinardi. Ingénieur, 50 ans. « pilot SPR montage » (ex-chef département mécanique). Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
8. M. Ramón Virgilio Tiyocas. Ouvrier, 44 ans. Opérateur senior – Bloc Avant. Atelier Tôlerie assemblage Clio II. Plusieurs entretiens réalisés entre juillet et août 2003, sur le lieu de travail.
9. M. Carlitos. Ouvrier. Opérateur senior, 35 ans. Assemblage général. Atelier Tôlerie assemblage Clio II. Plusieurs entretiens réalisés entre juillet et août 2003, sur le lieu de travail.
10. M. Jorgito Cabeza de Termo. Ouvrier, 34 ans. Opérateur senior – Latérales. Atelier Tôlerie assemblage Clio II. Plusieurs entretiens réalisés entre juillet et août 2003, sur le lieu de travail.
11. M. Marcelo. Ouvrier, la trentaine. Atelier Tôlerie assemblage caisse Bloc avant Clio II. Plusieurs entretiens réalisés entre juin et août 2003, sur le lieu de travail.
12. M. Pedro Jovato-Jovato. Ouvrier, 57 ans. Atelier Tôlerie assemblage caisse Bloc avant Clio II. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
13. M. Pablo Manos Jodidas. Ouvrier, 42 ans. Atelier Tôlerie assemblage caisse Bloc avant Clio II. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
14. M. Andrés Joven Teminacion del Ferrage. Ouvrier (33 ans). Atelier Tôlerie ferrage finition Clio II. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.

Personnel des instituts techniques

Institut Technique Renault de Buenos Aires

M. Walter For. Responsable de l'institut Renault à Buenos Aires (ITRBA), 43 ans. Entretien effectué en juillet 2003, au siège de l'ITRBA.

Institut Technique Renault de Córdoba

M. Federico Resto. Directeur de l'institut Renault à Córdoba, 58 ans. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.

Au Brésil

À Curitiba, dans le secteur Ressources Humaines

1. M. Jean-Claude Sciberras. Cadre dirigeant, 52 ans. Responsable RH Mercosur. Plusieurs entretiens réalisés à partir de juillet 2004, sur le lieu de travail.
2. M. Carlos Magni. Cadre dirigeant, 46 ans. Responsable RH Renault do Brasil. Entretien effectué en juillet 2004. Sur le lieu de travail.
3. M. João Cunha. Cadre, 49 ans. Directeur RH de l'usine de VP. Entretiens effectués en juin et juillet, 2004. Sur le lieu de travail.
4. M. Trancho. Cadre, 47 ans. Directeur RH activités tertiaires Curitiba. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.
5. M. Guy Osti. Ingénieur, 51 ans. Pilot SPR – Brésil. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.
6. M. Miguel Gonzalez. Cadre, 40 ans. Chef de projet « Professionnalisation des opérateurs par la compétence ». Nombreux entretiens réalisés des juin 2004, sur le lieu de travail et chez lui.
7. Mme Régiane. Cadre, 39 ans. Responsable Formation dans la DRH de l'usine de VP. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.

8. Mlle Gloria. Employée, 27 ans. Administration Formation dans la DRH de l'usine de VP. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.
9. Mme Joice. Employée, 38 ans. Responsable référentiel compétences et formation RH Central Renault do Brésil. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.

À Curitiba, dans le secteur fabrication

1. M. Patrice Andre. Ingénieur / cadre dirigeant, cinquantaine. Directeur de fabrication Renault do Brésil. Entretien effectué en août, 2004, sur le lieu de travail.
2. M. Luis Quinalha. Ingénieur / cadre dirigeant, 38 ans. Directeur de fabrication de l'usine VP. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.
3. M. Gustavo Bueno. Ingénieur, 45 ans. Chef de Département tôlerie de l'usine VP. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.
4. M. Grosso. Ingénieur, 37 ans. Chargé de l'ingénierie du secteur Bloc avant (entre autres secteurs). Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.
5. M. Toccoes. Ingénieur, quarantaine. Superviseur d'UET Bloc avant et sous bassement arrière de l'usine VP. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.
6. M. Luis Paulo. Ingénieur, quarantaine. Superviseur UET portes, usine VP. Entretien effectué en juin, 2004. Sur le lieu de travail.
7. M. M. Oderli. Ingénieur, quarantaine. Responsable de l'École de soudure de l'usine VP. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
8. M. Sinomar. Ouvrier, 30 ans. Formateur de l'École de soudure de l'usine VP. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
9. Emerson. Ouvrier, 31 ans. Opérateur senior, atelier Tôlerie assemblage caisse Bloc avant Clio II. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
10. M. Ivan. Ouvrier, 25 ans, atelier tôlerie assemblage caisse Bloc avant Clio II. Entretien effectué en juillet 2004, sur le lieu de travail.
11. M. José. Ouvrier, 35 ans, atelier tôlerie assemblage caisse Bloc avant Clio II. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
12. M. Rivalmor. Ouvrier, 27 ans, atelier tôlerie assemblage caisse Bloc avant Clio II. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.
13. M. Adilson. Ouvrier, 29 ans, atelier tôlerie assemblage caisse Bloc avant Clio II. Entretien effectué en août 2003, sur le lieu de travail.

Salariés argentins ou brésiliens expatriés des usines de Córdoba et de Curitiba

1. M. Adrian Teylor. Ingénieur, 42 ans. Chef d'UET montage Clio. Entretien effectué en février 2004, sur le lieu de travail (Usine de Flins).
2. M. Enrique Depouilly. Ingénieur, 43 ans. Responsable normes pollution. Entretien effectué en février 2004 (au Technocentre) et en juillet 2004 (à l'Usine de Curitiba) sur le lieu de travail.
3. M. Gustavo Racedo. Cadre, 49 ans. Entretien effectué en février 2004 (au Technocentre) et en octobre 2004 (au siège de la Filiale Renault Buenos Aires).
4. M. René Fantini. Ingénieur, 53 ans. Développement informatique. Entretien effectué en février 2004 sur le lieu de travail (Usine de Curitiba).
5. M. Raphael Carpes. Ingénieur, 36 ans. Chef de projet. Entretien effectué en février 2004 sur le lieu de travail (Technocentre).
6. M. Sergio Fritz. Technicien, 34 ans. Entretien effectué en février 2004 sur le lieu de travail (Usine de Sandouville).

7. M. Gregorio Gomez. Ingénieur, quarantaine. Entretien effectué février 2004 sur le lieu de travail (Technocentre).
8. M. Gabriel Andreussi Ingénieur, 54 ans. Entretien effectué en février et juillet 2004 sur le lieu de travail (Centre Technique de Rueil).
9. M. Marcelo Gallardo. Technicien, 48 ans. Entretien effectué en juillet 2004 sur le lieu de travail et chez lui (Usine de Curitiba).
10. M. Adolfo Naves-Maradona. Technicien, 42 ans. Entretien effectué en juillet 2004 sur le lieu de travail et chez lui (Usine de Curitiba).
11. M. Amichigabi. Ingénieur. Responsable fournisseurs. Entretien effectué en juillet 2004 sur le lieu de travail (Usine de Curitiba).

Salariés Renault expatriés en Argentine et au Brésil en 1958 (les « historiques »)

1. M. Albert Stephan. Ingénieur, 74 ans. Représentant technique RNUR en Argentine et au Brésil à la fin des années 1960. Mai 2005. Entretien effectué chez lui.
2. M. Lucien Combès. Directeur Renault Argentine entre 1967 et 1976. Juillet 2005. Entretien effectué chez lui.

Annexe au chapitre I. Les évolutions de l'usine de Renault à Córdoba : implantation et mutations de la filiale

Document n°1.

Histoire de l'implantation de Renault en Argentine

I. L'évolution des opérations de Renault en Argentine

L'activité de Renault en Argentine a d'abord, été commerciale. Elle a démarré assez tôt, en 1906. Son activité industrielle a été par contre plus tardive puisqu'elle n'a commencé qu'en 1959. En retraçant les étapes de cette transformation je rassemblerai les éléments qui permettent de comprendre l'implantation d'une usine Renault importante en Argentine. J'en suivrai les étapes de cette installation pour montrer comment Renault s'est comporté dans un environnement fluctuant.

I.1. Premières étapes de l'installation de Renault en Argentine : une entreprise nettement commerciale

Jusqu'en 1955 aucune voiture n'était entièrement fabriquée en Argentine. Même si, à partir des années 20, des firmes américaines – Ford, Chrysler et Général Motors – avaient installé des usines d'assemblage auxquelles elles avaient rapidement associé des unités de production de pièces¹. Il n'en reste pas moins que le nombre de ces voitures était resté faible car jusqu'en 1930, les 76 000 voitures qui circulaient à Buenos Aires étaient des voitures importées, dont 67 000 étaient américaines.

Assez classiquement, l'État argentin a contribué à l'activité automobile par la construction de routes². Mais son rôle ne s'est pas borné à cela. Ainsi, en 1927, l'État argentin a installé à Córdoba la *Fábrica Militar de Aviones*³. Cette usine qui employait des techniciens et des ingénieurs formés dans les écoles militaires a contribué à sensibiliser la population environnante au monde industriel. C'est ce qui explique que Córdoba ait été le lieu où un tissu industriel a pu se constituer.

Si l'on considère à la fois cette industrie installée à l'initiative des militaires, l'activité des firmes étrangères qui assemblaient sur place ou même produisaient certaines pièces détachées pour

¹ En 1906, par exemple, s'est installé le premier atelier d'assemblage de pièces d'origine française de la marque Blériot.

² La *Dirección Nacional de Vialidad*, créée en 1932, construit 51 000 km de routes entre 1933 et 1939, alors qu'en 1932, existaient 6 500 km de routes.

³ En castillan, usine militaire d'avions.

l'automobile ainsi que les activités d'entretien et de réparation, on voit qu'un tissu industriel nouveau était en train de se former.

Insistons ici sur le fait que l'entretien de ces véhicules, devant être prise en charge localement, des ateliers de fabrication de matériel agricole et de réparation de matériel ferroviaire furent mis à contribution pour entretenir des automobiles. Ces ateliers d'entretien et de réparation dont la vocation première n'était pas l'automobile en devenaient, pour son développement en Argentine, des agents très importants.

Autour de 1930, l'Argentine était un marché important pour l'automobile, elle représentait le troisième marché international d'importation de voitures¹.

Ceci est évidemment à relier au fait que, jusqu'en 1930, l'Argentine était un des principaux exportateurs mondiaux de produits agricoles (viande et céréale) qu'il échangeait contre des produits manufacturés. L'industrie automobile américaine, qui était à cette période la plus développée au monde, fut donc celle qui a le plus bénéficié du marché argentin. Ces échanges commerciaux ont été bloqués par la crise de 1930 qui interrompait les achats de produits agricoles argentins. L'État est alors intervenu en ne laissant plus libre cours à des importations que le pays n'avait plus la possibilité de financer.

Le tarissement des devises a pu être considéré comme un événement décisif pour qu'il soit envisagé d'installer une industrie d'automobiles en Argentine. Ainsi, s'amorce en Argentine un mouvement de création d'une industrie dont Renault n'était pas l'un des premiers acteurs².

Renault avait choisi une autre stratégie restée la même depuis 1906. Elle vendait des voitures en Amérique Latine mais sans installer dans les pays de ce continent comme le faisaient les américains, tout au moins quelques grands constructeurs qui avaient créé très tôt des usines d'assemblage³.

Cette politique continuait celle de Louis Renault, qui n'avait pas entrepris une conquête des marchés les plus éloignés de la France. On voit sur la carte du réseau commercial en 1930 que

¹ Le rapport véhicule par habitant était parmi les plus élevés au monde, devant la France, la Grande-Bretagne, jusqu'à doubler cet indicateur dans les cas de la Suède, la Belgique et l'Allemagne. Cité par Kosacoff, Todesca et Vispo, 1991. p. 3.

² Sourrouille, 1980.

³ Fridenson, 1972, p. 53.

l'Amérique Latine n'était pas une priorité pour la firme. Sur 67 filiales de vente, seulement 10% se trouvaient dans cette zone¹.

À la suite de la crise de 1930, l'État argentin a considéré qu'une première manière de réduire les importations serait de développer sur place la fabrication de pièces détachées². Il a fallu faire davantage lorsque, à la suite de la guerre de 1940, les exportations des produits argentins ne reprenaient guère de vigueur et que l'Argentine continuait donc à manquer de devises. C'est ainsi que dès la fin des années 1940, le gouvernement péroniste a confirmé les politiques de protection de l'industrie locale³.

L'importation de véhicules complets, à quelques exceptions près, a été interdite. De ce fait, Ford, General Motors et d'autres firmes d'assemblage ont abandonné le pays. Le gouvernement péroniste prit alors l'initiative de créer, en 1949, la première entreprise mixte de fabrication de voitures : Automotores Argentinos S.A. (Autoar). Le gouvernement s'associe à un industriel italien P. Dusio, propriétaire en Italie de la firme Cisitalia⁴. La main d'œuvre ouvrière est d'origine locale tandis que les techniciens et ingénieurs de cette firme mixte sont venus d'Italie et d'Allemagne. La nouvelle firme ne produisait que deux modèles (un véhicule « familiale » et une camionnette) dans une gamme limitée. Cependant, les efforts du gouvernement n'ont pas suffi pour résoudre deux problèmes. Le premier consistait à accroître significativement le nombre d'unités produites pour atteindre une économie d'échelle⁵. L'autre problème, plus difficile, était de doter l'établissement de l'intégration verticale nécessaire pour éviter le recours à l'importation de pièces⁶. En mars 1963, les activités de la firme sont arrêtées.

Lorsque les politiques de protection de l'industrie ont commencé, elles visaient surtout la fabrication de tracteurs. Ce n'est qu'en 1951, que l'automobile a été intégré dans le « régime de protection et promotion industriel » (loi 14 630/44)⁷. Sous l'impulsion de cette loi la *Fábrica Militar de Aviones* (FMA) devint d'abord, en 1951, *Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado* (IAME) et ensuite *Dirección Nacional de Fabricación e Investigación Aeronáutica* (DINFIA). Les

¹ Dès 1914, L. Renault avait installé des usines de fabrication en Russie, à Pétrograd et à Rybink. Ces usines, aussi grandes que celles de Billancourt, fabriquent des camions, des carter et des moteurs d'avions. En 1926 et 1927, sont bâties les usines en Belgique et en Grande-Bretagne. Quant aux filiales de vente, 40% se trouvaient en Europe et presque 30% dans les colonies françaises d'Afrique et d'Aisie.

² Sourrouille, 1980.

³ Le gouvernement inscrit cette politique dans le « deuxième plan quinquennal » et dans le « régime d'investissement de capitaux étrangers » (lois 14 184 et 14 222 de 1952).

⁴ Cet industriel s'associe dans d'autres initiatives en Argentine (notamment Cisitalia Argentina I.C.S.A.) avec Fiat pour l'assistance technique, l'équipement des moteurs et le réseau de commercialisation.

⁵ Autoar ne fabriquait que 50 unités au mois deux ans après le démarrage de sa production.

⁶ Nofal, 1989, pp. 14 et 15. Et aussi: James, 1999, pp 22, 23 et 51.

⁷ Le décret 25 056, de 1951, permet à l'industrie de l'automobile, de pièces de rechange et accessoires, et de machines et matériel agricole, de bénéficier de la protection de cette loi. Altimir, Santamaría y Sorrouille, 1966-67.

Industrias de Motores y Automotores furent créées au même moment¹. L'État confiait à ce « complexe » industriel la fabrication « de véhicules, tracteurs, motocyclettes, moteurs d'aviation, avions, hélices, moteurs à réaction, instruments et équipements de parachutisme »². Il importe de souligner que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces projets ne furent réalisés qu'avec la collaboration d'entreprises privées, principalement européennes³.

Il importe de préciser ici la façon dont se sont combinés la stratégie étatique élaborée autour du contrôle strict sur les fabrications industrielles et l'appel fait à des firmes privées étrangères pour atteindre les objectifs poursuivis. L'État décidait des modèles à fabriquer, de leur quantité et fixait une politique de prix. Il fixait la proportion de pièces produites localement, ce que l'on a appelé « l'intégration locale », et choisissait le lieu d'implantation des établissements. Cette politique avait explicitement pour but de renforcer le parc des fournisseurs locaux.

Le gouvernement s'est également donné la possibilité de choisir les firmes qui allaient pouvoir s'implanter sur le territoire argentin. Ce faisant, il a favorisé des entreprises européennes au détriment de firmes américaines. Avec les firmes qui s'implantaient il a négocié des contreparties aux règles qu'il imposait. C'est ainsi que les entreprises choisies ont bénéficié d'un large accès au crédit pour leurs investissements, tandis que leur production profitait d'une politique protectionniste (taxes à l'importation). Ces mêmes entreprises ont obtenu en outre des facilités pour importer des modèles finis en provenance de leurs maisons mère. L'État, enfin, a participé au capital de ces entreprises ce qui atténuait leur caractère étranger.

En 1959, quand Renault s'installa véritablement en Argentine bien des dispositions favorables à l'industrie de l'automobile étaient déjà prises. Et pourtant cette firme n'a pas cherché tout de suite à entrer dans le jeu de la politique industrielle du gouvernement argentin, préférant en rester à sa stratégie purement commerciale. Il a fallu attendre le très mauvais résultat de 1958, pour que la firme française renonce à ne conduire qu'une politique d'exportation.

À la différence de Renault, Fiat et Mercedes Benz étaient entrées en Argentine en 1955 pour fabriquer des tracteurs et des camions. De même en 1955, la compagnie Kaiser, qui abandonnait aux États-Unis l'activité automobile, s'installait en Argentine et, en accord avec le gouvernement de

¹ Respectivement : usine militaire d'avions (FMA) ; Industries mécaniques et aéronautiques de l'État (IAME) ; Direction nationale de fabrication et recherche aéronautique (DINFIA) et enfin, industrie de moteurs et véhicules à moteur.

² Décret n° 6191/52, traduit par nous.

³ L'arrivée des firmes étrangères et la production à l'échelle industrielle est étroitement liée au développement du marché américain d'abord et européen un peu plus tard. Sourrouille estime par exemple que « *Le début de la fabrication de véhicules à grande échelle coïncide avec une étape de transnationalisation générale de l'industrie* » (traduit par nous). Sourrouille, 1980.

ce pays, créait la société *Industrias Kaiser Argentina* (IKA). L'État détenait la plus grande partie du capital¹ de cette entreprise, ce qui ne l'empêchait pas d'en céder la direction à IKA.

À partir de 1959, la compagnie IKA s'est associée à Renault. Cette décision semble avoir été motivée par IKA qui, je l'ai indiqué déjà, cherchait un partenaire pour compléter la gamme de ses véhicules. Ce n'est donc, qu'en 1959, que la carrière de Renault débute en Argentine en tant que constructeur automobile.

1.2. L'activité industrielle de Renault

Le choix du moment peut surprendre car, paradoxalement, 1958, correspond à un revirement de la politique industrielle argentine. Un coup d'État suivi d'une réorientation politique transforme la politique d'encadrement de l'industrie de l'automobile en une politique dite de « promotion industrielle »². Il s'agit d'ouvrir plus largement la porte à l'implantation d'usines automobiles étrangères³. Ces entreprises étaient d'autant plus disposées à gagner l'Argentine qu'après la deuxième guerre mondiale les constructeurs automobiles d'Europe du Nord se lançaient à la conquête des marchés extérieurs. Et d'ailleurs, après 1958, l'Argentine a ouvert des nouveaux droits lorsque les industriels importent des équipements de production complets sans avoir à payer des taxes. La loi traitait les firmes locales et leurs concurrentes étrangers plus qu'à égalité puisqu'elles assuraient même à ces derniers la possibilité de rapatrier des capitaux et des bénéfices sans contrepartie⁴. Dans le même temps, les entrepreneurs n'étaient plus tenus de se plier à la plupart des directives étatiques concernant, par exemple, les types de véhicules fabriqués ou les quantités.

La balance commerciale du pays s'est ressentie de cette politique et dès 1961, le gouvernement est revenu sur certaines des nouvelles dispositions de manière à mieux soutenir les unités d'origine locale et à réduire les sorties de devises. C'est ainsi, par exemple, que les firmes qui voulaient importer en Argentine des véhicules ou des pièces détachées devaient montrer qu'elles consentaient dans le pays des investissements significatifs.

¹ Cet aspect sera complètement abandonné par les gouvernements suivants.

² La nouvelle orientation de la politique industrielle s'inscrivait dans la loi « d'investissements étrangers » (loi 14 780). Elle encadre, dès 1959, la politique spécifique pour le secteur automobile par le nouveau « Régime de promotion de l'industrie de l'automobile » (décret 3693).

³ Le laxisme du nouveau régime a permis que, en 1959, vingt nouvelles usines de l'automobile s'implantent en Argentine. Ces firmes étaient : Citroën, Chrysler Argentina, Ford Motor Argentina, General Motors Argentina, Safrar-lafa (licence de Peugeot), Industria Automotriz Santa Fe (IASF), Siam Di Tella, Isard, Fevre Basset, Dinborg, Metalmeccánica, Alcre, Cisitalia, Goliath-Hansa, Los Cedros et quatre autres de moindre importance. Ces firmes et celles installées précédemment produisaient entre 1959 et 1964, 660 000 véhicules (voitures et camions).

⁴ Sourrouille, 1980, p. 50.

À cette période, la préférence que Renault avait donnée à l'exportation sur le marché argentin se révélait peu profitable pour la marque¹. En revanche, l'offre faite aux industriels étrangers de s'implanter en Argentine et d'y investir se révélait attirante car Renault allait pouvoir exporter dans ce pays des machines-outils et d'autres installations sans devoir s'acquitter de taxes. 1959 est bien pour Renault le moment d'un changement de cap, comme le raconte P. Dreyfus dans un texte publié en 1970².

Mais de son côté, IKA, dont on sait qu'elle était déjà implantée à Córdoba où elle produisait à elle seule 87% des voitures argentines se montrait très critique vis-à-vis de ce nouveau régime jugé « peu exigeant »³ d'autant plus critique qu'il l'exposait à des nouveaux concurrents. Sa riposte a été de s'associer une autre firme nouvelle venue afin de compléter sa gamme⁴. 1959, est donc aussi la date de l'association entre IKA et Renault pour fabriquer des « Dauphines » à Córdoba et précisément dans l'usine Santa Isabel.

Avec la formule du partenariat minoritaire Renault tranchait sur le comportement de ses concurrents américains et dans une certaine mesure aussi celui d'autres firmes européennes. Ford par exemple, assemblait des voitures en Argentine depuis 1920, dans une filiale qu'elle contrôlait majoritairement. Fiat, qui s'est installée tardivement comme Renault, le fit de manière autonome. Cette politique d'implantation manifestement réticente a eu pour effet de créer une situation instable d'autant plus que c'était IKA et pas Renault qui assurait la direction de l'usine⁵.

C'est à l'intérieur d'IKA que Renault a construit sa propre usine⁶ en y introduisant ses machines et ses modèles de véhicules. Peu à peu, c'est en faisant venir de France des ingénieurs,

¹ Pierre Dreyfus écrit : « Dans un avenir rapproché, disais-je, nous devons exporter au moins la moitié de notre production ! [...] Je voulais donc exporter plus et mieux que précédemment, c'est-à-dire exporter méthodiquement. [...] Il fallait créer un choc psychologique afin que tout le monde, à la Régie, et jusqu'au fin fond des bureaux d'études les plus cloisonnés, pense à l'étranger et aux besoins spécifiques des marchés extérieurs ». Cf. Dreyfus, 1977, p. 138 à 140.

² Pierre Dreyfus justifie ce changement de direction. Il affirme dans un entretien intitulé « Le cap du million de véhicules » : « Pour comprendre les récentes décisions que nous avons prises, il faut rappeler le principe qui nous guide en ce domaine, c'est-à-dire l'implantation directe que nous préférons aux services d'un importateur. C'est là une voie plus difficile, au départ, parce qu'elle demande des investissements très importants, mais nous l'estimons à long terme plus rentable... ».

³ « La libéralité avec laquelle ont été autorisées [à s'installer] toutes ces firmes va à l'encontre de l'expérience mondiale dans l'industrie [de l'automobile], qui a tendance à se concentrer dans des établissements de grande envergure ». (Traduction propre). IKA, 1960.

⁴ D'ailleurs cet accord n'était pas le premier : 6 mois plus tôt, au Brésil, Renault prenait 14% de participation dans le capital d'une société avec la filiale brésilienne de Kaiser, Willys Overland do Brasil, poussée à s'y installer pour les mêmes raisons qu'en Argentine.

⁵ Pierre Dreyfus (1970) déclare : « Les firmes françaises étaient limitées, cependant, dans leur développement industriel à l'extérieur par le manque de capitaux disponibles. Cela explique pour quoi elles ont moins investi en Amérique Latine que Fiat ou Volkswagen », p. 10.

⁶ En 2005, Renault a fêté ses 50 ans en Argentine alors qu'il y a 50 ans il n'y avait pas d'usine Renault présente en titre dans ce pays.

des cadres et en moindre mesure des techniciens qu'elle a bâtit sa position en termes techniques et managériaux.

Le parcours des cadres expatriés de Renault France en Amérique Latine

En 1959, au moment de l'implantation de Renault dans l'usine d'IKA, seulement une petite poignée de cadres de la maison mère sont « mutés pour ordre » en Amérique du Sud. Dans les premiers temps, ils occupent des postes de direction adjointe (les directions étaient tenues par des cadres d'IKA, d'origine américaine). Il s'agit des cadres que, à leur retour en France, souvent après un long séjour en Argentine, ont occupés des postes clef. Voici quelques exemples des parcours des pionniers partis implanter Renault à l'étranger dont j'ai pu interviewer quelques-uns. Je ne cite l'exemple que des quelques-uns parmi la petite vingtaine que j'ai pu repérer dans le répertoire d'informations biographiques constitué par les membres de la Section d'Histoire des Usines Renault¹.

- Pierre Smerena, représentant de Renault auprès de Willys Overland du Brésil en 58 et directeur des affaires internationales. En 1977, occupe la direction de FASA (Renault Espagne), puis devient PDG de Renault Véhicules Industriels en 1979, puis encore, président d'AMC.

- Camille Gruau représente Renault auprès d'IKA en 1961, intègre la Direction des Affaires Internationales à son retour en France à partir de 1968.

- Albert Stéphan, directeur administratif d'IKA et du bureau central des fabrications en 1967, et directeur de la planification industrielle à son retour en France à partir de 1977.

- Yvon Lavaud devient le PDG d'IKA en 1967, et directeur régional Amérique Latine en 1973, jusqu'à son décès occidental en juin de cette année là.

- José Dedeurwaerder devient le directeur de l'usine de Santa Isabel entre 1967 et 1972. Après un passage au Mexique, il devient le directeur de l'usine de Douai entre 1975 et 1981, et ensuite s'occupe des affaires d'AMC aux États Unis.

- Jean Nouzille s'occupe de la direction financière d'IKA dès 1967, et de retour en France devient le responsable général du contrôle de gestion des filiales françaises et étrangères.

- Lucien Combès devient en 1960, le « représentant technique » de Renault auprès d'IKA et des très nombreux postes à haute responsabilité dans la filiale Argentine. À son retour en 1976, il devient le directeur industriel puis directeur de la qualité à la maison mère ; puis encore, PDG d'Alpine.

- Jacques Leroy est sans doute le personnage le plus significatif parmi ses cadres. Il devient le directeur industriel d'IKA entre 1967 et 1975. C'est sous sa direction que les projets les plus ambitieux de l'usine ont été menés : il encourage l'autonomie de Santa Isabel jusqu'au point de réussir la conception et la fabrication d'une voiture, uniquement argentine. Ce cadre rentre en France en 1975, lorsqu'il est nommé Directeur général industriel (directeur de la fabrication) : il assure l'élaboration de la politique de l'ensemble des fabrications, des usines, chez Renault France avec le même souci d'autonomie des usines dont il avait fait preuve en Argentine.

¹ Hatry, Buty, Georges, 1990, 1992 et 1993.

On peut en être surpris, mais avec cette stratégie apparemment peu offensive Renault était en train de mettre en place une véritable usine. L'une des conditions de cette réussite aura peut être été de faire venir en Argentine des cadres et des techniciens mais aussi de dirigeants qui, à eux tous, ont certainement influencé la marche de l'usine. Une influence qui se révélera véritablement lorsque, en 1967, IKA perdra la direction¹.

Renault n'a pu réussir et surtout maintenir sa présence en Argentine sans une réelle capacité d'adaptation. Surtout entre 1963 et 1971, il a fallu s'adapter à l'évolution des politiques étatiques. Tout d'abord il fallait répondre positivement à l'obligation de produire davantage de pièces sur place. On sait en effet qu'après avoir ouvert l'Argentine à des constructeurs nombreux et peu sélectionnés, la question était de savoir jusqu'à quel point les voitures allaient pouvoir comporter de pièces détachées importées. Cette politique était à la fois tatillonne et hésitante car laissait libre cours à l'importation de pièces détachées affaiblissait d'autant la production locale qu'il fallait tout de même protéger. La difficulté était que les pièces fabriquées localement restaient plus coûteuses que les pièces importées. C'est sur ce point que la politique industrielle d'ouverture contrôlée a buté.

Lorsqu'en 1965, IKA s'est désengagé en mettant en vente ses filiales au Brésil et en Argentine² Renault fut mis en difficulté dans la mesure où il n'envisageait pas d'acheter le capital qu'IKA souhaitait céder et ignorait qui le rachèterait³. C'est alors que Renault vendit sa participation dans l'entreprise brésilienne et reporta ses forces sur sa position en Argentine⁴. Ce faisant la firme française perdait son implantation dans le principal marché sud-américain.

¹ En 1960, une trentaine de cadres français sont envoyés sur place pour des périodes de 6 mois à un an ainsi que deux dirigeants – quatre en 1967 puis à nouveau deux à la fin des années 1980 – qui resteront plus longtemps. Cette usine va se développer activement jusqu'à la moitié des années 1970, tandis qu'IKA dont la maison mère aux États-Unis, Industries Kaiser, abandonne la fabrication d'automobiles, va perdre la direction en 1967, jusqu'à disparaître en 1975.

² Entre temps IKA avait réalisé une mauvaise opération d'achat d'un constructeur local, Siam Di Tella (mais aussi des établissements métallurgiques et de forge lui appartenant), en difficultés financières. Siam Di Tella Automotores était une firme d'origine argentine qui produisait, sous licence, des modèles de la marque British Motors Corporation dès 1959. Les problèmes financiers provenaient du fait de la difficulté à atteindre le niveau d'intégration de pièces fabriquées localement dans la production de leurs voitures. La faillite de cette firme a accéléré celle d'IKA.

³ C'est Ford qui achète Willys Overland do Brasil. On reviendra sur ce point dans le chapitre consacré à l'implantation de Renault au Brésil en 1958.

⁴ Dès juillet 1967, Renault entame des négociations vertigineuses avec IKA (Argentine), Kaiser Willys (Brésil) et Ford qui font penser à un accord avec cette dernière firme. Selon L. Combès (directeur Général d'IKA en Argentine), le premier dilemme était le suivant : Renault, avec 10% du capital, pouvait contrôler IKA car cette dernière aurait cessé de recevoir de l'appui financier et technique une fois le lien avec sa maison mère rompu. Par contre, avec Ford, ce ne serait pas du tout de même (entretien réalisé en France, chez l'interviewé, en juin 2006). Le deuxième obstacle était financier : Renault n'avait pas suffisamment d'argent pour acheter les installations au Brésil et à Córdoba.

Sans filiale au Brésil, Renault fut particulièrement intéressé par une initiative des gouvernements sud américains pour développer une stratégie d'inter échanges¹. P. Dreyfus déclarait : « ...Nous espérons que la constitution éventuelle d'un marché commun en Amérique Latine nous permettra de développer nos ventes à partir des autres pays Sud-Américains, et c'est en ce sens que nous travaillons à mettre en place des fabrications croisées »². Cependant, ce projet n'aboutira pas, entre autres choses parce que les gouvernements contrôlaient les sorties de devises³.

Document n°2.

Taux de chômage en Argentine par province, 1995-2003 (en %)

Tableau n°2.
Taux de chômage en Argentine par province, 1995-2003 (en %)

Provincia	Aglomerado urbano	1995		1996		1997		1998			1999			2000		2001		2002		2003	
		Mai	Oct.	Mai	Oct.	Mai	Oct.	Mai	Ag.	Oct.	Mai	Ag.	Oct.	Mai	Oct.	Mai	Oct.	Mai	Oct.	Mai	Oct.
Córdoba	Gran Córdoba	15,2	15,9	17,2	(.)	18,6	16,1	13	13	12,8	14,2	15,2	13,6	13,4	12,5	12,7	15,9	25,3	19,4	16,5	-
	Río Cuarto	-	20,2	18,4	17,2	14,2	13,1	12	12	10,3	11,6	12,8	9,9	13,2	11,1	11,0	12,1	12,5	10,6	11,2	-
Total aglomerados del interior		15,4	15,5	15,9	15,0	14,9	12,8	12	12	11,3	12,9	13,5	12,8	14,5	14,6	15,4	17,1	20,9	16,6	14,6	-
	Gran Buenos Aires	20,2	17,4	18,0	18,8	17,0	14,3	14	14	13,3	15,6	15,3	14,4	16,0	14,7	17,2	19,0	22,0	18,8	16,4	-
	Ciudad de Buenos Aires	14,3	13,3	11,9	12,8	13,1	11,1	9,5	9,2	8,6	10,5	9,5	10,3	11,2	10,4	13,4	14,3	16,3	13,5	11,4	-
	Partidos del conurbano	22,6	19,0	20,4	21,2	18,6	15,6	16	16	15,1	17,5	17,6	16,1	17,9	16,5	18,7	21,0	24,2	21,0	18,4	-
Total aglomerados urbanos		18,4	16,6	17,1	17,3	16,1	13,7	13	13	12,4	14,5	14,5	13,8	15,4	14,7	16,4	18,3	21,5	17,8	15,6	-

Source : Encuesta Permanente de Hogares, Instituto Nacional de Estadística y Censos, Argentina.

Document n°3.

Le parcours de Juan Manuel Larizabal⁴, responsable chez Renault Argentine des relations avec le gouvernement

Cet homme, de 50 ans au moment de l'entretien (marié, deux enfants), est le directeur de la filiale Argentine. Lorsqu'il a commencé ses activités de travail, il n'était pas un étranger au monde industriel. Son grand père a été le premier président de la firme Joon Deer (tracteurs et machines agricoles) en Argentine. Il n'était pas plus étranger au monde des notables, car son arrière grand

¹ L'Association Latino-américaine de Libre Commerce (ALALC) était une zone de libre commerce composée par l'Argentine, le Brésil, le Chili, le Mexique, le Paraguay, le Pérou, l'Uruguay, la Colombie et l'Equateur (depuis 1961), le Venezuela (1966) et la Bolivie (1967). En 1980, l'ALALC change son nom pour celui de ALADI, *Asociación Latino Americana de Integración*. Cette association préfigure ce que sera à partir de 1991, le Marché Commun du Sud (Mercosur).

² Dreyfus, 1970, p. 14 et 15.

³ À partir de 1970, une exception provisoire seront les exportations effectuées depuis l'usine de Santa Isabel vers le Chili, l'Uruguay, le Paraguay, le Venezuela et la Libye. Outre la filiale argentine, Renault Espagne et Renault Roumanie réussissent à ce moment à exporter sa production.

⁴ Résumé extrait de l'entretien réalisé dans le bureau de la direction de la filiale Renault argentine en septembre 2004.

père a été, propriétaire terrien, le fondateur de Marcos Juarez, une ville agricole de l'intérieur du pays.

Dans son parcours universitaire (diplôme de sciences économiques, 1981) il connaît le frère de celui qui sera, 20 ans plus tard, le propriétaire de Renault Argentine, Manuel Antelo. Avec lui il constitue, à 24 ans, une petite PME de distribution de pièces de voiture. Ils réussissent à décrocher des contrats devançant ainsi les deux autres firmes du marché par le réseau familial que M. Antelo possède dans les comités d'actionnaires. Ensuite, leurs parcours se séparent pendant une dizaine d'années car Manuel Antelo se consacre à une nouvelle entreprise. Il devient le propriétaire d'une firme d'origine française : Bendix, un fabricant de freins fournisseur de Sevel (société local propriétaire des licences Peugeot et Citroën), d'Autoatina (fusion de Ford et Volkswagen) et de Renault.

Lardizabal est appelé à prêter service dans cette nouvelle initiative. Antelo l'invite occuper le poste de responsable de ventes, puis aux achats. C'est à ce moment qu'il se forme aux techniques de management auprès d'un petit cabinet de conseil qui fera plus tard la rationalisation du processus de fabrication chez Renault : *Kayabe International*. Il déclare que « ... pendant 6 mois ils n'ont pas fait autre chose que participer d'un séminaire intensif où je n'ai jamais tant appris en matière de management dans ma vie ».

Mais Antelo vend Bendix à un groupe brésilien, ce que n'empêche Lardizabal de rester toujours à la direction de cette firme. Enfin, en 1992, c'est encore Antelo qui l'appelle. Il vient de racheter Renault. Lardizabal s'occupera d'abord des relations industrielles, puis de différentes responsabilités dont la représentation institutionnelle Mercosur chez Renault, ensuite il sera le directeur de la filiale argentine et enfin, lorsque le groupe français reprendra les affaires en Argentine, Lardizabal prendra la responsabilité d'un poste clef : les « relations avec le gouvernement ».

Document n°4.

Les instituts Renault en Argentine

L'organisation de la formation chez Renault a commencé par les instituts de formation que la filiale possède depuis longtemps à Córdoba (1962) et depuis peu à Buenos Aires (2001).

I. L'institut Technique Renault (Córdoba)

I.1. Des fluctuations associées à la vie de la filiale

Cette institution a une longue histoire : elle a été fondée en 1962, par la firme américaine IKA, suite aux difficultés qu'elle rencontrait pour recruter une main d'œuvre suffisamment qualifiée. IKA a tout d'abord embauché des cadres intermédiaires et des ouvriers pourvus d'une première expérience industrielle car ils venaient de l'ancienne *Fábrica Militar de Aviones*. Le gouvernement avait mis en place en 1960, un système qui permettait aux entreprises de consacrer à la formation initiale une partie de la masse salariale, à hauteur de 1,8% au moins. Cette dépense pouvait ensuite être déduite des impôts dus à l'État provincial (loi 16 450). IKA, qui se trouvait dans une phase d'embauche active a donc mis en place un institut de formation initiale. C'était en fait un établissement mixte reconnu comme « école d'usine » mais organisé, administré et supervisé par l'État¹. En outre, l'institut proposait à ses élèves des bourses et un logement. D'autres établissements de même nature existaient alors, liés à d'autres firmes nationales ou étrangères dans l'automobile autant que dans d'autres secteurs de l'économie².

Lors du passage progressif du propriétaire américain aux mains de Renault l'institut change de nom mais pas de statut. À partir de 1967, l'institution adopte le nom d'Institut Technique Renault Córdoba (ITRC) et fait partie de l'organigramme de l'usine. La firme paye les salaires du personnel de l'institut comme s'ils étaient les membres de n'importe lequel de ses services. L'ITRC garde ce statut jusqu'à la veille de la vente de la filiale (1992). À ce moment-là, l'ITRC passe sous le contrôle administratif d'une Fondation Renault nouvellement créée. C'est une période de transition. Renault considérait, m'a-t-on dit, que la filiale aurait été moins intéressante aux yeux d'éventuels acheteurs si l'entreprise avait été obligée de financer les activités de l'institut. L'institut ainsi que la Fondation resteront donc contrôlés par Renault maison mère, même après la vente de la filiale à CIADEA.

Indépendant de la CIADEA (1992 / 1998), l'institut traverse une période de reconversion et doit subvenir par des fonds propres au développement de ses activités. Les enseignements, qui étaient gratuits jusqu'à la mise en vente de la filiale, vers 1991, ne le seront plus. Les élèves payent une cotisation et contribuent au financement de l'école. Ceci n'est pas la seule initiative destinée à rendre l'ITRC rentable puisqu'il a fallu multiplier l'offre de formations pour attirer un public adulte

¹ L'organisme chargé du contrôle était la Direction d'instituts privés d'enseignement du Ministère de la Province de Córdoba.

² Entre autres, les établissements que possède Siemens dans la Province de Santa Fe, ou Mercedes Benz et Ford dans la Province de Buenos Aires.

et en état de payer les cours. Au désengagement financier de CIADEA s'ajoute, d'après les entretiens, un désengagement dans la pratique des embauches : les élèves de l'institut ne sont plus privilégiés lors des embauches et, pour la première fois ils se voient refuser des postes de travail au profit de candidats venus d'ailleurs.

La situation se retourne encore une fois avec le retour de Renault comme principal actionnaire en 1998. L'ITRC se trouvera sous le contrôle d'un conseil d'administration composé par le personnel de l'institut, celui de l'usine et par des parents d'élèves. Ce relatif retour à l'ancien mode d'administration n'empêche pas la continuation de la politique d'élargissement de l'offre de formations pour attirer un public capable de payer ses études. L'ITRC devient donc une institution qui assure une formation initiale diplômante, une sorte d'institut d'apprentissage.

1.2. L'établissement assure des formations initiales donnant lieu à la délivrance de diplômes

Par l'intermédiaire de la signature de différents accords entre l'État, l'entreprise et l'institut l'offre des diplômes va évoluer. En 1962, l'institut proposait un cursus en trois ans, le « cycle supérieur », qui débouchait sur une formation de technicien mécanicien en matrices de niveau Bac, reconnue par le CONET (Conseil National de l'Enseignement Technique, Ministère de l'Éducation Nationale). Plus tard, l'institut offrait un cursus d'école secondaire complet : trois ans de « cycle initial » s'ajoutant au cycle supérieur déjà en cours. En 1984, l'institut dispense un diplôme « d'auxiliaire technique », d'une durée de deux ans, en mécanique de précision également reconnu par le CONET ; il s'agit d'un diplôme « intermédiaire » (trois ans **avant** le Bac) destiné à préparer des ouvriers qualifiés pour l'industrie métallurgique mécanique. Ce diplôme ne connaîtra pas grand succès et sera arrêté rapidement. Plus récemment, en 1994, l'ITRC a mis en place deux cursus de « niveau tertiaire » (équivalent du Bac+2) destinés à la formation de techniciens supérieurs en gestion industrielle et de techniciens supérieurs en moteurs.

1.3. Le tournant vers la formation des adultes

En 1992, une convention établie avec l'État provincial reconnaît un cursus destiné aux adultes. L'institut accueille dans son bâtiment un centre d'éducation pour adultes¹ sous la dépendance de la direction provinciale d'éducation pour adultes qui prépare des « spécialistes en mécanique » (diplôme de niveau Bac technique). Dans les faits, c'est une école de niveau secondaire pour adultes. Depuis 1993, l'ITRC se rapproche de plus en plus des programmes de l'enseignement public destinés à la formation d'adultes. Il « s'ouvre à la communauté » (accord

¹ Le sigle en castillan est CENMA et veut dire *Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos*.

avec la Direction d'Instituts Privés – Ministère d'Éducation de la Province de Córdoba, 1995) avec des programmes de reconversion de main d'œuvre ; l'ITRC tente également d'attirer des adultes, à leur initiative et à leurs frais pour des cours équivalents à des cours du soir (1995). Mais dans le cadre des programmes publics l'ITRC s'adresse aussi à des jeunes d'entre 14 et 18 ans « en situation de risque social¹ » (accord avec le Ministère de développement social, programme « *Crecer* », 1997). L'ITRC prétend donner un « métier » par un cursus très largement pratique.

1.4. Le public de l'ITRC s'est largement modifié

Dans la mesure où, en 1962, l'institut proposait aux élèves des bourses et un logement, on peut penser que des familles ouvrières inscrivaient leurs enfants dans l'ITRC. D'autant plus que, d'après les témoignages que j'ai recueillis, la firme, une fois le cursus accompli, privilégiait l'embauche du personnel de l'ITRC.

Mais, depuis janvier 1975, l'embauche chez Renault devient plus incertaine car l'usine embauche moins ou ne le fait que par à-coups². De plus, dans la mesure où la durée du cycle secondaire technique en Argentine a toujours été particulièrement longue (6 ans), et de ce fait difficile à soutenir pour les familles à faible revenu, il est probable que la population de l'ITRC ait souffert une mutation. À la fin de la décennie 1980, la direction de l'institut constate que la plupart de ses élèves prolonge ses études par un parcours universitaire³. Ce seraient pour la plupart des élèves appartenant aux familles issues des classes moyennes qui commencent à accéder de plus en plus à l'ITRC. Le désengagement de la filiale dans la décennie 1990, a introduit une dernière mutation du public de l'ITRC. D'abord, une population active vient suivre des cours supérieurs de perfectionnement, c'est à dire des études dites du cycle « tertiaire », équivalentes au Bac+1 ou au Bac+2. Ensuite, au public constitué des classes moyennes s'ajoute les populations des adultes et des jeunes en situation de risque social.

Cet institut réunit donc plusieurs des fonctions remplies par la formation des adultes telles que : adaptations, reconversions, cours du soir pour la promotion professionnelle, prise en charge de jeunes en difficultés après la période d'obligation scolaire.

¹ Il s'agit en fait pour une partie des enfants dits « de la rue ». Cf. « Manos jóvenes que se capacitan », *Diario La voz del Interior*, p. 16, 31 août 1997.

² Selon sources statistiques fournies par Renault Argentine, entre janvier 1975 et janvier 1980, l'usine Renault Argentine n'embauche que 117 personnes. Entre mars 1980 et septembre la filiale embauche 211 salariés. Mais par la suite, pendant les sept années qui suivent Renault n'embauchera que 197 personnes.

³ Entretien réalisé auprès du directeur de l'ITRC en septembre 2003.

II. L'Institut Renault Buenos Aires

Cet institut, créé en 2001, collabore à la formation du personnel chargé des fonctions commerciales et de la réparation mécanique qui emploient les concessionnaires. L'institut ne compte qu'un nombre très réduit de formateurs permanents : deux spécialistes en marketing, trois spécialistes en formation après vente auxquels s'ajoute selon les circonstances un nombre variable de prestataires extérieurs. Ces formateurs extérieurs sont la plupart du temps des ex-salariés de la filiale. Ceci est la base d'une division du travail : les stages sont créés par le personnel Renault Argentine, puis dispensés par les formateurs extérieurs. Les ex-salariés Renault s'occupent des formations liées aux produits tandis que les autres s'occupent des stages de formation à la vente à contenus plus généraux.

Les permanents de l'institut s'occupent de trois volets d'activité : d'abord, ils reçoivent les demandes de formation des concessionnaires et élaborent un « plan stratégique » de formations planifiées à deux ou trois ans ; ensuite, ils s'occupent de la création, de formations commerciales, de formations à destination des gérants et mécaniciens et, enfin, ils élaborent un plan de formation d'ensemble. Les stages ainsi planifiés ont rarement lieu dans les locaux de l'institut. Les formations sont dispensées dans des salles qui leur sont réservées chez les concessionnaires.

La courte histoire de l'institut est liée à la décision de la filiale de centraliser les activités de formation à destination des secteurs commerciaux et de la réparation. La raison est d'ordre économique : éliminer les surcoûts des formations menées à l'initiative de tel ou tel secteur. Mais ce n'est pas la seule raison. Les autorités de la filiale se sont posé le problème de la régularité des activités formatives qui ne devraient pas dépendre des « *aspects financiers du marché* » ni de « *la libre volonté des concessionnaires de former leur personnel* ». Elles ne doivent pas être non plus soumises aux rythmes de travail. Il faut éviter que la formation soit négligée lorsque, avec une hausse de l'activité, le personnel est moins disponible. Pour résoudre ces problèmes les autorités ont décidé de placer l'institut sous la dépendance financière de la Fondation Renault. Ce glissement de statut n'est pas sans conséquences. Car sous la figure légale d'une fondation l'Institut peut avoir accès à des financements publics. Il bénéficie ainsi d'un financement « stable », non soumis aux fluctuations du marché car l'institut finance ses activités par le biais du dispositif appelé « crédit fiscal »¹. Ce système permet à l'institut de jouer son rôle « d'organisateur de formation ». Il bénéficie néanmoins, d'une deuxième source de financement provenant de la vente de stages aux

¹ Le système permet de déduire des impôts les frais de formation des petites et moyennes entreprises.

concessionnaires Renault dans le Mercosur et d'un pourcentage sur la vente de véhicule (0,001% de la valeur).

L'IRBA semblait être en phase de développement tandis que la situation de l'ITRC paraissait davantage fragile. Est-ce le reflet d'une volonté des autorités de la filiale argentine de développer les activités commerciales alors que se réduisent peu à peu les industrielles ?

Au bout du compte, j'ai voulu faire ressortir deux tendances qui opèrent de manière simultanée. La première met en évidence le rapprochement de l'ITRC des pouvoirs publics et des standards de l'enseignement public en ce qui concerne les niveaux, les durées d'études, etc. La deuxième tendance souligne la marchandisation de l'activité de formation en diversifiant les offres et les publics visés où les instituts offrent une gamme de plus en plus complète de prestations de formation.

Annexe au Chapitre II. Emploi, travail et formation dans les années 2000

Tableau n°1.

Tableau Personnel de l'usine selon catégorie professionnelle par âge (en %)

Tableau n°1. Personnel de l'usine par catégorie professionnelle selon l'âge (en %)					
	Ouvriers	Employés	Chefs	Encadrement	Total
E/ 26 et 30 ans	6	12	0	0	8
E/ 31 et 35 ans	28	27	18	0	27
E/ 36 et 40 ans	22	27	27	24	25
E/ 41 et 45 ans	17	18	18	29	18
E/ 46 et 50 ans	11	8	0	12	10
E/ 51 et 55 ans	11	6	18	29	10
E/ 56 ans et plus	4	2	18	6	3
Total	100	100	100	100	100

Source: élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH - Renault Córdoba

Tableau n°2.

Tableau catégorie professionnelle des salariés de l'usine par direction de rattachement (en% et en valeur)

Tableau n°2 : Catégorie professionnelle des salariés de l'usine par direction de rattachement (en% et en valeur)								
Département	Cadre dirigeant + encadrement + chefs		Employé		Ouvrier		Total	
	En %	en valeur	En %	en valeur	En %	en valeur	En %	en valeur
Sans information	0	0	1	3	1	6	1	9
Achats	10	3	3	12	0	0	1	15
Direction d'établissement	47	14	40	145	20	140	27	299
Contrôle de gestion	3	1	1	3	0	0	0	4
Ingénierie	17	5	21	78	1	4	8	87
Logistique	3	1	13	46	2	15	6	62
Fabrication Maintenance	0	0	0	0	6	42	4	42
Fabrication Montage	3	1	4	15	30	208	20	224
Fabrication Peinture	3	1	3	11	16	114	11	126
Qualité	3	1	9	33	0	0	3	34
RRHH	7	2	2	8	0	0	1	10
Fabrication Emboutissage / tôlerie	3	1	4	13	25	173	17	187
Total	100	367	100	30	100	702	100	1099

Source: élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH - Renault Córdoba

Annexe au Chapitre IV. Comment les ouvriers font-ils carrière dans l'entreprise ? Les formations suivies dans l'entreprise contribuent-elles aux promotions ?

Tableau n°1.

Place occupée dans l'atelier tôlerie selon ancienneté dans l'usine (en % et valeur)

Tableau 1 : Place occupée dans l'atelier tôlerie selon ancienneté dans l'usine (en % et valeur)			
Ancienneté	Place occupée dans l'atelier		Total % et valeur
	Coordination d'activités % et valeur	Opérateur de production % et valeur	
E/6 et 10 ans	21% (3)	25% (17)	25% (20)
E/11 et 15 ans	21% (3)	47% (31)	42% (34)
E/16 et 20 ans	29% (4)	16% (11)	18% (15)
21 ans et +	29% (4)	12% (8)	15% (12)
Total	100% (14)	100% (67)	100% (81)

Source: élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH - Renault Córdoba

Annexe au chapitre V : Les évolutions de l'organisation technique et humaine du travail dans les ateliers de tôlerie de l'usine de Flins

Tableau n°1.
Effectif selon département d'activité

Tableau n°1. « Effectif selon département d'activité »		
Département d'activité	Effectif	
	en % et en valeur	
Fabrication, dont	57%	1920
<i>Montage</i>	24%	751
<i>Emboutissage</i>	14%	444
<i>Tôlerie</i>	12%	364
<i>Peinture</i>	6%	190
<i>Maintenance</i>	5%	171
Appui, dont	35%	891
<i>Direction</i>	13%	391
<i>Bureau méthodes</i>	9%	291
<i>Logistique</i>	5%	161
<i>Informatique</i>	1%	48
Autres	8%	261
Total	100%	3072

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le service Emploi de l'usine de Flins.

Tableau n°2.
Âge moyenne selon le département et la catégorie professionnelle (en ans) - Usine de Flins

Catégorie professionnelle	Tableau n°2. Age moyenne selon le département et la catégorie professionnelle (en ans) - Usine de Flins										Moyenne
	Départements de l'usine de Flins										
	Méthodes	Direction	Logistique	Informatique	Maintenance	Emboutissage	Montage	Peinture	Tôlerie	Autres	
Cadre dirigeant	-	43	43	46	60	-	-	-	-	53	47
Cadre	41	40	35	41	50	40	37	40	34	41	40
Employé	47	48	45	47	49	45	46	43	45	49	46
Ouvrier	42	39	35	-	51	34	29	34	37	33	32
Moyenne	47	46	40	45	49	40	32	39	43	37	40

Source : élaboration propre à partir des données fournies par le service Emploi de l'usine de Flins.

Tableau n°3.

Catégorie professionnelle selon le diplôme des salariés de l'atelier de tôlerie de l'usine de Flins

Tableau n°3.
Catégorie professionnelle selon le diplôme
des salariés de l'atelier de tôlerie de l'usine de Flins

Diplôme	Catégorie professionnelle						Total en % et en valeur	
	Ouvrier en % et en valeur		Employé en % et en valeur		Cadres en % et en valeur			
1 2 ^{ème} - 3 ^{ème} Cycle	0	0	0	1	37	7	2	8
2 Grande école, dip ing.	0	0	0	0	58	11	3	11
3 1er cycle universitaire	0	0	0	1	0	0	0	1
4 BTS DUT	0	0	3	8	0	0	2	8
5 Paramédical	0	0	0	0	0	0	0	0
6 Bac général	1	1	1	2	0	0	1	3
7 BAC tech, pro brevet prof	6	6	7	16	0	0	6	22
8 BEI BEC BEA	1	1	0	0	0	0	0	1
9 CAP/BEP	64	62	68	168	5	1	64	231
10 BEPC seul	10	10	15	37	0	0	13	47
11 CEP	8	8	3	7	0	0	4	15
12 Certification prof.	8	8	3	8	0	0	4	16
13 Sans diplôme	1	1	0	0	0	0	0	1
Total	100	97	100	248	100	19	100	364

Source : élaboration propre à partir des données fournis par le service Emploi de l'usine de Flins.

Tableau n°4.

Personnel de l'usine de Flins travaillant dans des unités de maintenance selon catégorie professionnelle et diplôme

Tableau n°4.
Personnel de l'usine de Flins travaillant dans des unités de maintenance selon catégorie professionnelle et diplôme

Diplômes	Catégories professionnelles								Total en % et en valeur	
	Ouvrier en % et en valeur		Employé en % et en valeur		Cadre dir en % et en valeur		Cadre en % et en valeur			
1 2 ^{ème} - 3 ^{ème} Cycle	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
2 Grande école, diplôme d'ingénieur	0	0	0	0	1	100	7	47	8	1
3 1er cycle univ	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
4 BTS DUT	0	0	27	5	0	0	1	7	28	5
5 Paramédical	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 Bac général	0	0	4	1	0	0	0	0	4	1
7 BAC tech, pro brevet prof	8	21	50	10	0	0	1	7	59	10
8 BEI BEC BEA	0	0	4	1	0	0	0	0	4	1
9 CAP/BEP	21	54	327	62	0	0	5	33	353	61
10 BEPC seul	2	5	71	14	0	0	1	7	74	13
11 CEP	2	5	11	2	0	0	0	0	13	2
12 Certif prof	6	15	27	5	0	0	0	0	33	6
13 Sans diplôme	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Total	39	100	524	100	1	100	15	100	579	100

Source : élaboration propre à partir des données fournis par le service Emploi de l'usine de Flins.

Annexe au chapitre VIII : Renault au Brésil

Document n°1.

L'histoire de l'entreprise Renault au Brésil

I. Le départ et le retour de Renault au Brésil

En décembre 1997, l'usine de fabrication de véhicules particuliers du site appelé « Complexe Ayrton Senna » démarrait lentement sa production. Deux autres usines, faisant partie du même établissement, ont suivi : l'une fabrique de moteurs et l'autre de véhicules utilitaires, la première partagée avec le constructeur japonais Nissan.

Mon enquête s'est déroulée dans l'usine de véhicules particuliers. J'ai effectué un travail de terrain similaire aux précédents. Mais cette fois-ci, j'avais une interrogation supplémentaire, car en fait, cette filiale est censée détenir un rôle particulier dans la région sud-américaine. Dans la direction RH centrale on m'avait expliqué que le site de Curitiba était chargé de développer d'adapter et d'appliquer les politiques de RH, dont la formation, à la situation locale des filiales sud-américaines, dont la filiale argentine.

L'interrogation qu'émergeait alors était quelles orientations donnait-t-on à la formation des opérateurs depuis le site de Curitiba ? Cette question pouvait se diviser en deux autres, à savoir quelles étaient les pratiques de formation à Curitiba, issues d'une réflexion d'une adaptation locales ? Mais aussi la question était de savoir dans quelle mesure les adaptations de la politique de formation et des pratiques avaient une influence sur ce que j'avais observé précédemment à Córdoba ? L'enquête en atelier et dans la direction « régionale » de RH de l'usine de Curitiba allait me fournir des réponses à ces questions.

Cette implantation est vue par les cadres de la direction comme une opportunité et comme une revanche. Une opportunité car le marché sud-américain, élargi sous le nom de « Mercosur » est une région qui peut dégager des profits conséquents à la firme. Mais aussi une revanche, car jusqu'à la décennie 1990, Renault s'est efforcé à des nombreuses reprises pour pénétrer le marché Brésilien. L'histoire des échecs précédents de Renault au Brésil est fraîche et pèse aujourd'hui sur de ses dirigeants.

1.1. Les liens de Renault avec le Brésil avant son implantation récente à Curitiba

Les relations de Renault avec le Brésil ne commencent pas avec l'implantation à Curitiba en 1997, car en réalité, ce n'est pas la première fois que Renault fabrique des voitures au Brésil. Le « Complexe Ayrton Senna » à Curitiba représente en tout cas le plus récent des efforts de la firme française pour percer le marché brésilien.

Comme en Argentine, Renault a développé depuis le début du XX^{ème} siècle une politique de commercialisation de véhicules terminés. Dans les années 1940 et 1950 les mesures protectionnistes des gouvernements nationalistes limitaient fortement les importations et donc les activités commerciales des firmes qui ne fabriquaient pas sur place. À la fin de la décennie 1950, Renault a tenté pour la première fois de dépasser une stratégie purement commerciale et conquérir ces marchés en s'associant à un fabricant déjà installé. Pendant longtemps, chaque tentative s'est soldée par un échec.

1.2. La première moitié du XX^{ème} siècle : l'activité de Renault se limite au commerce avec le Brésil

De manière générale, l'évolution du développement de l'industrie de l'automobile au Brésil est affectée par les restrictions provoquées par la difficulté de ces pays pour obtenir des devises en contrepartie des exportations de produit primaires. Le bénéfice de l'exportation des produits primaires, comme le café ou le cacao, permettent au pays de disposer des devises suffisantes pour financer l'importation de biens manufacturés dont des automobiles. Pendant la longue période qui va du début du XX^{ème} siècle à la fin des années 1950, le commerce international cohabite avec des firmes qui se sont implantées à partir de 1922 (Ford, GM) qui limitent leurs activités à l'assemblage de pièces importées¹. Tout ceci fait qu'il n'y ait pas de production véritablement « nationale » de véhicules jusqu'à relativement tard : le début des années 1960.

La crise internationale de 1930, et la deuxième guerre mondiale ont provoqué la modification partielle de la structure de l'automobile. L'activité privée de petits ateliers et l'initiative de l'État ont participé aux premiers développements de cette industrie.

¹ Vers 1904, ouvrait le premier atelier, de capitaux brésiliens, qui assemblait des pièces importées : l'*Indústria de carros e automóveis Luiz Grassi* (Ford T et camions). Depuis 1920, s'installent au Brésil les premiers bureaux de représentations des grandes firmes et ateliers d'assemblage. Ce sont les américaines Ford (1919), GM (1925) et *International Harvester*, avec la même politique d'implantation qu'en Argentine, c'est à dire d'abord assembler des pièces.

Ceci a donné lieu notamment, à l'expérience de la *Fábrica Nacional de Motores* (FNM)¹.

Une expérience non aboutie de fabrication locale : La *Fábrica Nacional de Motores*

En 1942, l'État a impulsé et financé par l'intermédiaire du *Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico*, la création de la FNM, dans la région de Baixada Fluminense, État de Rio de Janeiro, dans la ville de Duque de Caxias. Dans un premier temps, cette entreprise nationale, a été appelée à fabriquer des moteurs d'avions à partir de l'exploitation d'une licence et de technologie venue des États Unis². Après la fin de la deuxième guerre, la FNM a décidé d'acheter la licence de la firme italienne Isotta Fraschini, afin de diversifier sa production. Les capitaux publics n'ont pas été suffisants pour soutenir entièrement les fabrications locales. La FNM est devenu une entreprise mixte et a commencé à fabriquer des camions sous la marque Isotta Fraschini. Un peu plus tard, cette firme abandonnait la société et en 1949, la FNM faisait appel à Alfa Romeo pour développer une partie de la conception et la fabrication de camions au Brésil. L'entreprise est devenue entièrement privé³ en 1968, lorsque l'État a considéré qu'il n'était plus nécessaire l'engagement public dans ce secteur de économie.

Cependant, les efforts consentis lors de l'expérience de la FNM n'ont pas été suffisants pour réduire l'importation de pièces et impulser une substitution généralisée par des fabrications locales. Les filiales étrangères n'étaient pas prêtes à réaliser les investissements nécessaires.

Renault au début du XX^{ème} siècle et au Brésil, se borne à entretenir une activité commerciale d'exportation de véhicules. Les données précises à propos des volumes exportés de la RNUR vers le Brésil montrent qu'ils sont relativement faibles, mais pourtant les plus gros en direction de l'Amérique Latine⁴.

¹ Dans le cadre de cette politique d'autres entreprises publiques ont été créées. Elles étaient concentrées autour de la production d'énergie et de la métallurgie, par exemple la *Companhia Siderúrgica Nacional*, la *Companhia Nacional de Alcalis*, ou la *Companhia Hidrelétrica do São Francisco*.

² Il s'agissait d'une compagnie appelée Curtiss-Wright.

³ Alfa Romeo rachète la totalité du capital.

⁴ Gleyze, 1988, p. 23. Cependant, on peut nuancer les propos de Gleyze lorsqu'on compare les résultats d'autres firmes européennes qui décident de franchir le pas et s'installer au Brésil. En mars 1953, Volkswagen construit une usine à Ipiranga, São Paulo, cependant, jusqu'en 1957, elle ne produit que 2800 voitures. Le moindre effort de Renault, limité à l'exportation de véhicules terminés, n'est pas dans l'immédiat si inefficace qu'on le pense.

**Exportations de véhicules Renault terminés
vers les principaux pays d'Amérique Latine, 1945 - 1960, en unités**

Année	Argentine	Brésil	Chili	Colombie	Mexique	Uruguay	Venezuela	Total
1946	207	130	81	6	7	33	29	493
1947	476	1902	132	25	0	216	146	2897
1948	8	1529	53	22	0	186	128	1926
1949	9	525	101	3	142	476	154	1410
1950	21	239	26	31	14	369	109	809
1951	537	1624	399	96	26	444	125	3251
1952	16	684	20	120	111	154	18	1123
1953	22	383	57	229	74	97	18	880
1954	31	171	219	88	52	227	117	905
1955	36	73	147	41	62	170	360	889
1956	40	24	247	79	245	104	350	1089
1957	97	27	59	79	475	146	1274	2157
1958	562	27	37	16	626	118	2916	4302
1959	81	1625	113	5	1703	122	2787	6436
Total	2143	8963	1691	840	3537	2862	8531	28567

Source :

Archives DIMME. Statistiques mensuelles des exportations automobiles. Cité par Gleyze (1988).

Le Brésil, dans la première moitié de la décennie 1950, arrivait à la fin de sa période « *d'industrialização 'restringida'* »¹ et préparait la période d'industrialisation « lourde ». Ce passage, dans lequel se trouvait la promotion d'une industrie de l'automobile, a été moins marqué par les orientations et par l'action de l'État que dans les cas de la France ou de l'Argentine.

Dans les années 1950, les efforts pour développer une industrie locale de l'automobile s'accroissent. Le marché local est protégé par de nombreuses institutions de régulation. Sont créés notamment, la « *Comissão de desenvolvimento Industrial* »² ; les législateurs sanctionnent la « *Lei do Similar* »³ ; il est mise en place la « *Sub-Comissão de fabricação de Jipes, Tractores, Caminhões et Automoveis* » (1951) spécifique à la régulation du secteur automobile ; il est interdite toute importation de véhicules finis (loi de douanière, 1953).

Ainsi, dans la première moitié des années 1950, quelques constructeurs commencent à agrandir ses installations. C'est notamment le cas de Ford, qui, en 1953, construit une nouvelle usine à Ipiranga, São Paulo. D'autres firmes sont passées très progressivement de l'exportation au montage local. Notamment, l'américaine Willys-Overland firme de singulière importance pour Renault car elle sera son associée lors de sa première tentative d'entrée au Brésil.

¹ Industrialisation restreinte (traduit par nous). Cette période, qui s'étend entre 1930 et 1955, et précède la « *industrialização 'pesada'* » (industrialisation lourde), s'est caractérisée par le développement de l'industrie de production de biens de consommation non durables et beaucoup moins pour la production de biens durables ou de capital. Cf. Cano, 1955, chapitre III (pp 77-100) et chapitre IV (pp 124-156).

² Commission de développement industriel. Décret 29 806 de 1951.

³ Loi du [produit] semblable.

En 1952, cette firme s'est installée à São Bernardo do Campo – São Paulo¹ – pour fabriquer des jeeps et un utilitaire léger². Dès l'année suivante, Willys-Overland a fusionné avec la société Kaiser et ont adopté le nom de Willys-Overland do Brasil (WOB), filiale de la nouvelle maison mère issue de la fusion *Kaiser Motors Corporation*. Kaiser a apporté des grands modèles de berlines que Willys-Overland ne fabriquait pas.

Willys Overland do Brasil

Willys-Overland et Kaiser étaient deux compagnies d'origine américaine. La plupart de l'activité de Willys se consacrait, pendant la seconde guerre, à la fabrication des jeeps, ce qui lui a rapporté un grand succès. En 1952, Willys-Overland s'installe au Brésil, à São Paulo, où la firme développe un réseau commercial très dense.

La firme Kaiser démarre ses activités de fabrication de voitures particulières en 1946, aux États Unis, sous le nom de Kaizer-Frazer³. Aucun de ses modèles n'a connu un succès particulier.

Assez rapidement la firme est restructurée : en 1950, Kaiser acquiert la firme Willys-Overland, concentre sa production sur les jeeps et adopte le nom de Kaiser Motors Corporation. Après la fusion, les filiales en Amérique du Sud prennent les noms de Willys Overland do Brasil, (1953) et Industrias Kaiser Argentina (1954).

La fusion a tourné superflus des installations importantes exploitées aux États Unis qui ont été réinvesties en Argentine dès 1954 ; au Brésil, la nouvelle firme, s'est appuyé principalement sur les investissements réalisés par Willys-Overland avant la fusion.

Deux autres nouvelles firmes s'introduisent au Brésil à la même époque. En mars 1953, Volkswagen s'est installé à Ipiranga et a démarre très lentement ses activités, comme d'ailleurs les firmes précédentes l'ont fait : il ne s'agissait qu'un petit atelier avec une poignée d'ouvriers qui ne montaient que 2 500 véhicules par an, essentiellement à partir de composants toujours importés. La firme était chargée de la fabrication d'un modèle de voiture particulière et un utilitaire léger. La même année 1953, est admise Mercedes, pour fabriquer des camions et des bus. En 1955, à l'exception des constructeurs français, toutes les grandes entreprises des l'automobile sont présentes soit au Brésil soit en Argentine, soit dans les deux pays.

¹ Deux autres établissements seront bâtis par la suite : celui de Tabaté, également à São Paulo, et Jabotão, à Pernambuco, premier usine de fabrication du nordeste brésilien.

² Le modèle « Station Wagon Rural ».

³ Ce groupe n'a pas d'intérêts que dans l'industrie de l'automobile. Ses activités s'étendent principalement aux travaux publics, à la métallurgie, construction et transport naval, fabrication de matériel pour l'industrie aéronautique, bureaux d'ingénierie, etc. Quelques unes des entreprises de ce groupe on été Kaiser Steel (extraction de fer, charbon et production d'acier), Kaiser Aluminium (fabrication d'aluminium) était dotée d'une filiale chimique, Permanent Cement (fabrication de ciment), Kaiser Gypsum (plâtre), Henry J. Kaiser Company (extraction de sable et pierre), Kaiser Aircraft & Electronics (matériel pour l'industrie aéronautique), Kaiser Metal Products Incorporated (construction), Kaiser Engineers (ingénierie de grandes travaux, barrages, centrales atomiques), entre autres.

Renault ne s'est intéressée jusqu'à la fin années 1950, qu'aux possibilités de pénétration du marché brésilien par le biais des exportations des véhicules terminés. Au Brésil, comme c'était déjà le cas en l'Argentine, Renault a souffert des variations de la conjoncture économique que, en fonction de son évolution vis-à-vis des conjonctures internationales, facilitait ou rendait plus difficile l'importation de véhicules. Mais à partir de la crise de 1930 et à la fin des années 1940, la commercialisation devient de plus en plus difficile et Renault s'est vue confrontée au choix d'une nouvelle stratégie.

II. Le « desenvolvimentismo »¹ : l'opportunité pour abandonner une stratégie limitée au commerce

À la fin de la décennie 1950, une opportunité semble se présenter à Renault pour s'implanter au Brésil et faire de la fabrication sur place. J. Kubitchek de Oliveira (1956-1960), qui a succédé à G. Vargas à la Présidence de l'État, mène une politique « *desenvolvimentista* » : les mécanismes de contrôle sur les investissements étrangers au Brésil au nom de l'industrialisation accélérée du pays deviennent plus souples. Le gouvernement de J. Kubitchek élabore un « *Programa de metas* » ou « *Plano de metas* »² qui concerne directement, pour la première fois, le secteur de l'automobile³. Le « *Conselho Nacional de Desenvolvimento* », organe du « *Plano...* », visait l'identification des secteurs où les investissements – privés (nationaux ou étrangers) et publics – était insuffisants. Avec la mise en place du « *Plano...* » et de la signature du décret n° 39 412 est né un deuxième organisme, le « *Grupo Executivo para a Industria automobilistica* » (GEIA), auquel le gouvernement demandait d'attirer les capitaux locaux, et surtout étrangers, qui manquent au Brésil pour mettre sur pied une industrie de l'automobile dans ce pays⁴. Le « *Plano...* », qui comprenait 30 objectifs organisés en cinq secteurs. L'automobile a été celui qui a reçu le plus de financement par le biais de « *l'Instrução 113* » de la « *Superintendência da Moeda e do Crédito* » (prédécesseur de la banque centrale) qui a surtout facilité l'importation des équipements de fabrication. Au Brésil,

1 Dès 1958, en Argentine, le gouvernement de A. Frondizi mettait en place des politiques équivalentes sous le nom de « *desarrollismo* ». Dans le deux cas, la traduction de ce terme correspond au néologisme « *développementiste* ». Sur le « *desarrollismo* », voir Hirschman, 1963 ; Furtado, 1984 ; Montecinos, 1997 ; Sikkink, 1991.

2 Programme d'objectifs. Pour une analyse du « *Plano de metas* » de J. Kubitchek on peut se référer à deux travaux classiques, l'un dans une approche économique et l'autre dans une approche politique. Il s'agit de Lessa, 1982 et Lafer, 2002. Ce dernier travail est tiré d'une thèse de doctorat de l'université de Cornell (1970).

3 Le « *Plano...* » impulsait indirectement aussi le secteur de l'automobile par un intense développement du réseau de routes, notamment autour de la création de la ville de Brasilia.

4 ANFAVEA, l'Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores, qui est le syndicat de patrons du secteur de l'automobile au Brésil, considère que l'industrie de l'automobile est née à ce moment au Brésil : « On considère le 16 juin 1956 comme la date de naissance de l'industrie de l'automobile au Brésil. C'était quand Juscelino Kubitschek, cinq mois après sa nomination comme président a signé le décret 39 412, en créant le Geia, Grupo Executivo da Indústria Automobilística; 29 jours plus tard a été fondé Anfavea, Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores » (Traduit par nous), ANFAVEA, 2006.

comme c'était le cas en Argentine, l'État a simplifié les outils pour parvenir à financer l'industrie de l'automobile, même lorsque celle-ci était privée et étrangère.

En 1957, le GEIA ne dispose que de l'application d'une politique douanière (qui interdit toute importation de véhicules terminés) et de la l'élaboration d'une législation sur l'obligation de monter, progressivement, dans les voitures produites au Brésil avec 99% des pièces d'origine locale, selon les modèles. Aucune restriction n'est établie à propos des investissements et du rapatriement des capitaux aux pays d'origine des maisons mères et l'accès au crédit local a été facilité. À la suite de ces mesures généreuses, le GEIA a sélectionné seize constructeurs, dont trois étaient déjà implantés au Brésil et ont profité pour agrandir leurs unités de production (Volkswagen, Mercedes et Ford¹). C'est dans ce cadre de flexibilisation des régulations qu'en 1958, Renault s'est intéressé pour la première fois au projet d'une implantation au Brésil.

II.1. Renault réalise sa première implantation industrielle au Brésil (1958)

Renault commence à fabriquer au Brésil de la même manière qu'elle l'a fait en Argentine : par la signature d'un accord avec un constructeur déjà implanté². Car en 1958, le problème pour Renault était le même dans les deux pays : dans quelles conditions profiter de l'ouverture économique favorisée par les gouvernements de l'époque pour investir en Amérique du Sud. En 1958, Renault a cherché une participation minoritaire avec Willys Overland do Brasil (WOB), une société déjà assez solidement implantée sur le marché brésilien³.

Cependant, les installations de cette compagnie, héritées du démantèlement de l'établissement Kaiser aux États Unis et transférées pour partie au Brésil, n'étaient plus à la pointe de la technologie. De plus, les constructeurs déjà installés devaient respecter les obligations légales « d'intégration de pièces d'origine locale », plus chères et de qualité inférieure aux importées tandis que les constructeurs nouveaux arrivants disposaient, en revanche, d'un délai de cinq ans pour atteindre le niveau « d'intégration locale ». WOB lançait au marché les anciens modèles mais ceci s'est avéré rapidement inefficace. En outre, les modèles proposés ne s'adressent qu'au marché des grandes voitures et bien sûr le jeep.

¹ Ford assemble des voitures au Brésil depuis 1919 ; entretient une production régulière depuis 1924 (vente de 24 000 unités du modèle « T » cette année), et obtient en 1953, sous le gouvernement de G. Vargas, l'autorisation pour construire une usine dans le *Barrio Ipiranga*, à *São Paulo*.

² L'accord signé le 20 décembre 1958, au Brésil a été en quelque sorte un modèle pour celui passé en Argentine dont il le succède six mois plus tard (novembre 1959).

³ En 1959, la firme WOB possédait presque 25% de marché brésilien de voitures.

C'est avec la société WOB, qui se trouvait dans ces conditions, que Renault signe d'abord un contrat d'investissement, de licence et d'assistance technique (20 décembre 1958) et ensuite un contrat d'achat et de crédit sur l'équipement vendu par Renault à WOB (11 juin 1959). Renault achète 14% des actions à WOB. WOB achète la licence de la Dauphine. Un autre modèle suivra, la R.4. dès qu'elle sera prête.

II.2. 1959-1967 : Renault démarre mal au Brésil, mais élabore des projets pour l'avenir...

Dès le début, en 1959, les opérations n'ont pas eu l'essor attendu. Les ventes, prévues à la hauteur de 50 000 unités en 1961, ne dépassent pas les 13 000 voitures (11 950 en 1962 et 3 800 en 1966). La concurrence avec la Coccinelle de Volkswagen s'avère très difficile.

Volkswagen a exporté dès très tôt et jusqu'à tard (1952) ses véhicules au Brésil. Cette compagnie a su construire sa place sur ce marché. Ensuite, à partir de 1952, lors de la fermeture du marché, elle s'y est implantée. En 1954, les compagnies allemandes Volkswagen et Mercedes, assurent presque la moitié des ventes des voitures particulières et 11% des utilitaires. En 1959, au moment de la première entrée de Renault au Brésil, les firmes allemandes ont presque 70% du marché des voitures particulières et 20% des utilitaires. Au moment de l'ouverture du marché que provoque J. Kubitchek, Volkswagen est solidement établie au Brésil et bien préparée pour affronter la concurrence.

Pour Renault, la difficulté de cette bataille commerciale se double du fait de ne pas maîtriser la direction que prennent les affaires. La RNUR détient moins du 15% du capital de WOB, de ce fait elle a du mal à imposer ses choix stratégiques et ne réussit pas à contrôler les décisions prises par la société.

Cette hypothèse est confirmée dans les entretiens que j'ai réalisés auprès de deux des dirigeants de Renault à l'époque des opérations d'implantation en Amérique du Sud, L. Combès et A. Stephan¹. Mais ces dirigeants remarquent aussi d'autres problèmes qui découlaient des difficultés que Renault avait à imposer le contrôle sur la marche des affaires.

¹ Entretiens réalisés en novembre 2004, février et avril 2005 auprès de A. Stephan, Directeur administratif IKA et du bureau de fabrications entre 1967 et 1970 et à deux reprises en juillet 2005, auprès de L. Combès, Directeur de fabrications IKA, ensuite directeur industriel puis chargé des projets de la direction régionale Amérique Latine entre 1967 et 1974.

Ces témoignages laissent entrevoir d'abord, qu'un des principaux problèmes des voitures était d'ordre technique apparemment et que le travail commun des ingénieurs de Renault et de WOB ne relevait pas de l'évidence. La Dauphine était conçue pour l'Europe et supportait mal les routes brésiliennes. Les adaptations du véhicule, loin des bureaux de Billancourt, étaient donc nécessaires. Mais du faible poids dans le capital de l'association, Renault n'arrivait pas à contrôler les décisions techniques des mises au point de ses voitures. Les mêmes inconvénients se sont posés en Argentine. Pour quoi ces adaptations ont été mieux réussies dans cette filiale ? Pour L. Combès la réponse est que le bureau d'études d'IKA était plus solidement établi que son homologue, apparemment moins développé, dans l'implantation de WOB au Brésil¹. Mais les difficultés n'étaient que d'ordre financier, technique et d'expérience. Renault a eu aussi du mal à contrôler les ventes et les services de réparation dans une situation de concurrence.

Le réseau commercial de Renault ne fait pas le poids non plus face à celui de Volkswagen. À la fin des années 1960, ce dernier est deux fois plus étendu mais surtout il est directement dépendant de la firme. Renault et WOB, en plus d'atteindre plus difficilement sa clientèle que ne le fait Volkswagen avec son réseau commercial, n'a que des agents agréés dont ces firmes n'ont jamais été trop regardants sur les compétences techniques. Il faut aussi ajouter que leur gestion et comptabilité échappent au regard de Renault et WOB. Tout ceci fait dire à Gleyze que « *en septembre 1967, plus de la moitié des concessionnaires IKA et WOB étaient au bord de la faillite* »².

En Argentine, au même moment, les ventes de Renault au sein de l'association avec IKA ne cessaient de s'accroître ce qui plaçait les cadres de Renault en position de force devant les américains malgré la part réduite des investissements que la Régie avait effectués. Ce même argument explique les limitations imposées aux décisions des cadres de Renault au sein de WOB.

En effet, le début au Brésil est difficile. Cependant, en 1961, les voitures Renault représentent un tiers des ventes de la WOB³. Il est vrai que cette proportion n'a cessé de se réduire les années suivantes (19% en 1962, 12% en 1967 et 9% en 1966 et 1967), pourtant, en 1967, Renault a des projets relativement lourds en cours. Dès 1964, poussée par WOB, la RNUR s'est lancée dans le développement de la gamme de véhicules, notamment celui qui devait remplacer à la Dauphine. En 1967, la version brésilienne de la R.12 est prête. En plus du développement de ce produit, finalisé avant au Brésil qu'en France, Renault avait inauguré la *SNR do Brasil* (fabrication de roulements à

¹ Je rappelle que des 1962, ces bureaux d'études préparent la totalité du projet « Torino », voiture conçue et fabriquée à Córdoba.

² Gleyze, 1988, p. 86.

³ Depuis 1963, WOB détenait un peu plus de 30% du marché. En 1967, ce pourcentage est ramené à 15%.

bille), filiale de la Société Nationale de Roulements française. Ces projets sont soudainement interrompus en septembre 1967.

II.3. ... des projets que la firme devra rapporter à plus tard. Un repli forcé de Renault (1967)

La version officielle du départ de Renault¹ explique que la fin des ses activités au Brésil est due à la décision de la maison mère de WOB, la société Kaiser Motors Corporation, de se désengager des activités dans le secteur de l'automobile. Kaiser Motors Corporation met sa participation dans les filiales sud-américaines², dont WOB, en vente. Ford s'est manifesté prêt à racheter la participation de WOB au Brésil afin de compter sur des installations qui lui permettraient d'accroître ses capacités de production.

WOB souhaitait vendre les usines en Argentine et au Brésil (15 millions de dollars pour chacun des établissements). La version officielle diffusée par P. Dreyfus remarque les limites financières de Renault : « *nous nous sommes trouvés devant un cas de force majeure du fait de l'insuffisance de nos moyens financiers au départ* »³. Dans le même sens, L. Combès affirme qu'en 1967, Renault n'était pas en conditions de déboursier une telle somme.

En revanche Ford y accède. Désormais le problème de la RNUR est comment garder encore une dose de pouvoir décisionnel aux côtés d'une firme américaine comme Ford, qui bénéficie de l'appui financier et technologique de sa maison mère ? Pour la direction de Renault il n'est pas question de rester pris dans une société où elle ne serait pas capable d'imposer ses vues sur ses produits et sur ses stratégies.

L'issue trouvée par les cadres de Renault a consisté à céder sa participation au Brésil (le projet de la R.12 y compris⁴) et racheter 30% des actions d'IKA en Argentine afin de « sauvegarder » tant bien que mal ses intérêts en Amérique du Sud. Renault abandonne le marché brésilien. L'opération de vente et rachat s'est faite sans réaliser le moindre effort financier.

À partir de 1967, suite au retrait intempestif du marché brésilien Renault a tenté pendant les 30 ans suivants, de s'y réimplanter. Aucune n'a prospéré (voir encadré ci-dessous).

¹ Entretien concédé par Pierre Dreyfus à la Revue Entreprise. Cf. Dreyfus, 1970.

² Je rappelle que la société Kaiser Motors Corporation est également propriétaire de la filiale IKA, en Argentine.

³ Dreyfus, 1970.

⁴ Ce modèle, rebaptisé Ford Corcel, sera vendu avec grand succès au Brésil.

Partir... pour retourner ?

L'échec des nouvelles tentatives d'implantation : trente ans d'absence de Renault au Brésil (1967 / 1997)

À partir de 1967, Renault n'a jamais perdu de vue le Brésil et les occasions pour y retourner. En 1973, Renault effectue une première réimplantation à la suite du lancement d'un appel d'offres du gouvernement qui cherche un nouveau constructeur. Les exigences sont importantes mais la collaboration de l'État brésilien n'est pas en reste. Renault s'engage à exporter 50 000 véhicules par an et à effectuer un investissement de presque 220 000 millions de dollars, mais la moitié serait apportée par les pouvoirs publics locaux. Toutefois, la direction de l'unité de production revenait à Renault exclusivement. Le gouvernement a retenu le projet de Renault mais l'irruption de la première crise pétrolière a paralysé l'initiative.

Ensuite, en 1975, sous la direction de Vernier Palliez, une initiative similaire, c'est-à-dire, d'une implantation exclusivement contrôlée par Renault, est entamée. En fait, les usines de Chrysler au Brésil ont été mises en vente et des agents de Renault multiplient les voyages et les pourparlers pour acquérir les installations. Mais cette fois-ci c'est le coût de l'opération, jugée trop élevé, qui met fin aux discussions.

Après 1975, le gouvernement brésilien a fermé l'entrée au marché brésilien à des nouveaux constructeurs. Vers 1983, Renault modifie sa stratégie et entame des conversations avec Fiat. Mais l'opération est une fois de plus jugée trop coûteuse pour Renault qui d'ailleurs s'approche de sa période de crise financière en France.

Après la signature des accords entre l'Argentine et le Brésil en 1986¹, conformant un marché commun, permettant la libre circulation de biens personnes et capitaux, les firmes déjà implantées dans les deux pays se trouvent en position de privilège. Renault cherche alors une association minoritaire avec des constructeurs locaux. La proposition était de fabriquer des petites séries moins concurrentielles et tirer de bénéfices de la mise en place d'une politique d'inter échange avec Córdoba². Malgré l'insistance des autorités de Renault aucune des initiatives entamées n'a atteint les résultats espérés.

Toutefois, le contexte brésilien dans lequel Renault a cherché à revenir depuis son départ en 1967, s'est progressivement beaucoup modifié. Notamment, à cause de la consolidation du Mercosur, le marché unique entre l'Argentine et le Brésil, des « régimes de l'automobile » que ces pays ont élaboré et des murs destinés à attirer des capitaux que les États Fédéraux du Brésil ont mis en œuvre.

¹ Je rappelle que cette année les deux pays signent une *Acta para la integración Brasil – Argentina*, qui fixe les modalités d'une complémentarité industrielle (le *Programa de Integración y Cooperación Económica*) qu'allait être appliqué de manière progressive, flexible et équilibrée. Le programme fixait en outre une préférence de traitement face à d'autres marchés et se donnait un délai de six ans pour constituer un marché entièrement unifié.

² Gleyze, en prenant comme source le journal économique Les Echos signale que des contrats auraient été signés en 1986, avec Gobbi, petit fabricant de Porto Alegre pour produire des coupés « Fuego » ; ensuite, en 1987, Renault et Matra prennent contact avec Brasinca (fabricant local de GM et Volvo), pour fabriquer des « Espace ».

III. Les années 1990 : des nouvelles conditions pour un grand retour de Renault au Brésil. Un marché sud-américain « élargi » et des avantages fiscaux exceptionnels

Les années 1980, marquées par la crise de la dette, sont décevantes en Amérique Latine. Cependant, la situation économique générale évolue rapidement impulsée en partie par la consolidation du Mercosur. Elle est jugée très prometteuse en matière de bénéfices pour les firmes multinationales. Dans les années 1990, ce facteur s'est associé aux nouvelles conditions d'implantation de firmes transnationales ouvertes par la régionalisation du secteur de l'automobile. Il faut rappeler que, du côté argentin, le « régime pour le secteur de l'automobile » mis sur pieds depuis 1991, permet aux fabricants de considérer comme locales des pièces que les entreprises produisent puis importent du Brésil, mais à condition d'avoir une usine dans ce pays. Un peu plus tard, en 1995, le Brésil se dote aussi d'un « régime de l'automobile » élaboré sur la base du modèle argentin. Il s'agissait du commerce *intra firme* et *intra Mercosur*. Renault ne pouvait pas tirer des bénéfices de cette normative car elle n'avait pas d'unité de production au Brésil. La situation devient d'autant plus brûlante pour Renault dans la mesure où ces « régimes... » ont une vocation transitoire : le Brésil et l'Argentine souhaitent mettre en place un « régime de l'automobile » commun à partir de 1999¹.

Les réformes économiques entamées dès la fin de la décennie 1980, et surtout pendant les années 1990, ont aussi opéré un processus qui a décentralisé l'industrie de l'automobile (traditionnellement implantée dans le « triangle de l'ABC » de São Paulo – pôle industriel composé des villes de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul et Diadema –). D'autres États que São Paulo ont surtout mis en place des stratégies pour attirer des capitaux décrites dans le corps de cette thèse.

Au milieu des années 1990, ces deux évolutions – la consolidation d'un marché commun élargi et les avantages accordées aux investisseurs étrangers – ont à la fois convaincu et facilité la décision de Renault à propos de l'intérêt et de l'opportunité de réinvestir au Brésil.

Surtout que, Renault, déjà installée en Argentine mais pas encore au Brésil, ne pouvait tirer pleinement parti de la nouvelle situation. Les règles imposées pour le commerce du secteur de l'automobile *intra Mercosur*, « les régimes de l'automobile », ne bénéficient que les firmes implantées dans les deux pays. La politique de bénéfices fiscaux pratiquée par les États Fédéraux du Brésil a facilité la décision d'investissement de Renault.

¹ Suite aux déséquilibres du taux d'échange suscités par les dévaluations de la monnaie au Brésil, l'entrée en vigueur du nouveau « régime... » a été suspendue jusqu'en 2001.

Renault se réimplante au Brésil parce qu'elle réussit à tirer parti de deux faits. D'une part, l'absence d'une politique de planification industrielle précise du gouvernement fédéral¹. En effet, le gouvernement central ne disposait pas d'un plan d'implantation industriel et les entreprises choisissaient leurs emplacements sur le territoire. L'absence de politique industrielle centrale a déclenché une concurrence très serrée entre États et Municipalités². D'autre part, Renault fait jouer à sa faveur cette « concurrence » entre les États Fédéraux qui souhaitaient bénéficier des investissements des entreprises étrangères. On peut observer rapidement après 2000, le développement de régions du Brésil qu'avant les années 1990, ne comptaient qu'avec un nombre très restreint d'industries liées au secteur de l'automobile.

À milieu de la décennie 1990, les conditions pour réaliser un investissement que proposent les autorités de l'État de Paraná n'ont jamais été aussi généreuses depuis les années 1970, lors de l'arrivée au pays de la firme italienne Fiat. En 1995, les négociations entre les États fédéraux, dont celui de Paraná et Renault ont constitué un point de référence dans les investissements industriels. Le volume de ressources publiques mises à la disposition de la firme française n'avait pas d'équivalent à l'époque. L'innovation de l'État de Paraná, celui qui a enfin emporté la course, a consisté assumer l'association avec Renault et prenant sous sa responsabilité 40% de l'investissement³ (Cf. le graphique n°1, ci-dessous : « Obligations et contrat lors de l'implantation de Renault entre la firme Renault, l'État de Paraná et la Municipalité de São José dos Pinhais »). L'État s'est progressivement désengagé en réduisant sa part au fur et à mesure que Renault accroissait son investissement.

¹ Cette défaillance du gouvernement s'enracine dans les désaccords entre gouvernement et les représentants des entreprises. L'analyse de ces tensions et conflits peut être consultée dans l'article de de Oliveira, 2003.

² *“Nossa hipótese central é a de que a abertura da economia brasileira e a perda estruturante do Estado deflagraram um processo de competição territorial marcado pelo desperdício, na medida em que os possíveis ganhos em bem-estar seriam neutralizados pelos custos diretos e indiretos de atração dos novos investimentos. Esse processo, semelhante a um leilão de ofertas, difundido pela mídia como guerra fiscal, ao mesmo tempo em que está possibilitando a construção de novas fábricas em algumas regiões (greenfields), descentralizando a produção automobilística, está gerando o encolhimento – ou mesmo o fechamento – de unidades produtivas em outros Estados (brownfields), acompanhado de desemprego e de uma diminuição na atividade econômica”.* Cf. Arbix, 2001, p. 274.

³ Cf. Arbix, 2000.

Graphique n°1, « Obligations et contrat lors de l'implantation de Renault entre la firme Renault, l'État de Paraná et la Municipalité de São José dos Pinhais »

**Obligations et contrat lors de l'implantation de Renault
entre la firme Renault, l'État de Paraná et la Municipalité de São José dos Pinhais**

Parties engagées	Engagements
Groupe Renault	* Installation de l'usine et financement de 60% du capital * Création de 1500 emplois deux ans après le démarrage des ventes * Versement de 50 millions de <i>Reales</i> si l'usine cesse ses activités avant un délai de 20 ans.
État de Paraná	* Participation à la hauteur de 40% du capital total de Renault do Brasil * Crédit (à 10 ans) pour financer les ventes de Renault. * Crédit (à 10 ans) pour financer des investissements. * Emprunts pour un total de 1,5 billions de dollars. * Exonérations d'impôts divers (ICMS pour achats de biens de capital et outils hors de l'État de Paraná; exonération directe pendant quatre ans de ICMS).
Municipalité São José dos Pinhais	* Réduction et / ou exonération de taxes et impôts divers pendant 10 ans.
État de Paraná et Municipalité de São José dos Pinhais	* Donation du lotissement d'implantation de l'établissement. * Réalisation de travaux d'infrastructure et urbanisme * Construction d'une voie de chemin de fer * Cession d'une aire à usage exclusif sur le port de Paranaguá

Source: Contrat Renault do Brasil, Estado de Paraná, Municipalité de São José dos Pinhais, Fundo de Desenvolvimento Econômico (FDE) et Régie Nationale des Usines Renault, 1996.

Le fait de bénéficier des règles de commerce issues du régime automobile commun du Mercosur, de son marché commun et les généreuses subventions du gouvernement Fédéral de Paraná ont été des raisons déterminantes pour pousser les dirigeants de Renault à investir au Brésil.

Tableau n°1.
Personnel de l'usine de VP selon atelier d'appartenance

Tableau n°1. Personnel de l'usine de VP selon atelier d'appartenance		
Activités	Total En valeur et en %	
Direction fabrications	2	0%
Qualité fabrications	28	3%
École	3	0%
Maintenance	18	2%
Emboutissage	21	3%
Tôlerie	331	40%
Peinture	130	16%
Montage	291	35%
Total	824	100%

Source :
données du Service RH – Renault Curitiba

Tableau n°2.
Personnel de l'usine VP selon activité d'affectation et catégorie professionnelle

Tableau n° 2. Personnel de l'usine VP selon activité d'affectation et catégorie professionnelle																		
Catégorie professionnelle	Dir. Fab.		Qualité Fab.		École		Mainten ance		Emboutiss age		Tôlerie		Peinture		Montage		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Cadre	1	50%	0	3%	0	0%	4	22%	3	14%	11	3%	6	4%	9	3%	35	4%
Employé	1	50%	0	57%	0	0%	14	78%	0	0%	4	1%	2	1%	3	1%	40	5%
Ouvrier	0	0%	0	40%	3	100%	0	0%	18	86%	316	96%	122	94%	279	96%	749	91%
Total	2	100%	0	100%	3	100%	18	100%	21	100%	331	100%	130	100%	291	100%	824	100%

Source :
données du Service RH – Renault Curitiba

Tableau n°3.

Catégorie professionnelle du personnel de l'usine VP

Tableau 3.
Catégorie professionnelle du personnel de l'usine VP
(en années)

Catégorie professionnelle	Age		Ancienneté	
	Moyenne	M	Moyenne	M
Cadre	36	33	4	4
Employé	31	30	5	5
Ouvrier	30	29	4	5
Ensemble	30	30	4	5

Source: élaboration propre à partir des données fournies par le Service RH
- Renault Curitiba.

Tableau n°4.

Catégorie professionnelle du personnel de l'atelier de tôlerie l'usine VP

Tableau n°4.
Catégorie professionnelle du personnel
de l'atelier de tôlerie l'usine VP
(en années)

Catégorie professionnelle	Age		Ancienneté	
	Moyenne	M	Moyenne	M
Cadre	36	36	6	5
Employé	31	31	3	3
Ouvrier	30	30	4	4
Ensemble	31	30	4	4

Source: données Service RH - Renault Curitiba.

Graphique n°1. « Le système éducatif au Brésil (avant la réforme 1996) »

Le système éducatif au Brésil (avant la réforme 1996)*

Âge	Années de scolarisation		
28 ans	22 ans		
27 ans	21 ans		
26 ans	20 ans		Doctorat - 5 ans (thèse)
25 ans	19 ans		<i>Mestrado</i> - 3 ans (dissertation)
24 ans	18 ans		Spécialisation - 2 ans (monographie)
23 ans	17 ans		
22 ans	16 ans		Enseignement supérieur
21 ans	15 ans		<i>Bacharelado</i>
20 ans	14 ans		(4 ans)
19 ans	13 ans	Enseignement supérieur	
18 ans	12 ans	Technologique (2 ou 3 ans - São Paulo)	
17 ans	11 ans		Enseignement moyen
16 ans	10 ans	Enseignement moyen	(4 ans)
15 ans	9 ans	professionnalisant (3 ans)	
14 ans	8 ans		
13 ans	7 ans		
12 ans	6 ans		
11 ans	5 ans		Enseignement fondamental
10 ans	4 ans		(8 ans)
9 ans	3 ans		
8 ans	2 ans		
7 ans	1 an		
6 ans			
5 ans	Cycle non obligatoire		Éducation infantile
4 ans			(3 ans)

* Réforme 1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ne comprend pas la filière de formation d'enseignants.

Source : *Ministério da Educação do Brasil*

Bibliographie

- Abramo L. e Leite M. de P. (2002). Novas institucionalidades e novas formas de regulação do mundo do trabalho. *Pro-posições*, Vol. 13, nº1, 37, An/abr., 71, pp. 60-77.
- Aggeri F., Hatchuel A. et Lefebvre Ph. (1995). La naissance de la voiture recyclable. Intervention de l'État et apprentissages collectifs. *Cahiers de Recherche du Centre de Gestion Scientifique*, mars, pp. 3-40.
- Aggeri F. et Hatchuel A. (1997). Les instruments de l'apprentissage. In Moisdon J.-C. *Du mode d'existence des outils de gestion*. Paris : Éditions Seli Arslan, pp. 216-247.
- Agier M. et Castro Araujo N. (1995). Projet ouvrier et destins personnels à Bahia (Brésil). In Cabanes R., Copans J., Sélim M. *Salariés et entreprises des pays du Sud. Contribution à une anthropologie politique*. Karthala - ORSTOM.
- Altimir O. Santamaría H. y Sorrouille J. (1966-67). Los instrumentos de promoción industrial en la postguerra. *Desarrollo económico*. Vol. VI nº21 à Vol. VII nº27.
- Altmann H. (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 28, nº1, jan./jun, pp. 77-89.
- Alvarez D., Suarez J. D., Pereira R. et al. (2007). Reestruturação produtiva, terceirização e relações de trabalho na indústria petrolífera offshore da Bacia de Campos (RJ). *Gestão & Produção*, jan./abr., Vol. 14, nº1, pp. 55-68.
- Alves de Carvalho, R. A. (1996). *Les nouvelles technologies de gestion et la mobilisation de la subjectivité dans une industrie de l'automobile au Brésil*. Thèse de doctorat sous la direction d'E. Enriquez, université Paris VII.
- Andrade F. R. B. (1998). As empresas automobilísticas e suas estratégias de formação de recursos humanos: a referência da Volkswagen e da Mercedes Benz do Brasil. *21ª Reunião Anual da ANPEd*.
- Antunes R. (2006). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho.
- Araújo S., Firkowski O. et Motim B. A. (2005). Inserção do Paraná na lógica do capital mundial – território e trabalho na nova indústria automobilística. *Indústria Automobilística no Brasil: Trabalho e Território, Anais, XEGAL*, USP, São Paulo.
- Arbix G. (1996). *Uma aposta no futuro. Os primeiros anos da câmara setorial da indústria automobilística*. São Paulo: Scritta.
- Arbix G. (2000). Guerra fiscal e competição intermunicipal por novos investimentos no setor automotivo brasileiro. *Dados*, V. 43 nº1, Rio de Janeiro, pp. 5-43.
- Arbix G. (2001). Desenvolvimento regional e guerra fiscal entre os estados e municípios no Brasil. In Guimarães Araújo N., Scott M., *Competitividade e desenvolvimento: atores e instituições locais*, São Paulo: SENAC.
- Arbix G. et Zilbovicius, M. (1997). *De JK a FHC: a reinvenção dos carros*, São Paulo: Scritta.
- Arborio A.-M., Cohen Y., Fournier P., Hatzfeld N., Lomba C. et Muller S., (2008). *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches.
- Argyris C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. InterÉditions.
- Arrow K. (1962a). Economic welfare and the allocation of resources for inventions. In Nelson (Ed.) *The rated and direction of inventive activity : economic and social factors*, Princeton.

- Arrow K. (1962b). The economic implications of learning by doing. In *Review of Economic Studies*, 29, pp. 155-173.
- Atchoarella D. (1994). *Financement et régulation de la formation professionnelle : une analyse comparée*. Paris : UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation.
- Auduc J.-L. (2003). *Le système éducatif français*. Scérén, CDRP de l'académie de Créteil.
- Aventur F. (2000). *Pratiques et systèmes de formation continue en Europe*. Artigues-près-Bordeaux : Maison de la promotion sociale.
- Aventur F., Campo Ch., Möbus M. (1999). Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze. *Bref*, Céreq, n°150.
- Azpiazu D. (1987). Los resultados de la política de promoción industrial al cabo de un decenio (1974-1983). *Desarrollo económico*. Vol. 27, n°104.
- Azpiazu D. (1988). *La promoción a la inversión industrial en Argentina. Efectos sobre la estructura industrial, 1974-1987*. Buenos Aires: CEPAL, Documento de trabajo, n°27.
- Azpiazu D. (1995). *Las empresas transnacionales en una economía en transición. La experiencia argentina en los años ochenta*. Buenos Aires: CEPAL, Serie Estudios e Informes, n°91.
- Azpiazu D. y Kosacoff B. (1989). *La industria Argentina : desarrollo y cambios estructurales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Azpiazu D. et Basualdo E. (1990). *Cara y contracara de los grupos económicos. Estado y promoción industrial en Argentina*. Buenos Aires: Ed. Cántaro.
- Azzoni R. (1985). *Indústria e reversão de polarização no Brasil: o caso do Estado de São Paulo*. Tese, Livre Docência em Economia, Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo.
- Azzoni R. (1986). A lógica da dispersão da indústria no Estado de São Paulo. *Estudos Econômicos*, n° 16, São Paulo.
- Barbichon G. et Moscovici S. (1962). Modernisation des mines. Conversion des mineurs. Etude sur les conséquences psychologiques et sociales de la modernisation dans les charbonnages du Centre-Midi. Extrait de la *revue française du travail*, n°3, Juillet / septembre, Ministère du travail.
- Barbier J.-C. et Letablier M.-T. (2007). *Politiques sociales. Enjeux méthodologiques des comparaisons internationales*. P.I.E. Peter Lang, Coll. « Travail & Société », Series n°51.
- Barbier J.-M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Education permanente*, n°112, pp. 125-145.
- Barbier J.-M., Berton F. et Boru J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. L'Harmattan.
- Basualdo E. (1998). *Características estructurales de la industria argentina en la década del noventa*. Buenos Aires: Area de economía y tecnología de la FLACSO, mimeo.
- Basualdo E. (2000). Acerca de la naturaleza de la deuda externa y definición de una estrategia política. buenos Aires: FLACSO / Universidad Nacional de Quilmes/ Pagina 12.
- Battistini O. (2000). *La negociación colectiva y la estructura sindical en Argentina (1988 - 1998)*. Tesis de maestría bajo la dirección de J.-C. Neffa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Buenos Aires, Maestría de Ciencias Sociales del Trabajo.
- Bayart D. (1995). Des objets qui solidifient une théorie : l'histoire du contrôle statistique de fabrication. In Charrue-Duboc F., *Des savoirs en action. Contribution de la recherche en gestion*. Paris : L'Harmattan, Coll. Logiques de gestion.

- Bayart D., Glevarec G. et Midler Ch. (1987). *Analyse de l'enquête sur le démarrage X40 UPL bâtiment 'S'*. Rapport de recherche Ecole Polytechnique.
- Beaud S. (1993). Le rêve de l'intérimaire. In Pierre Bourdieu, *La misère du monde*. Paris : Le Seuil, pp. 349-365.
- Beaud S. (1996). Stage ou formation ? Les enjeux d'un malentendu. *Travail et emploi*, n°67, pp. 67-89.
- Beaud S. (2000). Le métier de chef de travaux : entre l'école et l'entreprise. *Revue Française de Pédagogie*, n° spécial « Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise : des dispositifs en mutation », n°131, avril-juin, pp. 23-31.
- Beaud S. et Pialoux M. (1991). Être O.S. chez Peugeot : changements techniques et usure au travail. *Critiques sociales*, mai, pp. 11-24.
- Beaud S. et Pialoux M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête à Sochaux*. Paris : Fayard.
- Becker G. (1964). *Human capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, National Bureau of Economic Research, Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Bedé M.A. (1997). *A indústria automobilística no Brasil nos anos 90: proteção efetiva, reestruturação e política industrial*. Thèse de doctorat de sciences économiques, université de São Paulo.
- Bel M., Méhaut Ph. et Dubar C. (1988). Les innovations en matière de formation. *Actualité de la formation permanente*, n°96, septembre - octobre, pp. 74-79.
- Bernoux Ph., Motte D. et Saglio J. (1973). *Trois ateliers d'O.S.* Éditions Économie et Humanisme, Les Éditions Ouvrières, Coll. Relations sociales.
- Berrt M. (1988). Taylor et les robots : les raisons d'une incompatibilité. *Annales des Mines*, n° spécial « Pour une automatisation raisonnable de l'industrie », janvier.
- Bertinot M. (1998). *Renault Flins, 45 ans d'innovation*. Issy-les-Moulineaux : Creapress Edition.
- Berton F. (1992). *Le travail peut-il être formateur ?*, Bref, Céreq, n°79.
- Bessy C. et Eymard-Duvernay F. (1997). *Les intermédiaires du marché de l'emploi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bianco M. de F. et Salerno M. S. (2001). Como o TQM opera e o que muda nas empresas ? Um estudo a partir de empresas líderes no Brasil. *Gestão & produção*, Vol. 8, n°1, pp. 56-67, abr.
- Biderman C. e Araújo Guimarães N. (2004). Na ante-sala da discriminação : o preço dos atributos de sexo e cor no Brasil (1989–1999). *Revista Estudos Feministas*, 12(2), 264, maio-agosto, pp. 177-200.
- Bisang R., Burachik G. et Katz J., (1995). *Hacia un nuevo modelo de organización industrial. El sector manufacturo argentino en los años 90*. Buenos Aires: Alianza Editorial, CEPAL, United Nations University Press.
- Boboc A. (2002). *Formes de socialisation dans la conception automobile. Le cas de Renault*. Thèse de doctorat en Gestion, économie et sciences sociales, Laboratoire Techniques, Territoires et Sociétés, ENPC, sous la direction de F. De Coninck.
- Boissières I. (2005). *Une approche sociologique de la robustesse organisationnelle. Le cas du travail des réparateurs sur un grand réseau de télécommunications*. Thèse de doctorat sous la direction de Gilbert de Terssac, université Toulouse Le Mirail.
- Boltanski L. Chiapello E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, coll. NRF Essais.

- Borzeix A. (1987). Ce que parler peut faire. *Sociologie du travail*, XXIX, 2, pp. 157-176.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Boutet J. (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Hamattan.
- Boutet J. (1998). Quand le travail rationalise le langage. In Kergoat J., Boutet J., Jacot J., Linhart D., *Le monde du travail*. Paris : La Découverte, pp. 153-164.
- Boyer R. et Freyssenet, M. (2000). *Les modèles productifs*. Paris : La Découverte, Coll. Repères.
- Boyer R. et Freyssenet M. (2006). *Le Monde qui a changé la machine. Essai d'interprétation d'un siècle d'histoire automobile. Quatorze textes préparatoires*. Paris : Gerpisa, Édition numérique, freyssenet.com.
- Bozon M. (1985). Les recherches récentes sur la culture ouvrière : une bibliographie. *Terrain*, n°5, pp. 46-56.
- Braga R. (2006). Uma sociologia da condição proletária contemporânea. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, Vol. 18, n°1, junho, pp. 133-152.
- Bresciani L. P. (1997). Os desejos e o limite: reestruturação industrial e ação sindical no complexo automotivo brasileiro. In Leite M. de P., *O Trabalho em Movimento*. Campinas, Papirus, V. 1, pp. 31-112.
- Bresciani L. P., Cavignato O. Rodriguez, Conceição Jefferson J. da, Gonçalves Jr. C. A., Nilson Tadashi O. (1996). *Globalização e setor automotivo*. São Bernardo do Campo: Sindicato dos Metalúrgicos do ABC.
- Breviglieri M. (2006). Perceptions sociologiques du problème de la routine. In Bidet A., Borzeix A., Pillon T., Rot G. et Vatin F., *Sociologie du travail et activité*. Toulouse : Coll. Le travail en débats, Série colloques et congrès, Octarès Éditions.
- Bril B. (1991a). Apprentissage et culture. In Chevallier D. *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp 15-21.
- Bril B. (1991b). Les gestes de percussion : analyse d'un mouvement technique. In Chevallier D. *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 61-80.
- Brochier Ch. (1998). *Les ouvriers du bâtiment au Brésil. Etude d'entreprises à Rio de Janeiro*. Thèse de doctorat de sociologie, université de Paris VIII.
- Brochier Ch. (2000). Relation de classe et négociation dans le travail sur les chantiers du bâtiment au Brésil. *Sociétés contemporaines*, n°40, pp. 99-133.
- Brochier Ch. (2001). Des jeunes corvéables. L'organisation du travail et la gestion du personnel dans un fast-food. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, 138, pp. 73-83.
- Brochier Ch. (2004). L'apprentissage 'sur le tas' dans les chantiers brésiliens. In *Genèses*, n°56, septembre, pp. 97-116.
- Brochier Ch. (2006). Le contrôle du travail par les ouvriers : analyses à partir d'observations participantes. *Sociologie du travail*, Vol. 48, n°4, Oct.-Déc., pp. 525-544.
- Brochier D. (1993). *L'entreprise formatrice : le rôle de la formation continue dans les reconstructions socio industrielles de trois entreprises françaises*. Thèse de doctorat en sociologie et économie du travail, Lest, Aix-en-Provence.

- Brucy G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- Brucy G. (2000). Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique. *Entreprises et Histoire*, n°26, pp. 45-62.
- Brucy G. (2007). La formation au travail : une affaire de cadres (1945-1970). In Brucy G., Caillaud P., Quenson E. et Tanguy L., *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches, pp. 101-137.
- Brucy G. et Troger V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?. *Revue Française de Pédagogie*, n° spécial « Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise: des dispositifs en mutation », n°131, avril-juin, pp. 9-21.
- Brucy G., Caillaud P., Quenson E. et Tanguy L. (2007). *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches.
- Burawoy M. (1979). *Manufacturing consent*. University Press of Chicago.
- Burawoy M. (2003). L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. In Céfaï D., *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte, Coll. Recherche, Série Bibliothèque du M.A.U.S.S., pp. 425-464.
- Buscatto M. (1996). Les modalités d'articulation de la formation avec l'organisation du travail : le cas d'une formation innovante dans une grande entreprise industrielle. *Education permanente*, n°127, pp. 139-152.
- Buscatto M. (2001). Dynamiques organisationnelles d'apprentissage et marchés internes du travail : une enquête comparative. In Alaluf M., Rolle P. et Schoetter P., *Division du travail et division du social*. Toulouse : Octarès Éditions, Coll. Colloques, pp. 61-68.
- Cabanes R. et Lautier B. (1996). *Profils d'entreprises au Sud. Les politiques de gestion face aux cultures et aux statuts*. Karthala.
- Caiado C.F. (2004). Trabalho assalariado e reestruturação produtiva: a construção do trabalhador flexível do século XXI. *Revista Sociedade Paranaense de Ensino e Informática*, V. 54, n°12, pp. 31-34, jan.-Jun.
- Caillaud P. (2007). La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004). In Brucy G., Caillaud P., Quenson E. et Tanguy L., *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches, pp. 171-210.
- Campos, R. F. (1997). *A Nova Pedagogia Fabril – tecendo a educação do trabalhador*. Dissertação de mestrado, CED/UFSC, Florianópolis.
- Cândia Veiga J.P. (2002). Regime automotivo brasileiro : negociações internacionais. *São Paulo em perspectiva*, 16(2), pp. 76-81.
- Cannac Y. (1986). *La bataille de la compétence*. Les éditions d'organisation.
- Cano W. (1985). *Desequilíbrios Regionais e concentração industrial no Brasil, 1930-1970*. São Paulo: Global, Campinas, Ed. da Universidade Estadual de Campinas.
- Cano W. (1997). Concentração e desconcentração econômica regional no Brasil: 1970/95. *Economia e sociedade*, Campinas, n°8, jun.
- Cano W. (1998). Políticas econômicas e de ajuste na América Latina. In Oliveira M. A. *Economia e Trabalho*. Campinas: Universidad Estadual de Campinas, Instituto de Economia, pp. 35-59.

- Cappelletti B. (2000). *Actores sociales y Estado en la formación profesional de la Argentina de los noventa*. Montevideo: Cinterfor, Aportes para el diálogo social y la formación, 2.
- Cardon Ph. (2003). La démarche comparative à l'épreuve des faits, le cas exemplaire des femmes dans l'agriculture franc-comtoise et andalouse. *ethnographiques.org*, n°4, [en ligne]. (consulté le 15/11/2003).
- Cardoso A. M. (2000). *Trabalhar, verbo transitivo: destinos profissionais dos deserdados da indústria automobilística*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Cardoso A. M. (2001). A nova fase da indústria automobilística brasileira. *Novos Estudos CEBRAP*, n° 61, São Paulo, Novembro.
- Cardoso A., Comin A. A. et Guimarães Araújo N. (2004). Les rejetés de la modernisation. *Sociologie du travail*, n°46, pp. 54-68.
- Cardoso A., Covarrubias, A. (2006). *A indústria automobilística nas Américas: a reconfiguração estratégica e social dos atores produtivos*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Cardoso de Mello J. M. (1982). *O capitalismo tardio. Contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cardoso L. A. (2001). *Après fordisme et participation : restructuration productive contemporaine et nouvelle rationalisation du travail dans l'industrie de l'automobile brésilienne*. Thèse de doctorat en sciences sociales sous la direction de J. Revel Mouroz, université d'Evry Val d'Essonne.
- Cariou-Gauter J. (1986). Transmission des savoirs professionnels ouvriers : le cas des 'nouveaux embauchés'. In *Gérer les savoirs, gérer les qualifications*. Paris : La documentation française, pp. 143-158.
- Carleial L., Figueiredo Gomes Filha M. L. & Neves L. S. (2002a). Modèles industriels et quelques éléments de la relation salariale dans les firmes réseaux commandées par les constructeurs automobiles dans la région métropolitaine de Curitiba-Paraná (Brésil) : le cas de Volks-Audi et de Renault. *Dixième rencontre internationale du Gerpisa*, 6-8 Juin.
- Carleial L., Figueiredo Gomes Filha M. L. & Neves L. S. (2002b). A gestão da força de trabalho na indústria automobilística: uma primeira aproximação a partir dos casos da Renault e Audi-Volks. In Nabuco M. R., Almeida M., Carvalho Neto A. *Indústria automotiva: a nova geografia do setor produtivo*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 173-211.
- Carleial L. et al. (2002). Uma reflexão inicial sobre as possibilidades e limites da ação institucional na preparação da força de trabalho industrial para o setor automotivo no Paraná, Brasil. *9ème Congrès National des Sociologues*. Curitiba, avril.
- Carlson B. (2002). Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización. *Revista de la CEPAL*, n°77, pp. 122-141.
- Carrillo J. e Iranzo C. (2000). Calificación y competencias laborales en América Latina. In de la Garza Toledo E., *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. El colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica, pp. 179-212.
- Caruso L. A., Tigre P. Bastos (2004). *Modelo SENAI de prospecção: documento Metodológico*. Montevideo: Cinterfor/OIT, Papeles de la Oficina Técnica, 14.
- Carvalho R. de Quadros (1993). Projeto de primeiro mundo com conhecimento e trabalho de terceiro ?. *Estudos avançados*, 7, n°17, pp. 45-79.

- Cassella P. (2001). La promotion sociale comme forme d'intervention publique : le cas de Grenoble de 1960 à 1966. *Travail et emploi*, n°86, pp. 49-65.
- Castillo Invernizzi N. (1997). Algunos cuestionamientos sobre a hipótese da requalificação do trabalho. *Educação Sociedade*, jul., Vol. 18, n°58, pp. 54-83.
- Castro Araujo N. (1994). Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In Kuenzer A. et al., *Trabalho e educação*. Papirus Editora, Coletânea CBE.
- Castro Araujo N. (1995). Modernização e trabalho no complexo automotivo brasileiro. Restruturação industrial ou japañização de ocasião ?. In Castro Araújo N., *A Máquina e o Equilibrista - inovações na indústria automobilística brasileira*. São Paulo: Editora Paz e Terra, pp. 15-52.
- Castro Araujo N. (1997a). Restruturação produtiva, novas institucionalidades e negociação da flexibilidade. *São Paulo em Perspective*, n°11 (1), pp. 3-8.
- Castro Araujo N. (1997b). Qualificação e reestruturação das relações industriais: uma nova moeda-de-troca ?. *Educação e Sociedade*, n°61, número especial "Tecnologia, trabalho educação", CEDES/Unicamp, pp. 36-63.
- Castro Araujo N. (1998). *Qualificação, mercados e processos de trabalho: estudo comparativo no complexo químico brasileiro*. Relatório final de pesquisa, CEDES/FINEP/PDCT-CNPq, datilo.
- Castro C. de Moura (1992). Les politiques de formation à la Banque mondiale : la remise en ordre. *Perspectives*, Vol XXII, n°2, (82), pp. 158-167.
- Castro C. de Moura (2002). Instructores obstinados versus economistas neoliberales. ¿Sobrevivirá la formación a esta batalla ?. In Castro C. de Moura, Schaack K., Tippelt R., *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: Cinterfor/OIT, Sobre Artes y Oficios, 1, pp. 267-288.
- Cavarozzi M. (1997). *Autoritarismo y democracia (1955-1996). La transición del Estado al Mercado en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Ariel.
- Cecchetto G. (1988). *Evolución de los asentamientos industriales IKA y FIAT. Su inserción en el espacio urbano cordobés. Un estudio comparado (1955-1968)*. Córdoba, Informe presentado al CONICOR.
- Célérier S. (1994a). Gestion des contraintes et emplois. Les transformations d'une usine du groupe PSA. *Actes du Gerpisa*, n°12, décembre, pp. 115-128.
- Célérier S. (1994b). Le travail du flux : activité de gestion d'un flux de fabrication automobile. *Formation-Emploi*, n°47, juillet-septembre, pp. 39-58.
- CENEP (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. Buenos Aires: *Cuaderno del CENEP*, n°33-34.
- CENEP (1987). Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados. Buenos Aires: *Cuadernos del CENEP*, n°38-39.
- Chan Pereira W. (1997). Contextualização da educação na empresa. In Markert W. *La formação profissional no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Paratodos.
- Chanaron J.-J., Lojkine J., Mahieu Ch., Midler Ch., Terrail R. (1986). Résumés de recherche. *Sociologie du Travail*, juillet-septembre.
- Chardon O. (2001). Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans. *Première*, n°796, Insee.
- Charlon E. (1992). Transmettre du savoir : une nouvelle compétence des collectifs de travail construite avec l'encadrement ?. *Education permanente*, n°112, Oct., pp. 69-73.

- Charlon E., Vermelle M.-C. (1998). La production de la formation pour l'entreprise : organisations, professions et compétences des acteurs de la formation. In Bourdoncle R., Demailly L. *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, pp. 381-393.
- Charlot B. et Figeat M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*. Éd. Minerve.
- Charron E. (1985). La stratégie internationale de Renault. *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 29.
- Charrue F. (1991). *Apprentissage organisationnel et mutation industriel. L'exemple de la robotisation des tôleries automobiles*. Thèse de doctorat de l'École Supérieure de Mines de Paris (Spécialité ingénierie et gestion), sous la direction de Ch. Midler.
- Charrue-Duboc F. (1995). Usage et production des connaissances dans une usine automobile : un processus d'apprentissage organisationnel. In Charrue-Duboc F. *Des savoirs en action. Contributions de la recherche en gestion*. Paris : L'Harmattan, pp. 175-198.
- Charrue F. et Midler Ch. (1992). L'apprentissage organisationnel d'une nouvelle logique industrielle : le cas de la fiabilité dans les tôleries robotisées. *Cahiers du Centre de Recherche en Gestion*, n°9, décembre, pp. 61-84.
- Charrue F. et Midler Ch. (1992). Mutations industrielles et apprentissage productif. In De Terssac G. et Dubois P., *Les nouvelles rationalisations de la production*. Cepaduès Éditions.
- Charrue F. et Midler Ch. (1994). Apprentissage organisationnel et maîtrise des technologies nouvelles. *Revue Française de Gestion*, janvier-février, pp. 74-91.
- Chartier R. (1985). Formation sociale et économie psychique : la société de cour dans le procès de civilisation. Préface à Élias N. *La société de cour*. Paris : Champs, Flammarion.
- Chavé D. et Düll K. (1989). Espaces nationaux, espaces stratégiques ». *Comparaisons internationales*, n° spécial « La comparaison internationale dans l'étude du travail industriel : problèmes méthodologiques », n°5, pp. 75-81.
- Chevallier D. (1991). *Savoir-faire et pouvoir transmettre*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Chudnovsky D. et López A. (1998). Las estrategias de las empresas transnacionales en Argentina y en Brasil ¿qué hay de nuevo en los años noventa?. *Desarrollo económico*, Vol. 38, n° especial.
- Clot Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte, Coll. Textes à l'appui.
- Clot Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Le travail humain.
- Clot Y., Rochex J.-Y., Schwartz Y. (1990). *Les caprices du flux*. Vigneux : Éditions Matrice.
- Clot Y. et Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n° 4, pp. 7-4.
- CNPF (1998). *Journées internationales de la formation. Objectif compétences*. T. 1, La compétence professionnelle, enjeu stratégique. CNPF.
- Coch L. & French J.R.P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 11, pp. 512-532.
- Cohen V. et Frégné C. (2005). *La formation en entreprise. Étude de cas*. Paris : L'Harmattan.
- Cohendet P. et Llerena P. (1999). La conception de la firme comme processeur de connaissances. *Revue d'Economie Industrielle*, Vol. 88, n°2, pp. 211-236.

- Cohendet P. et Diani M. (2005). La notion d'activité face au paradigme économique de l'organisation : une perspective d'interprétation en termes de communautés. In Teulier R. et Lorino PH., *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*. La découverte, Colloque de Cerisy, Coll. Recherche.
- Combès L. (1994). Renault : 25 ans d'Amérique Latine. *Renault-Histoire*, n°5-6-7-8.
- Combes M.-C. (1990). Roger Helliet : 'Former pour modifier l'organisation productive'. *Formation emploi*, n°32, octobre- décembre, pp. 50-53.
- Comin A. A. et Castro Araujo N. (1998). As novas esferas de regulação do trabalho e o dilema sindical. *São Paulo em Perspectiva*, n°12 (1), pp. 45-52.
- Coriat B. (1984). Du système taylor à l'atelier de série robotisé : quel taylorisme demain ? In de Montmollin M. et Pastré O. *Le taylorisme*. La Découverte.
- Cornu R. (1991). Voir et savoir. In Chevallier D. *Savoir-faire et pouvoir transmettre*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 83-100.
- Corrêa M. L. (1998). A modernização da indústria têxtil e os condicionantes da formação profissional. *Trabalho e Educação*, n° 3, NETE/UFMG.
- Corrêa M. L. e Teixeira A. L. (2000). Uma nova faceta da gestão empresarial: a conformação da subjetividade do trabalhador. *23ª Reunião Anual da ANPEd*.
- Corteel D. et Zimmermann B. (2007). Capacités et développement professionnel. *Formation emploi*, n°98, pp. 25-39.
- Cousty P., Nehmy R. et Sainsaulieu R. (1976). *Rapports de formation et rapports de production*. Centre de Sociologie des Organisations.
- Cros F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de Sociologie*, n°118, janvier-février-mars, pp. 127-156.
- Crozier M. (1963). *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris : Éditions du Seuil, Coll. Point.
- Cruz R. E. (2003). Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão ou expansão dos interesses do capital internacional?. *Educar*, Curitiba, n°22, pp. 51-75, Editora UFPR.
- Cunha L. A. (1994). *Elementos para uma história do ensino industrial – manufactureiro no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN.
- Cunha L. A. (2001). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP Éd.
- Cunha L. A. (2003). Educação profissional na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. In Fausto A., Pronko M. e Yannoulas S. C. *Políticas públicas de trabalho e renda na América Latina e Caribe*. Tomo I e II, FLACSO/Brasil, Editorial Abaré, Coleção Políticas públicas de trabalho, emprego e geração de renda, pp. 263-330.
- D'Iribarne Ph. (1989). *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Éditions du Seuil.
- D'Iribarne Ph. (1991). Culture et 'effet sociétal'. *Revue Française de Sociologie*, XXXII, pp. 599-614.
- D'Iribarne Ph. (1998). *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*. Paris : Le Seuil.
- D'Iribarne Ph. (2003). *Le tiers monde qui réussit. Nouveaux modèles*. Paris : Odile Jacob.

- D'Iribarne Ph. (2004). Face à la complexité des cultures, le management interculturel exige une approche ethnologique. *Management International*, 3, Vol. 8, HEC Montréal.
- D'Iribarne Ph. (2005). Analyse stratégique et culture : un nécessaire retour aux sources. *Revue Française de Sociologie*, Vol. 46, n°1, pp. 151-170.
- da Silva R. A. y Leite M. de P. (2000). Tecnología y cambio tecnológico en la sociología latinoamericana del trabajo. In De la Garza Toledo E. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. El colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica, pp. 95-120.
- da Silva Ribeiro E. (1987). *L'implantation de l'industrie automobile en Argentine et au Brésil. Le cas Renault*. DEA d'économie internationale, économie du développement, Université de Paris I Panthéon Sorbonne.
- Damill, M. y Frenkel R. (1991). *Hiperinflación en Argentina: 1989-1990*. Buenos Aires: Cedes, Documentos Cedes, 62.
- Damill M. y Fanelli J. M. (1994). *La macroeconomía de América Latina: de la crisis de la deuda a las reformas estructurales*. Buenos Aires, Argentina: Cedes, Economía, n° 100.
- David M. (1976). *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs*. 2 t., Économica.
- Dayan J.-L., Lochet J.-F. Et Podevin G. (1985). Les catégories ouvrières sans qualification: diversité et transformations. *Formation emploi*, n°11, pp. 62-77.
- Dayan J.-L., Géhin J.-P. et Verdier E. (1986). La formation continue dans l'industrie. *Formation emploi*, n°16.
- de Aguiar Martins J.M. (2008). SENAI: ambiente institucional favorable a la difusión tecnológica. In *La formación profesional y la productividad*. Montevideo: OIT/Cinterfor, Serie Trazos de la Formación, 37.
- de Andrade Baltar P. E. (1998). Regime de trabalho e flexibilidade no Brasil. In Oliveira M. A. *Economia e Trabalho*. Campinas: Universidad Estadual de Campinas, Instituto de Economia, pp. 147-161.
- de Bonnafos G. (1982). *L'adaptation des travailleurs aux changements technologiques : l'introduction des robots à la RNUR*. Thèse de troisième cycle en sciences économiques, sous la direction de Michel Vernières, université de Paris I.
- de Bonnafos G. (1984). Automatisation et nouvelles formes d'organisation du travail dans l'industrie de l'automobile. *Formation Emploi*, 8, pp. 5-14.
- de Coninck F. (1999). *La formation du salarié flexible et la crise des processus sociaux d'apprentissage*. Document du LATTTS - ENPC, avril.
- de Coninck F. (2000). Nouvelles postures cognitives dans le travail et mise en question des processus sociaux d'apprentissage. *Education permanente*, n°143, 2, Apprentissages et évaluations.
- de la Garza Toledo E. (2000). Las teorías sobre la reestructuración productiva y América Latina. In De la Garza Toledo E. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. El colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica, pp. 716-734.
- de Maupéou-Abboud N. (1980). Les politiques patronales de formation et leurs finalités. *Sociologie du travail*, n°2.

- de Montlibert Ch. (1991). *L'institutionnalisation de la formation permanente*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, Coll. Publications de la Maison des Sciences de L'Homme de Strasbourg.
- de Oliveira V. L. (2003). Estado, empresariado regional e o setor automotivo no Paraná. *Revista paranaense de desenvolvimento*. Curitiba, n°105, jul./dez, pp. 125-140.
- de Oliveira F. y Travolo Popuotchi (1979). *Transnacionales en América Latina: el complejo automotor en Brasil*. Mexico: Nueva Imagen, ILET.
- de Salles Gonçalves M. D., Tavares Puglielli Santos J. M., Barbosa Gouveia A., Gabardo C. V., de Almeida de Locco L., Rech P. E., da Silva S. T., Tavares T. M., Freitas de Souza Arcoverde Y. (2003). A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. *Educar*, Curitiba, Especial, pp. 71-99, Editora UFPR.
- de Souza D. B. (2002). Complexificação e simplificação do trabalho em face do processo de reestruturação produtiva na indústria brasileira: formação ou educação para o trabalho?. *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VI, n°119, (86).
- de Terssac G. (1992). *L'autonomie dans le travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- de Terssac G., Lompré N. (1994). Coordination et coopération dans les organisations. In Pavard B. *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception*. Toulouse : Octarès.
- Decoster F. (1995). Conception des moyens de production ». In Freyssenet M., Fridenson P. et Pointet, J.-M. *Les données économiques et sociales de Renault. Les années 70 et 80*. Paris : Gerpisa, pp. 112-122.
- Dedecca C. (1998). Reestruturação produtiva e tendencias do emprego. In Oliveira M. A. *Economia e Trabalho*. Campinas: Universidad Estadual de Campinas, Instituto de Economia, pp. 163-186.
- Delay B., Huyez-Levrat G., Jolivet A. (2006). La transmission de savoirs professionnels : le cas de quatre grandes entreprises. In Centre d'Etudes de l'Emploi, *Transmission de savoirs professionnels en entreprise*. Actes du séminaire Vieillesse et travail, Année 2005, CREAPT (Centre de Recherches et d'Etudes sur l'Age et les Populations au Travail) EPHE (Laboratoire d'Ergonomie Physiologique et Cognitive de l'Ecole Pratique d'Hautes Etudes), Rapport de Recherche n°35, décembre.
- Delbos G. et Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*. Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Delcourt J. et Méhaut Ph. (1993). *Projet de rapport de synthèse sur le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail*. Berlin : Cedefop.
- Delfino J. A., Gertel H. R., Sigal V. (1998). *La educación superior técnica no universitaria: problemática, dimensiones, tendencias*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Demailly L. (2002). La rationalisation du traitement social de l'expérience. *Revue des Sciences de l'éducation*. Vol. XXVII, n°3, Montréal, Québec avril, pp. 523-542.
- Demazière D. et Dubar C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan, Coll. Essais et Recherche.
- Denis J. (2007). La prescription ordinaire. Circulation et énonciation des règles au travail. *Sociologie du travail*, n°49, pp. 496-513.
- Diniz C.C. (1993). Desenvolvimento poligonal no Brasil: nem desconcentração nem contínua polarização. *Nova Economia*, Belo Horizonte, V. 3, n°1, pp. 35-64.
- Dodier N. (1995). *Les hommes et les machines*. Paris : Metailié.

- Dodier N. (2001). La nouvelle donne « technique » de la sociologie du travail. In Pouchet A., (s/d), *Sociologie du travail : 40 ans après*. Paris : Éditions scientifiques et médicales Elsevier SAS, pp. 295-307.
- Dorfman A. (1983). *Cincuenta años de industrialización en Argentina, 1930-1980*. Buenos Aires: Solar.
- Dreyfus P. (1977). *La liberté de réussir*. Paris : Simoën.
- Dubar C. (1977). Formation continue et différenciations sociales. *Revue Française de Sociologie*, Vol. XVIII, n°4, Oct.-Déc., pp. 543-575.
- Dubar C. (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris : Éditions sociales.
- Dubar C. (1981). *Besoins de formation continue et crise économique. Une analyse de la formation collective à Roubaix-Tourcoing*. Lille : Presses Universitaires de Lille (Cahier du LASTREE 1).
- Dubar C. (1984). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte, Coll. Repères.
- Dubar C. (1985). Mutations technologiques et formation. Discours, réalités, paradoxes. *Education permanente*, n°81, pp. 37-54.
- Dubar C. (1986). *La formation professionnelle continue en France : 1970-1980. Une évaluation sociologique*. Paris : Aux Amateurs du Livre.
- Dubar C. (1989). Vingt ans de formation continue en France : de l'utopie de la deuxième chance aux réalités contrastées de la gestion de l'emploi. *Education permanente*, n° spécial 98, pp. 163-172.
- Dubar C. (1990). L'enjeu des expériences de formation innovante en entreprise : un nouveau processus de socialisation professionnelle. *Education Permanente*, n°104, 3, pp. 51-55.
- Dubar C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Collin, Coll. « U ».
- Dubar C. (1992a). Innovations de formation : de quoi parle-t-on ? *Entreprises formation*, n°57, n° spécial, avril, pp. 26-30.
- Dubar C. (1992b). Les innovations de formation en entreprise. *Actualité de la formation permanente*, n°119, pp. 10-13.
- Dubar C. (1992c). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, Vol. XXXIII, n°4, octobre – décembre, pp. 505-529.
- Dubar C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, n°2, pp. 179-193.
- Dubar C. (2008). Les changements possibles du système français de formation continue. *Formation emploi*, n°101, pp. 167-182.
- Dubar C. et Engrand S. (1986). La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire à EDF. *Formation emploi*, n°16, pp. 37-47.
- Dubar C. et Méhaut Ph. (1986). Formation et politiques d'entreprises. In Tanguy L. *L'introuvable relation formation emploi : un état de recherches en France*. Paris : La documentation française, pp. 136-147.
- Dubar C. et Gadéa Ch. (1999). *La promotion sociale en France*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

- Dubar C., Gadéa Ch. et Rolle Ch. (2003). Pour une analyse comparée des configurations : réflexions sur le cas de la formation continue. In Lallement M. et Spurk J. *Stratégies de la comparaison internationale*. CNRS Éditions, pp. 57-69.
- Dubar C., Rolle Ch., Pottier E. et Sevilla A. (2003). *La formation des adultes en perspective : le cas français. Promotion sociale, formation professionnelle continue, formation tout au long de la vie*. Rapport de recherche pour le Centre Henri Aigueperse. Centre de recherche, histoire sociale, formation et documentation, Laboratoire Printemps / UMR CNRS n°8085, Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines.
- Dubernet A.-C. (1996). La sélection des qualités dans l'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale. *Formation emploi*, n°54, pp. 3-14.
- Dupaquier M., Fourcade B., Gadrey N., Paul J.-J., Rose J. (1986). L'insertion professionnelle. In Tanguy *L'introuvable relation formation emploi : un état de recherches en France*. Paris : La documentation française, pp. 35-88.
- Durand J.-P. (1986). Réorganisation du travail et nouvelles qualifications dans l'usinage en continu. *Actes du Gerpisa*, n°2, pp. 25-42.
- Durand J.-P., Durand J., Lojkine J. et Mahieu C. (1986). *Former pour changer l'entreprise : le cas de l'automobile*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Durand J.-P., Stewart P. Castillo J.-J. (1998). *L'avenir du travail à la chaîne. Une comparaison internationale dans l'industrie de l'automobile*. Paris : La découverte.
- Durand J.-P. et Hatzfeld N. (2002). *La chaîne et le réseau. Peugeot-Sochaux, ambiances d'intérieur*. Éditions Page Deux.
- Durkheim E. (1928). *Le socialisme*. Presses Universitaires de France.
- Eckert H. (2006). *Avoir vingt ans à l'usine*. Paris : La Dispute.
- Eckert H. et Veneau P. (2000). Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique : sur les limites d'une rationalisation volontariste. *Revue Française de Pédagogie*, n° spécial « Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise : des dispositifs en mutation », n°131, avril-juin, pp. 33-41.
- Elias N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?*. Éditions de l'Aube, La Tour d'Aigues.
- Evangelista da Cruz R. (2003). Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. *Educar*, Curitiba, n°22, pp. 51-75, Editora UFPR.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E. (1997). *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*. Paris : Métailié.
- Faguer J.-P. et Balazs G. (1987). L'école de l'entreprise. Bac d'entreprise et transformation de l'esprit maison. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°69, novembre, pp. 86-92.
- Fanelli J.M. y Frenkel, R. (1989). *Desequilibrios, políticas de estabilización e hiperinflación en Argentina*. Buenos Aires: Cedes, Documentos, 31.
- Fardelli C., Levin A. y Verbeke G. (2000). La Promoción de la Capacitación de Recursos Humanos en las Empresas: El Régimen de Crédito Fiscal. *III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Buenos Aires, 17 al 20 de mayo.
- Faria Caiado Ch. (2004). Trabalho Assalariado e Reestruturação Produtiva: a Construção do Trabalhador Flexível do Século XXI. *Revista Spei, Sociedade Paranaense de Ensino e Informática*, Curitiba, V. 5, n°1, jan./jun., pp. 31-34.

- Faure-Guichard C. (1999). Les salariés intérimaires, trajectoires et identités. *Travail et emploi*, n°78, pp. 1-20.
- Faure-Guichard C. et Fournier P. (2001). L'intérim, creuset de main-d'œuvre permanente ?. *Genèse*, n°42, mars, Dossier recomposition du salariat, pp. 26-46.
- Ferretti C. J. (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n° 59, agosto, pp. 225-269.
- Ferretti C. J. (2000). Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educação & Sociedade*, ano XXI, abr., Vol. 21, n°70, pp. 80-99.
- Ferretti C. J., Zibas D. M. I., Tartuce G. Lobo B. P. et dos Reis Silva Júnior J. (2003). Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. *Cadernos de Pesquisa*, n°118, pp. 155-188.
- Ferro J. R. (1992). A produção enxuta no Brasil. In Womack, J.P. Jones D.T. e Roos D. *A máquina que mudou o mundo*. Rio de Janeiro: Campus.
- Fidalgo F. e Machado L. (2000). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.
- Fidalgo F. S. (1999). A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. *Trabalho & Crítica*, GT Trabalho e Educação, ANPEd/UFF, n°1, pp. 58-70.
- Figari C. (1995). *La acción educativa del sector empresario en el subsistema de educación técnica. El caso de las escuelas privadas de fábrica*. Buenos Aires: Ceil/ Conicet.
- Figari C. (1999). *Políticas de formación y gestión de las carreras profesionales en un contexto de reestructuración productiva. Estudio de caso*. Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados, UBA.
- Figari C. (2000). Formas de disciplinamiento y nuevas selectividades en la modernización empresaria: modalidades de control técnico y social en los 90. *III Congreso Latinoamericano de Sociología del trabajo*, Buenos Aires, 17 al 20 de mayo.
- Figari C. (2001a). Lógicas de formación y de calidad en la modernización empresaria. *Revista Estudios del trabajo*. ASET, Buenos Aires.
- Figari C. (2001b). Nuevas selectividades en el mercado interno de trabajo: políticas de formación y senderos de profesionalización. *Revista Estudios Sociológicos*, n° 56, El Colegio de México.
- Figari C. (2001c). Procesos de reestructuración productiva y demanda de nuevas calificaciones: la situación socioprofesional de los ingenieros. *Revista Paraguaya de Sociología*, n° 107.
- Figari C. (2003). Los jóvenes profesionales y la formación del mando en el nuevo orden empresario: agencia simbólica e itinerarios de profesionalización emergentes. *6° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Los trabajadores y el trabajo en crisis, Buenos Aires, 13-16 de agosto.
- Figari C. (2005). Control social y configuraciones sociales emergentes. Efectos de la racionalización en los niveles inferiores del mando. *7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo* de la Asociación Argentina de especialistas en estudios del trabajo, Buenos Aires, 10-12 agosto.
- Figari C. (2006). *Políticas de formación y mercados internos de trabajo en contextos de modernización. Estudio de caso*. Informe de investigación n°17, Ceil/Piette – Conicet, Secyt, Ministerio de Educación de la Nación.
- Firkowski O. L. C. F. (2001). *A Nova Territorialidade da Indústria e o Aglomerado Metropolitano de Curitiba*. Tese de Doutorado em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

- Fleury A. C. C. e Leme Fleury M. T. (2003). Estratégias competitivas e competências essenciais: perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil. *Gestão & Produção*, ago., Vol. 10, n°2, pp. 129-144.
- Fombonne J. (1963). Où en est la formation en entreprise ?. *Sociologie du Travail*, n°4, pp. 104-118.
- Fonseca C. S. (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA.
- Foray D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris : La Découverte, Coll. Repères.
- Fornaguera S. (1992). *L'industrie automobile française en Amérique du Sud. Bilan et perspectives*. Thèse de doctorat de sciences économiques, Université Paris I.
- Fournier Ch., Lambert M. et Perez C. (2002). *Les français et la formation professionnelle continue. Statistiques sur la diversité des pratiques*. Céreq, Documents observatoire, n°169, novembre.
- Franco Ciavatta M. A. (1998). Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In Frigotto G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, pp. 100-137.
- Franco Ciavatta M. A. (2000). Quando nós somos outro : questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n°72, Agosto, pp. 197-230.
- Frégné C. (2001). Les entreprises d'entraînement : logique formative ou logique productive. *Education et Sociétés*, n°7, pp. 67-80.
- Freysenet M. (1979). *Division du travail et mobilisation quotidienne de la main-d'œuvre. Le cas de Renault et de Fiat*. Paris : CSU.
- Freysenet M. (1984). La requalification des opérateurs et la forme sociale actuelle d'automatisation. *Sociologie du travail*, avril 1984, pp. 422-433.
- Freysenet M. (1992). Processus et formes sociales d'automatisation. Le paradigme sociologique. *Sociologie du travail*, n°4, octobre-décembre, pp. 469-497.
- Freysenet M. (1994). La genèse du travail en groupe chez Renault. *Premier séminaire international du groupe « Rapport salarial »*, Gerpisa, Lower Slaughter, Grande-Bretagne, 24-26 février.
- Freysenet M. (1998). Les transformations du travail en groupe chez Renault. In Durand J.-P., Stewart, P. et Castillo, J.J., *L'avenir du travail à la chaîne, une comparaison internationale dans l'industrie de l'automobile*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches, pp. 186-197.
- Freysenet M. (2003). Renault: Globalization, But For What Purpose ?. In Freysenet M., Shimizu K., Volpato G. *Globalization or Regionalization of European Car Industry?*, London: New York: Palgrave-Macmillan.
- Freysenet M. (2007). Renault 1992-2007. Mondialisation et quelques doutes. *Proceedings of Fifteenth Gerpisa International Colloquium*, Paris, 20-22 June.
- Freysenet M. (2008). Stratégies et modèles nationaux de croissance. *Revue de la régulation*, n°3/4, 2ème semestre, Varia, [En ligne], mis en ligne le 15 novembre 2008. URL : <http://regulation.revues.org/document4543.html>.
- Freysenet M., Lefebvre C., Bertrand O., Merchiers J. (1985). *Automatisation, travail et formation dans l'industrie automobile*. Paris : Céreq.
- Freysenet M. et Thenard J.-C. (1988). *Choix d'automatisation, efficacité productive et contenu du travail*. Paris : GIP Mutations Industrielles.
- Freysinet J. (2004). Préface. In Méda D. et Vennat F. *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches.

- Fridenson P. (1972). *Histoire des usines Renault, I. Naissance de la grande entreprise (1898 – 1939)*. Paris : Éditions du Seuil.
- Fridenson P. (1985). Pour une histoire de l'usine de Flins. *De Renault Frères constructeurs d'automobiles à Renault Régie Nationale*, 5, 31, décembre.
- Fridenson P. (1996). Les écoles d'apprentissage : quelques questions. *Actes du Gerpisa*, n°17, juin, pp. 65-70.
- Friedmann G. (1946). *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris : Gallimard.
- Friedmann G. (1964). *Le travail en miettes*. Paris : Gallimard, Coll. Idées NRF.
- Frigotto, G., Gentili P. (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO.
- Fritsch Ph. (1969). Formateurs d'adultes et formation des adultes. *Revue Française de Sociologie*, Vol. 10, n°4, octobre - décembre, pp. 427-447.
- Fritsch Ph. (1971). *L'éducation d'adultes*. Paris : Mouton, École Pratique de Hautes Études, Coll. Cahiers du Centre de Sociologie Européenne.
- Fuchs M. (1994). Calificación de los recursos humanos e industrialización: el desafío argentino de los años noventa. Buenos Aires: *Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Documento de Trabajo N° 57*, Area de Desarrollo Industrial.
- Gadea Ch. et Trancart D. (2003). Pratiques de formation continue et promotion au statut cadre: un lien paradoxal. *Formation emploi*, n°81, pp. 99-113.
- Galdiz A. (1988). Cambio tecnológico y organizacional: división técnica del trabajo y movilización de saberes. In Suárez F. y Albornoz M. *Sociedad e informática*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gallart M. A. (1983). *The evolution of secondary education in Argentina 1916-1970*. Tesis de doctorado, universidad de Chicago, Departamento de Educación.
- Gallart M. A. (1984). La evolución de la educación secundaria 1916-1970: Expansión e inmovilidad, (I) Los cambios cualitativos. *Revista C.I.A.S.*, XXXIII, 330, Marzo de 1984, pp. 22-37.
- Gallart M. A. (1986). *Educación y Trabajo: Un estado del arte de la investigación en América Latina*. Buenos Aires: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Gallart M. A. (1989). El rol de la educación técnica en Argentina: una aproximación cuantitativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIX, n°1, 1° trimestre, pp. 9-34.
- Gallart M. A. (1995). *La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*. Buenos Aires: Santiago: México: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP y OREALC-UNESCO, Lecturas de Educación y Trabajo, 4.
- Gallart M. A. (1997). Escuela-empresa un vínculo difícil y necesario. In Gallart M. A. y Bertonecello R., *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor, Papeles de la Oficina Técnica, 2, pp. 93-101.
- Gallart, M. A. (2000). *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes*. Montevideo: OIT/Cinterfor, Série Herramientas para la transformación n°12.
- Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: Cinterfor, Sobre Artes y Oficios, 2.
- Gallart M. A. (2003a). *La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina*. CEPAL, GTZ.

- Gallart M. A. (2003b). *La formación para el trabajo en la Argentina: Situación actual y perspectivas para el futuro*. CEPAL / GTZ.
- Gallart M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar ?*. Montevideo: Cinterfor/OIT, Serie Trazos de la Formación, 30.
- Gallart M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: Cinterfor/OIT, Serie Trazos de la Formación, 36.
- Gallart M. A. y Bertonecello R. (1997). *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor, Papeles de la Oficina Técnica, 2.
- Gallart M. A. y Jacinto C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín Educación y Trabajo*, 6 (2), OIT.
- Gallart M. A. y Novick M. (1994). Reestructuración industrial, capacitación y redes productivas. *Boletín Educación y Trabajo*, 5 (2), OIT.
- Gallart M. A. y Novick M. (1996). *Educación y empresa en un contexto cambiante*. Washington: Interamerican Dialogue.
- Gallart M. A. y Novick M. (1997). Reestructuración industrial, capacitación y redes productivas. In Gallart M. A. y Bertonecello R. *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor, Papeles de la Oficina Técnica, 2, pp. 63-71.
- Gallet C. (1996). L'école Berliet, des apprentis-ouvriers aux élèves techniciens, 1906-1970. *Actes du Gerpisa*, n°17, Juin, pp. 103-113.
- Garcia S. R. de Oliveira (2000). O fio da história : a gênese da formação profissional no Brasil. 23ª *Reunião Anual da ANPED*, GT n°9 « Trabalho et Educação », Caxambu, Minas Gerais, 24 a 28 de setembro.
- Gaubert J. (1998). *Renault, une culture en mutation*. Thèse de sociologie sous la direction de V. de Gaulejac, Université Paris 7.
- Gehin J.-P. (1990). Le formel et l'informel en formation continue. *Education Permanente*, n°104, pp. 83-97.
- Gehin L. et Poitou J.-C. (1984). *Des voitures et des hommes. Les 20 ans de Renault-Sandouville*. Paris : La Découverte.
- Géhin J.-P. et Méhaut Ph. (1993). *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. Paris : L'Harmattan, Coll. Pour l'emploi.
- Gentili P. (1996). ¿La maldición divina ? Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas. 19º *reunion de la Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Educação-ANPEd*.
- Gerchunoff P. y Torre J.C. (1996). La política de liberalización económica en la administración de Menem. *Desarrollo Económico*, Vol. 36, n°143, octubre-diciembre, pp. 733-767.
- Gerchunoff P. y Llach L. (1998). *El ciclo de la ilusión y el desencanto. Un siglo de políticas económicas argentinas*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Gille D., et Stegers I. (1986). Culture technique et transmission des savoirs. *Education permanente*, n° 82, pp. 7-15.
- Gimenez G. (2005). La dotación de capital humano de América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, n°86, pp. 103-122.

- Ginsbourger F., Merle V., Vergnaud G., Decomps B. (1992). *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. La Documentation Française.
- Gitahy L. (1992). Na direção de um novo paradigma de organização industrial?. *XVI Encontro Anual da Anpocs*, GT Processo de trabalho e reivindicações sociais.
- Gitahy L. (1994). Inovação tecnológica, relações interfirmas e mercado de trabalho. In Gitahy L. *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*. CIID- CENEP/ Cinterfor-OIT/ IG-UNICAMP/OREALC-OIT, pp. 123-133.
- Gitahy L. e Rabelo F. (1993). Educação e desenvolvimento tecnológico: o caso da indústria de autopeças. *Educação e Sociedade*, nº45, pp. 225-251.
- Gitahy L., Marques da Cunha A. e Rachid A. (1997). Reconfigurando as redes institucionais: Relações interfirmas, trabalho e educação na indústria de linha branca. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, ano XVIII, nº61, número especial “Tecnologia, trabalho educação”, dezembro, pp. 159-186.
- Gitahy L. e Bresciani L.P. (1997). *Reestruturación productiva e trabalho na indústria automobilística brasileira*. DPCT/IG/Unicamp - Dieese/SP, datilo.
- Glaser B. et Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. London: Wiedenfield and Nicholson.
- Gleyze G. (1988). *La Régie Nationale des Usines Renault et l'Amérique Latine depuis 1945, Brésil, Argentine, Colombie*. Maîtrise en histoire sous la direction de M. F. Mauro et M. P. Fridenson, université de Paris X – Nanterre.
- Gleyze G. (1993). La gestion des cadres expatriés : le cas de la Régie Renault (1958- 1993). *Entreprises et Histoire*, mai, nº3, pp. 30-46.
- Goffman E. (1974, réed. 1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (1984). Emploi et transformations techniques dans l'équipement automobile. *Formation-Emploi*, nº8, octobre-décembre, pp. 24-33.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (1995a). Automobile : sélection et exclusion à l'embauche. *CEE 4 pages*, janvier, pp. 1-4.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (1995b). Les liens de Renault avec ses fournisseurs : équipementiers et sous-traitants. *Actes du Gerpisa*, nº14, mai, pp. 41-62.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (1995c). Nouvelles usines : nouvelle gestion des emplois ?. *La Lettre du Centre d'Études de l'Emploi*, février, pp. 1-10.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (1995d). *Recrutement et production au plus juste. Les nouvelles usines d'équipement automobile en France*. Noisy-le-Grand : Dossiers du Centre d'Études de l'Emploi.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (1996). Les ambiguïtés de la proximité. Les nouveaux établissements d'équipement automobile. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, septembre, pp. 44-53.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (1998). L'emploi dans la filière automobile. *La lettre n°55*, Centre d'Études de l'Emploi, décembre, pp. 1-10.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (2000). Compétence et sélectivité du recrutement : l'exemple des usines de la filière automobile. *Travail et emploi* nº84, octobre, pp. 75-94.
- Gorgeu A. et Mathieu R. (2002). Le CAP « Exploitation d'Installations Industrielles » : une seconde chance pour les non diplômés ?. *Formation emploi*, nº80, pp. 53-69.

- Gorgeu A. et Mathieu R., Pialoux M. (1998). *Organisation du travail et gestion de la main-d'œuvre dans la filière automobile*. Paris : La Documentation Française, Dossier du Centre d'Etudes de l'Emploi, n°14.
- Guelman A. (2005). De la empresa a la organización social. Capacitación social o formación?. *VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, 10-12 agosto.
- Guilain E. (1991). *Histoire de la qualité chez Renault*. Mémoire de mastère, École Supérieure de Commerce de Paris.
- Guimarães Araujo N. (2001). Laboriosas mas redundantes: gênero e mobilidade no trabalho no Brasil dos 90. *Revista Estudos Feministas*, año 9, n°1, pp. 82-102.
- Guimarães Araujo N. (2002). Por uma sociologia do desemprego. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 17, n°50, pp. 104-121.
- Guimarães Araujo N. (2004a). Quando a Indústria se transforma... atores locais e políticas subnacionais de equidade de gênero e raça. *São Paulo em Perspectiva*, n°18 (4), pp. 83-92.
- Guimarães Araujo N. (2004b). *O sistema de intermediação de empregos: um olhar sobre o mercado de trabalho em São Paulo*. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento-CEBRAP.
- Guimarães Araujo N. (2004c). *Caminhos cruzados: estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores*. USP, Curso de Pos-Graduação em Sociologia Editora.
- Guimarães Araujo N. (2005). Transiciones ocupacionales y representaciones en la búsqueda de trabajo. Comparación de mercados de trabajo bajo distintos regímenes de Welfare : São Paulo, París y Tokio. *Revista Galega de Economía*, Vol. 14, n°1-2, pp. 1-25.
- Guimarães Araujo N. (2006). Trabalho em transição: uma comparação entre São Paulo, Paris e Tóquio. *Novos estudos – CEBRAP*, n°76, pp. 159-177.
- Guimarães Araujo N. (2008). À procura de trabalho: desempregado, demandante de trabalho, candidato. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Segunda época, año 13, n°19, pp. 195-224.
- Guimarães Araujo N. e Campos Gambier A. (1999). O dia seguinte: as credenciais da sobrevivência ao ajuste nas empresas. *Educação e Sociedade*, Vol. 20, n°69, pp. 179-206.
- Guimarães Araujo N., Hirata H. S., Montagner P. e Sugita K. (2004). Desemprego: mercados, instituições e percepções Brasil e Japão numa perspectiva comparada. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, Vol. 16, n°2, pp. 257-287.
- Haddad S. e Di Pierro M. C. (2000). Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*, Vol. 14, n°1, pp. 29-40.
- Hanchane S. et Lambert M. (2003). La variété des modes de formation : usages et enjeux. *Formation Emploi*, n°81, pp. 51-65.
- Hatzfeld N. (1989). L'école d'apprentissage Peugeot (1930-1970) : une formation d'excellence. *Formation-Emploi*, n°27-28, septembre, pp. 115-130.
- Hatzfeld N. (1996a). L'école d'apprentissage Peugeot (1930 - 1970) : grandeur et limites d'un apprentissage d'entreprise à la française. *Actes du Gerpisa*, n°17, juin, pp. 115-137.
- Hatzfeld N. (1996b). Trois écoles d'apprentissage : premiers contacts. *Actes du Gerpisa*, n°17, juin, pp. 71-78.
- Hatzfeld N. (2004a). L'individualisation des carrières à l'épreuve. Les grippages de la mobilité sur les chaînes de Peugeot-Sochaux. *Sociétés contemporaines*, n°54, pp. 15-33.

- Hatzfeld N. (2004b). L'intensification du travail en débat. Ethnographie et histoire aux chaînes de Peugeot-Sochaux. *Sociologie du travail*, n°46, pp. 291-307.
- Hayek F. (1986). L'utilisation de l'information dans la société. *Revue française d'économie*, Vol.1, 2, automne, pp. 117-140.
- Hérard M. (2006). Les paradigmes de la formation pour les ouvriers de Ford. *Socio-Anthropologie*, n° 17-18, Religions et modernités, [En ligne], mis en ligne le 16 janvier 2007. URL : <http://socioanthropologie.revues.org/document469.html>.
- Herger, N. (2005). ¿A quienes sirvieron las políticas de educación y formación para el trabajo en los '90?. *VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, 10-12 agosto.
- Hernández D. (2003). *Formación profesional*, Estudio 1.EG.33.3, Componente 'C', Préstamo BID 925/OC-AR, Pre II, Coordinación del Estudio: Oficina de la CEPAL-ONU en Buenos Aires, Secretaría de Política Económica, Ministerio de Economía de la Nación.
- Hildegard George I. P. (2006). Flexibilização do mercado de trabalho e Novas formas de mobilidade: Carreiras femininas no setor terciário. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 11, n° 18, pp. 121-146.
- Hirata H. S. (1983). Receitas japonesas, realidade brasileira. *Novos Estudos Cebrap*, n°2.
- Hirata H. S. (1984). Division internationale du travail et taylorisme : Brésil, France et Japon. In de Montmollin M. et Pastré O. *Le taylorisme*. Paris : La Découverte.
- Hirata H. S. (1988a). Formação na empresa, educação escolar e socialização familiar : uma comparação França-Brasil-Japão. *Educação e Sociedade*, n°31, Dez., pp. 29-47.
- Hirata H. S. (1988b) Les nouvelles formes d'adaptation / transferts de technologie : firmes multinationales françaises et japonaises au Brésil. *Tiers Monde*, t. XXIX, n°113, janvier - mars, pp. 211-218.
- Hirata H. S. (1994). Socialisation familiale, éducation scolaire et formation en entreprise : une comparaison France-Brésil-Japon. *Revue internationale d'éducation Sévres*, Centre International d'Études Pédagogiques, n° spécial « Approches comparatives en éducation », n°1, Mars, pp. 47-56.
- Hirata H. S. (1998). *Entreprise et société. Gestion de la main-d'œuvre et cultures nationales*. ENSPTT, (mimeo).
- Hirata H. S. et Zarifian Ph. (1994). Le modèle français sous le regard du Japon : l'exemple agro-alimentaire. *Deuxième rencontre internationale du Gerpisa*, 16-18 juin.
- Hopstein G. (1998). *Capacitación e ideología: Un estudio sobre la política de formación de los trabajadores estatales en el marco de la reforma del Estado en Argentina (1991-1995)*. Maestría en Educación, Universidad Federal Fluminense, Niteroi.
- Hopstein G. (1999). Políticas de 'capacitación' de los trabajadores públicos en el marco de la reforma del Estado en Argentina (1991-1995): formación profesional o búsqueda de consenso ?. *Trabalho & Crítica*, Anuario do GT Trabalho e Educação, ANPED/UFF, n°1, pp. 43-57.
- Hughes E. (1996). Comment se tisse le réseau des groupes sociaux dans l'industrie. In Hughes E. *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 251-263.
- Hughes E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Humphrey J. (1989). Au-delà de la critique du déterminisme technologique. Comparaisons entre pays développés et pays en voies de développement. *Sociologie du travail*, n°2-89, pp. 163-174.
- Humphrey J. (1995). O impacto das técnicas "japonesas" de administração sobre o trabalho industrial no Brasil. In Castro Araujo N. *A máquina e o equilibrista. Inovações na indústria automobilística brasileira*, Paz e Terra.
- IPE-UNESCO (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. In *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. París, IPE-UNESCO.
- Imai M. (1989). *Kaizen. La clé de la compétitivité japonaise*. Paris : Eyrolles.
- Instituto Nacional de Educación Técnica-Dirección de Educación y Trabajo (1997). *Notas sobre la formación profesional en Argentina. Análisis exploratorio de la oferta de formación profesional en los sistemas educativos provinciales*. Buenos Aires: INET.
- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (2003). *Arranjos produtivos locais e o novo padrão de especialização regional da indústria paranaense na década de 90*. Curitiba: IparDES.
- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (2003). *Perfil da mão-de-obra ocupada nos arranjos produtivos da região metropolitana de Curitiba*. Curitiba: IparDES.
- Invernizzi N. (1996). *Automação e qualificação do trabalho: elementos para um enfoque dialético*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Política Científica e Tecnológica IG/UNICAMP.
- Invernizzi N. (2000). Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira : tendências dos últimos vinte anos. *23ª Reunião Anual da ANPED, GT n°9 « Trabalho et Educação »*, Caxambu, Minas Gerais, 24 a 28 de setembro de 2000.
- Jabbaz M., De Mendonça, A., Jaime A. y Gonzalez N. (2001). Industria automotriz: reconversión, crisis y cambios en la relación laboral. *5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, 1, 2 y 3 de Agosto.
- Jacinto C. (1996). Políticas Públicas de Capacitación Laboral de Jóvenes: Un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores. *Congreso Nacional de Sociología del Trabajo*, Buenos Aires.
- Jacinto C. (2001). Nueva institucionalidad en la formación para el trabajo de jóvenes en América Latina: alcances y límites de las nuevas estrategias. *5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, 1, 2 y 3 de Agosto.
- Jacopin T. (2002). Interactions entre acteurs publics et privés dans les Systèmes d'innovation et de production du Mercosur dans les années 1990. *Innovations*, 2, n°16, pp. 181-206.
- James D. (1999). *Resistencia e Integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jetin B. (1988). Modernisation et compétitivité dans l'industrie automobile : le cas brésilien. *Problèmes d'Amérique latine*, n°90, pp. 71-94.
- Jobert A., Marry C., Tanguy L. (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris : Armand Colin.
- Jounin N. (2006). *Loyautés incertaines. Les travailleurs du bâtiment entre discrimination et précarité*. Thèse pour l'obtention du diplôme de docteur de l'Université de Paris 7, spécialité : sciences sociales, sous la direction de A. Morice.

- Jounin N. (2008). *Chantier interdit au public. Enquête parmi les travailleurs du bâtiment*. Paris : La Découverte, Coll. Textes à l'appui / enquêtes de terrain.
- Jourdan C. (2002). Intérimaires, les mondes de l'intérim. *Travail et emploi*, n°89, janvier, pp. 9-28.
- Katz J. y Kosacoff B. (1989). *El proceso de industrialización en Argentina; evolución, retroceso y prospectiva*. Buenos Aires: Bibliotecas universitarias, Centro Editor de América Latina, Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.
- Kergoat P. (2002a). *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France), Étude de trois cas*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de L. Tanguy, Paris 10 - Nanterre.
- Kergoat P. (2002b). Le recrutement des apprentis en entreprise publique. In Moreau G. *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, pp. 153-164.
- Kergoat P. (2003). Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. In *Travailler*, 2, n°10, pp. 107-128.
- Kergoat P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunesses populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, n°48, pp. 545-560.
- Kern H. et Schumann M. (1989). *La fin de la division du travail ? La rationalisation dans la production industrielle*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Kosacoff B. (1984). *El proceso de industrialización en la Argentina en le período 1976-1983*. Buenos Aires: CEPAL, Documento de trabajo, n°13.
- Kosacoff B. (1993). *La industria argentina. Un proceso de reestructuración desarticulada*. Buenos Aires: CEPAL, Documento de Trabajo n°53.
- Kosacoff B. (1999). *Hacia un mejor entorno competitivo de la producción automotriz en Argentina*. Proyecto Asociación de Fabricantes de Automóviles de la Argentine (ADEFA) y CEPAL, Documento de trabajo, n°82.
- Kosacoff B. y Aspiazu D. (1989). *La industria argentina: desarrollo y cambios estructurales*. Buenos Aires: Bibliotecas universitarias, Centro Editor de América Latina, CEPAL.
- Kosacoff B., Todesca J., Vispo A. (1991). *La Transformación de la Industria Automotriz en la Argentina. Su Integración con Brasil*. Buenos Aires: CEPAL, Documento de Trabajo n°40.
- Kuenzer A. Z. (1985). *Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, Vol. 28, n°2, maio/ago, pp. 2-11.
- Kuenzer A. Z. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, Vol. 27, n°96, pp. 877-910.
- Kuenzer A. e Invernizzi N. (1998). *Impactos das mudanças tecnológicas para a educação do trabalhador*. Relatório de Pesquisa, NERPE, Setor de Educação/UFPR, Curitiba, datilo.
- Kuenzer A. Z., Barcelos de Abreu Moura C., Gomes Assis C.M. (2007). A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. *Revista Brasileira de Educação*, año/Vol. 12, número 036, setembro-dezembro, pp. 462-476.
- Kuhlmann M. et Schumann M. (2001). Que reste-t-il de la solidarité ouvrière ?. *Ethnologie française*, 2, t. XXXVII, pp. 477-491.

- Kulfas M. (2001). *El impacto del proceso de fusiones y adquisiciones en la Argentina sobre le mapa de grandes empresas. Factores determinantes y transformaciones en el universo de las grandes empresas de capital local*. CEPAL, Serie Estudios y Perspectivas, n°2.
- Kvaternik E. (1998). Ciclos políticos en la Argentina (con intención comparativa). In Kvaternik E. *Elementos para el análisis político. La Argentina y el Cono Sur en los '90*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Labarca, G. (1999). Formación para el trabajo: observaciones en América Latina y el Caribe. In Labarca, G. *Formación y empresa: el entrenamiento y la capacitación en el proceso de reestructuración productiva*. Montevideo: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Cinterfor/OIT, pp. 19-58.
- Labbé D. (1990). *Travail formel et travail réel. Renault-Billancourt 1945-1980*. Mémoire de DEA d'histoire, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Lacoste M. (1992). *Apprentissage dans le travail et interaction. Langage et travail*. Paris : CNRS.
- Lallement M. (2003a). Raison ou trahison ? Eléments de réflexion sur l'usage de la comparaison en sociologie. In Lallement M. et Spurk J. *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : CNRS Éditions, pp. 107-120.
- Lallement M. (2003b). Pragmatique de la comparaison. In Lallement M. et Spurk J. *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : CNRS Éditions, pp. 297-306.
- Lallement M. (2007a). Comparer, traduire, bricoler. In Barbier J.-C. et Letablier M.-T. *Politiques sociales. Enjeux méthodologiques des comparaisons internationales*. Bruxelles : P.I.E Peter Lang, Coll. « Travail & Société », Series n°51, pp. 169-190.
- Lallement M. (2007b). *Le travail : Une sociologie contemporaine*. France, Gallimard, Coll. Folio essais inédits.
- Lautier B. (1998). Pour une sociologie de l'hétérogénéité du travail. *Tiers-Monde*, Vol. 39, n° 154, pp. 251-279.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarus S. (2001). Anthropologie ouvrière et enquêtes d'usine : état des lieux et problématique. *Ethnologie française*, 2, t. XXXVII, pp. 389-400.
- Leher R. (1999). Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. *Trabalho & Crítica, Anuário do GT Trabalho e Educação, ANPEd/UFF*, n°1, pp. 16-29.
- Leite Lopes J. S. (1991). Lectures savantes d'un syndicalisme paradoxal: La formation de la classe ouvrière brésilienne et le syndicat "officiel". *Genèses*, n°3, mars, pp. 73-96.
- Leite M. de P. (1994). *O futuro do trabalho. Novas tecnologias e subjetividade operária*. São Paulo: Scritta.
- Leite M. de P. (1995a). Novas formas de gestão de mão de obra e sistemas participativos en Brasil. *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*, Vol. 1, n°1, pp. 135-154.
- Leite M. de P. (1995b). Inovação tecnológica e relações de trabalho: a experiência brasileira à luz do quadro internacional. In Castro Araujo N. *A máquina e o equilibrista: inovações na indústria automobilística brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 335-360.
- Leite M. de P. (2000a). Trabalho e sociedade em transformação. *Sociologias*, jul./dez., n°4, pp. 66-87.

- Leite M. de P. (2000b). *Desenvolvimento Econômico Local e Descentralização na América latina: A experiência da Câmara Regional do Grande ABC no Brasil*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Leite M. de P. (2003a). Nuevas tecnologías organizacionales y la demanda de recursos humanos en el sector automotor brasileño. In Labarca G. *Reformas económicas y formación*. Montevideo: Cinterfor/GTZ/CEPAL, Herramientas para la Transformación, 20, pp. 99-122.
- Leite M. de P. (2003b). *Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Leite M. de P. (2005). Reestruturação produtiva e mercado de trabalho: a experiência brasileira. *Revista Galega de Economía*, Vol. 14, nº1-2, pp. 1-26.
- Leite M. de P., Silva R.A., Bresciani L. P. e Conceção J. J. (1996). Reestruturação productiva e relações industriais: tendências do setor automotivo brasileiro. *Estudios del Trabajo*, octubre, pp. 79-110.
- Leite M. de P. e Rizek C. S. (1997). Relatório parcial do Projeto Reestruturação produtiva e qualificação. *Educação e Sociedade*, nº58, CEDES-Unicamp, pp. 178-198.
- Leite M. de P. e Rizek C. S. (1998). Cadeias, complexos e qualificações. In Leite M. de P. e Neves M. A. *Trabalho, qualificação e formação profissional*. São Paulo: ALAST, SERT, Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho, pp. 45-76.
- Leite R. I. (2004). *Liguagem : O dito e o implícito nos processos de inclusão / exclusão no contexto do trabalho industrial*. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, Curitiba, Programa de Pós Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Orientador: Prof. Nelson Marcos Dias Garcia.
- Leme Fleury M. T. (1993). Changements et persistances dans les modèles de gestion du personnel : le cas des secteurs de technologie de pointe. In Hirata H. S. *Autour du « modèle » japonais. Automatisation, nouvelles formes d'organisation et de relations de travail*. Paris : L'Harmattan, Coll. Dynamiques d'entreprises, pp. 127-142.
- Lencioni S. (1991). *Reestruturação urbano-industrial: centralização do capital e desconcentração da metrópole de São Paulo*. Tese de Doutorado em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, universidade de São Paulo.
- Lenzi Motim B. M., Freitas Firkowski O. L. C. et Araújo S. M. P. (2002). Desconcentração da indústria brasileira e seus efeitos sobre os trabalhadores. A indústria automobilística no Paraná. *Scripta Nova*, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, universidad de Barcelona, Vol. VI, nº119, (88), número especial IV Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio), agosto.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leroi-Gourhan A. (1964). *Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*. Albin Michel, Coll. Sciences.
- Levi Mattoso J. E. (1998). Transformações econômicas recentes e mudanças no mundo do trabalho. In Oliveira M. A. *Economia e Trabalho*, Campinas, universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, pp. 62-77.
- Lewin K., [1947] (1959). Les frontières dans la dynamique des groupes. In Lewin K. *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lick R. (1996). *Mémoire de la formation. Histoire du CESI*. Les éditions du CESI.

- Lima E. (2006). Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento. In Antunes R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho, pp. 115-145.
- Linhart D. (1991). *Le torticolis de l'autruche : l'éternelle modernisation des entreprises françaises*. Paris : Ed. du Seuil, coll. Sociologie.
- Linhart D. (1994). *La modernisation des entreprises*. Paris : La Découverte, Coll. Repères.
- Linhart D. et Linhart R. (1998). L'évolution de l'organisation du travail. In Kergoat J., Boutet J., Jacot J., Linhart D., *Le monde du travail*. Paris : La Découverte, pp. 301-309.
- Linhart D., Perriault J. et Fouquets A. (1992). *Le travail en puces*. Presses Universitaires de France.
- Linhart R. (1978). *L'établi*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Llach J., Sierra P. y Lugones G. (1997). La industria automotriz argentina, evolución en la década del noventa, perspectivas futuras y consecuencias para la industria siderúrgica. Mimeo.
- Lojkine J. (1982). Poids et mesure. Crise et renouveau de la sociologie du travail (à propos du paradigme techniciste). *Sociologie du travail*, XXIV, 2, pp. 192-206.
- Loubet J.-L. (1995). Première aventure de Renault aux États-Unis 1956-1965. Histoire d'un naufrage. *Renault-Histoire*, juin, pp. 19-52.
- Loubet J.-L. (1996). L'industrie automobile française, d'une crise à l'autre. *Vingtième siècle*, 52, pp. 66-78.
- Loubet J.-L. (1999). *L'industrie automobile 1905-1971*. Archives économiques du Crédit lyonnais, Genève: Droz.
- Lundvall B. A. (1988). Innovation as an interactive process : from user-producer interaction to the national system of innovation. In Dosi G. et al. *Technical change an economic theory*. Pinter Publishers, pp. 349-369.
- Lung, Y. (2008). Modèles de firme et formes du capitalisme : penser la diversité comme agenda de recherche pour la TR. *Revue de la régulation*, n°3, Varia, [En ligne], mis en ligne le 30 janvier 2008. URL : <http://regulation.revues.org/document2052.html>
- Lussato A. (1998). *Les tests de recrutement*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?.
- Luttringer J.-M. (1998). Formation professionnelle continue. In Larroque J. Camerlynck G. H. et Moulinier A. *Répertoire du droit du Travail*. Encyclopédie juridique Dalloz, t. III.
- Luttringer J.-M. (2004). Formation professionnelle tout au long de la vie et négociation collective. *Droit social*, n°5, pp. 472- 481.
- Luz N. V. (1975). *A luta pela industrialização do Brasil: 1808 a 1930*. São Paulo: Alfa Omega.
- Machado L. (1996). Racionalização produtiva e formação no trabalho. *Trabalho e educação, Revista do NETE, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – FAE – UFMG*, Jul./Dez., n°0, pp 41-61.
- Machado L. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*, Vol. 1, n. 1, jun., Brasília, MEC, SETEC, pp. 8-22.
- Machlup F. (1984). *Knowledge, its creation, distribution and economic significance*. Princeton University Press, Vol. III.

- Magaud J. et Sugita K. (1990). *Angers - Nagano : Une comparaison France - Japon*. Rapport final soumis au CNRS.
- Magaud J. et Sugita K. (1992). Le retour des réseaux : à propos d'une comparaison franco-japonaise. In Hirata H. S. *Autour du 'modèle' japonais : automatisation, nouvelles formes d'organisation et de relation de travail*. Paris : L'Harmattan, pp. 193-208.
- Maggi-Germain N. et Pelage A. (2003a). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La Documentation française, Cahier travail et emploi.
- Maggi-Germain N. et Pelage A. (2003b). Questions en débat : quels malentendus autour de l'initiative ? In Maggi-Germain N. et Pelage A. *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La Documentation française, Cahier travail et emploi, pp. 217-225.
- Mahieu Ch. (1986a). L'informatisation d'un établissement automobile de montage : les enjeux économiques et sociaux d'une nouvelle organisation du travail. *Actes du Gerpisa*, n°2, pp. 43-74.
- Mahieu Ch. (1986b). Organisation et gestion de la production dans une unité d'emboutissage. De la sociologie du travail à celle de l'entreprise. *Sociologie du Travail*, juillet-septembre, pp. 316-334.
- Malglaive G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Malglaive G., Le Goff J.-P. et Ferrand J.-L. (1987). *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?*. Paris, La Documentation Française, Coll. Recherches en formation continue.
- Mallet L., Vernières M. (1981). L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main-d'œuvre. *Travail et emploi*, 9, pp. 65-74.
- Mangolte P.-A. (1997). La dynamique des connaissances tacites et articulées : une approche socio-cognitive. *Economie appliquée*, 2, pp. 105-134.
- Manoury J.-L. (1972). *Économie du savoir*. Paris : Armand Collin, Coll. 'U'.
- Markert W. (1997). *La formação profissional no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Paratodos.
- Maroy Ch. (1994). La formation en entreprise : de la gestion de main-d'œuvre à l'organisation qualifiante. In De Coster M. et Pichault F. *Traité de sociologie du travail*. Paris : Bruxelles : De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, pp. 297-322.
- Marry C. (1995). Éducation, formation professionnelle et emploi en Allemagne : une relation étroite entre travailler et apprendre. In Jobert A., Marry C., Tanguy L. *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris : Armand Colin, pp. 25-47.
- Martins de Souza H. H. T. (2001). O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. *Tempo social*, nov., Vol. 13, n°2, pp. 61-87.
- Martins H. G. (1997). A qualidade total como confirmação do campo pedagógico através da aprendizagem organizada: o caso da Companhia Cervejaria Brahma-RJ. *20º Reunião Anual, Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política*, ANPED, Caxambu, MG, 21 a 25 setembro.
- Masqle D. (1990). *De la professionnalisation des agents de production à l'exclusion des 'bas niveaux de qualification'*. Le cas des formations qualifiantes P2 de l'entreprise Renault. Mémoire de D.E.A., C.N.A.M.
- Maurice M. (1987). L'effet formateur de l'organisation du travail au Japon. *Formation et gestion*, Cahiers de la FNEGE, n° spécial « Japon, France, Europe ».

- Maurice M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale, les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du Travail*, n° spécial « Comparaisons internationales. Théories et méthodes », n°2, pp. 175-191.
- Maurice M. (1994). Acteurs, règles et contextes. A propos des formes de la régulation sociale et de leur mode de réalisation. *Revue française de Sociologie*, XXXV, pp. 645-658.
- Maurice M. (1994). L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif. Comparaisons France, Allemagne, Japon. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, Centre International d'Études Pédagogiques, n° spécial « Approches comparatives en éducation », n°1, Mars, pp. 35-45.
- Maurice M., Sellier F. et Silvestre J-J. (1979). La production de la hiérarchie dans l'entreprise : recherche d'un effet sociétal. Comparaison France-Allemagne. *Revue française de sociologie*, Vol. 20, n°2, pp. 331-365.
- Maurice M., Sellier F. et Silvestre J-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Sociologies.
- Maurice M., Sellier F. et Silvestre J-J. (1992). Analyse sociétale et cultures nationales. Réponse à Philippe d'Iribarne. *Revue Française de Sociologie*, 33, (1), pp. 75-86.
- Mauss M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige.
- Méhaut Ph. (1989). Les innovations en formation : des entreprises qui éduquent, des formations qui organisent. *Bref*, Céreq, n°49, décembre.
- Méhaut Ph. (1990). Le temps de l'entreprise et la formation. *Education Permanente*, n°104, pp. 57-71.
- Méhaut Ph. (1999). Formation, compétences, apprentissages : quelles conditions pour des nouveaux modèles ? *Revue Européenne formation professionnelle*, n°18, III, septembre/décembre, pp. 3-7.
- Méhaut Ph., Rabanes P. et Vautrin G. (1978). *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation. Une étude régionale du système français de formation continue*. Paris : CNRS.
- Merchiers J. (1984). Genèse d'une classification dans l'industrie automobile. *Formation-Emploi*, 8, octobre-décembre, pp. 15-23.
- Merchiers J. (1990). L'automatisation : des connaissances plus abstraites ? *Formation Emploi*, n°32. Oct.-Dec., pp. 55-65.
- Mésaize M. (1985). *Renault Flins et l'ancien canton de Meulan. Histoire d'une implantation industrielle et de ses retombées (1950 - 1984)*. Thèse de troisième cycle, sous la direction de R. Rémond, université de Paris 10 - Nanterre.
- Meza M. L. (2003). *Trabalho qualificado e competência: um estudo de caso da indústria automotiva paranaense*. Tese apresentada ao curso de pós-graduação em desenvolvimento econômico, setor de ciências sociais e humanas, universidade Federal do Paraná, Curitiba, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em economia, Orientadora : Prof. Liana Maria da Frota Carleial.
- Michel A. P. (1995). *L'introduction du travail à la chaîne dans les usines Renault*. Mémoire de DEA d'histoire, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Midler Ch. (1988a). De l'automatisation à la modernisation. Les transformations dans l'industrie automobile : Une expérience novatrice chez Renault. *Gérer et Comprendre*, n°13, 16, décembre, pp. 4-14.

- Midler Ch. (1988b). La gestion des projets d'automatisation : orientations actuelles dans l'industrie automobile : analyse à partir d'une expérience en tôlerie robotisée. *Actes du Congrès AFCET Automatique*. Paris: AFCET.
- Midler Ch. (1993a). *L'auto qui n'existait pas. Management des projets et transformation de l'entreprise*. Paris : Inter Éditions.
- Midler Ch. (1993b). La révolution de la Twingo. *Gérer et Comprendre*, juin, pp. 28-39.
- Möbus M. Verdier E. (1990). Des professions forment : une confrontation France-RFA. *Bref*, Céreq, n° 51, février.
- Möbus M. et Sevestre P. (1991). Formation professionnelle et emploi : un lien plus marqué en Allemagne. *Economie et Statistiques*, n°246-247.
- Möbus M., Verdier E. (1998). La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France : des dispositifs institutionnels de coordination. In Möbus M., Verdier E. *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*. Paris : L'Harmattan, pp. 277-291.
- Möbus M, Besucco N., Lochet J.-F. Moncel N. (2004). Devenir ouvrier non qualifié dans une grande entreprise. Choix des jeunes et contextes locaux, *Bref*, Céreq, n°204.
- Monteiro Leite E. (1994). Trabalho e qualificação: a classe operária vai à escola. In Gitahy L. *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*. CIID- CENEP/ Cinterfor-OIT/ IG-UNICAMP/OREALC-OIT, pp. 215-225.
- Monteiro Leite E. (2002). Educación y trabajo: nuevos actores, viejos problemas. In de Ibarrola, M. *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Cinterfor, Herramientas para la transformación, 18, pp. 169-210.
- Monteiro Leite E. (2007). El mercado de la formación profesional en Brasil: financiamiento público y administración privada. Particularidades y perspectivas. In Galhardi R., Martínez Espinosa E., Mc Ardle T., Mertens L., Monteiro Leite E., Ramírez Guerrero J. *Financiamiento de la formación profesional en América Latina y el Caribe. Un estudio comparativo de buenas prácticas*. Cinterfor/OIT, Herramientas para la Transformación, n°33.
- Moreau G. (2000). Les nouvelles frontières de l'apprentissage (étude en Pays de la Loire). *Revue Française de Pédagogie*, n° spécial « Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise : des dispositifs en mutation », n°131, avril-juin, pp. 65-74.
- Moreau G. (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.
- Moreau G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Mothé D. (1996). Ouvrier chez Renault. *L'Histoire*, janvier, pp. 59-61.
- Motim B., Firkowski O. e Araújo S. (2002). Indústria automobilística no Paraná: implicações sobre o emprego e as relações de trabalho. In Nabuco M. R., Neves M. de A. e Carvalho Neto A. M. *Indústria automotiva: a nova geografia do setor produtivo*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 365-395.
- Moulinié V. (1993). La passion hiérarchique. Une ethnographie du pouvoir en usine. *Terrain*, n°21, pp. 129-142.
- Nabuco M. R., Neves M. de A., Neto C. A. M. (2002). *Indústria automotiva: a nova geografia do setor produtivo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nakajima S. (1986). *La maintenance productive totale, nouvelle vague de la production industrielle*. AFNOR, Coll. Gestion.

- Nascimento B.H. (1976). *Formação da indústria automobilística brasileira. Política de desenvolvimento industrial numa economia dependente*. São Paulo: universidade de São Paulo, Instituto de Geografia.
- Naville P. (1948). *La formation professionnelle et l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Naville P. (1949). *Matériaux pour l'étude des problèmes d'adaptation de la main-d'œuvre juvénile, I*. Orientation et formation professionnelle.
- Naville P. (1963). *Vers l'automatisme social ? Problèmes du travail et de l'automation*. Paris : Gallimard.
- Negro A. L. (1997). Servos do Tempo. In Arbix, G. e Zibovicius M. *De JK a FHC. A reinvenção dos carros*. São Paulo: Scritta, pp. 89-131.
- Nelson R. R. (1959). The simple economics of basic scientific research. *Journal of political economy*, Vol. 67.
- Nelson R. R. et Winter S. G. (1982). *An evolutionary of economic change*. Mass.: Harvard University Press, Cambridge.
- Nofal B. (1989). *Absentee Entrepreneurship and the Dynamics of the Motor Vehicle Industry in Argentina*. New York: Praeger Publishers.
- Novick M. (1997). La trama productiva del sector automotriz argentino: cambios en las firmas y demanda de nuevas competencias laborales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, México, Vol. 3, n°6, pp. 128-156.
- Novick M. (1999). Experiencias exitosas de capacitación de empresas innovadoras en América Latina y el Caribe. In Labarca G. *Formación y empresa: el entrenamiento y la capacitación en el proceso de reestructuración productiva*. Montevideo: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Cinterfor/OIT, pp. 99-131.
- Novick M. (2000). La transformación de la organización del trabajo. In de la Garza Toledo E. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. El colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica, pp. 123-147.
- Novick M. (2002). Aprendizaje y conocimiento como ejes de la competitividad. Capacitación e innovación en dos tramas productivas de la industria manufacturera argentina. In de Ibarrola M. *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor, Herramientas para la Transformación, 18, pp. 103-136.
- Novick M., Bartolomé M. y Buceta M. (1995). *Educación, redes productivas y formación profesional en el Sector Automotriz*. Informe de Avance, Ministerio de Cultura y Educación, CGT.
- Novick M., Catalano A. M. (1996). Reconversión productiva y relaciones laborales en la industria automotriz argentina. *Estudios del Trabajo*, n°11, Buenos Aires, ASET, primer semestre, pp. 63-99.
- Novick M., Miravalles M. et Senén González C. (1997). Vinculaciones interfirmas y competencias laborales en la Argentina. Los casos de automotriz y Telecomunicaciones. In Novick M. y Gallart M. A. *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: Herramientas para la Transformación, 5, pp. 237-276.
- Novick M. & Yoguel G. (1998). Espacios emergentes en la industria automovilística internacional: algunas evidencias del caso argentino. *4º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Asociación Argentina de Especialistas del Trabajo, Buenos Aires, 4 al de 6 de noviembre.
- Novick M., Yoguel G et Catalano A. (2004). L'adaptation des modèles de production dans les pays émergents. L'exemple de l'industrie automobile en Argentine. *Sociologie du travail*, n°46, pp. 27-41.

- Nun J. (1966). América Latina: la crisis hegemónica y el golpe militar. *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, n°22/23, pp. 355-415.
- Nun J. (1987a). Vaivenes de un régimen social de acumulación en decadencia. In Nun, J. y Portantiero J.-C. *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Punto-Sur.
- Nun J. (1987b). Cambios en la estructura social de Argentina. In, Nun, J. y Portantiero J.-C. *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Punto-Sur.
- Nun J. et O'Donnell G. (1987). *Capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires: CLADE, Doc. Trabajo n° 2.
- OCDE (2001). *Analyse des politiques d'éducation. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- Oddone I., Rey A. et Briante G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions sociales.
- Ohno T. (1989). *L'esprit Toyota*. Masson.
- Oliveira M. A. (1998a). *Economia e Trabalho*. Campinas: universidad Estadual de Campinas, Instituto de Economia.
- Oliveira M. A. (1998b). Restruturação produtiva e mudanças nas relações de trabalho. In Oliveira M. A. *Economia e Trabalho*. Campinas: universidad Estadual de Campinas, Instituto de Economia, pp. 187-204.
- Pacheco C. A. (1999). Novos padrões de localização industrial? Tendências recentes dos indicadores da produção e do investimento industrial. *Texto para discussão*, n°633, Brasília, IPEA.
- Paiva V. (2001). Sobre o conceito de 'capital humano'. *Cadernos de Pesquisa*, n°113, pp. 185-191.
- Palazzeschi Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français (1944 – 1994)*. Paris : L'Harmattan, deux volumes.
- Palermo V. y Novaro M. (1996). *Política y poder en el gobierno de Menem*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Paradeise C. et Lichtenberger Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du travail*, Vol. 43, n° 1, n° spécial « Compétences », pp. 33-48.
- Pelata P. (1988a). La fiabilisation des robots à la régie Renault. *Actes du Congrès AFCET Automatique*, AFCET.
- Pelata P. (1988b). Rendre les robots efficaces : problèmes soulevés par la fiabilisation des tôleries robotisés à la Régie Renault. *Communication au congrès AFCET : quel automatique dans les industries manufacturières ?*, Octobre.
- Pelata P. et Veltz P. (1985). *Du taylorisme à la production intensive en intelligence : les industries électriques et électroniques*. Noisy-le-Grand : Compte rendu d'activité, Centre d'Enseignement et de Recherches Techniques et Sociétés, Ecole Nationale de Ponts et Chaussées.
- Pena Vega A. (1991). *Technologie, travail et rationalisation. Les enjeux sociaux de la modernisation dans l'industrie automobile au Brésil*. Thèse de doctorat de sociologie, université Paris VII.
- Peneff J. (1992). *L'hôpital en urgence*. Paris : Métailié.
- Peneff J. (1996). Les débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usine. *Sociologie du travail*, n°1, pp. 25-44.

- Pereira Marcelino P. R. (2006). Honda: terceirização e precarização. A outra face do toyotismo. In Antunes R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho, pp. 93-114.
- Perriaux A.-S. (1998). *Renault et les sciences sociales (1948-1991)*. Paris : Editions Seli Arslan.
- Pialoux M. (1993). Le vieil ouvrier et la nouvelle usine. In Bourdieu P. *La misère du monde*. Paris : Le Seuil, pp. 331-348
- Pialoux M. (1996). Stratégies patronales et résistances ouvrières. La ‘modernisation’ des ateliers de finition aux usines Peugeot de Sochaux (1989-1993). *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, septembre, pp. 5-20.
- Pialoux M. et Beaud S. (1993). Permanents et temporaires. In Bourdieu P. *La misère du monde*. Paris : Le Seuil, pp. 317-329
- Pinto G. A. (2006). Uma introdução à indústria automotiva no Brasil. In Antunes R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo : Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho, pp. 77-92.
- Piore M. J. Et Sabel C. F. (1984). *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. New York: Basic Books.
- Podevin G. et Verdier E. (1989). *Formation continue et compétitivité économique*. Rapport de mission au Secrétariat d’État à la formation professionnelle, Céreq, Coll. Études, n°51.
- Podevin G. et Verdier E. (1990). Formation continue et évolution du travail. Les leçons d’expérimentations en entreprise. *Travail et Emploi*, n°44 pp. 30-42.
- Poitou J.-P. (1988). *Le cerveau de l’usine. Histoire des bureaux d’études Renault de l’origine à 1980*. Aix en Provence, université de Provence, Publications Diffusion.
- Poitou J.-P. (1997). La gestion collective des connaissances et la mémoire individuelle. In Fouet J.-M. *Connaissances et savoir-faire en entreprise. Intégration et capitalisation*. Paris : Hermès.
- Poitou J.-P. (1999). Ce que “savoir s’y prendre” veut dire : ou du dialogue homme/machine. *Hermès*, n°25, pp. 49-55.
- Poitou J.-P. (2007). Des techniques de gestion des connaissances à l’anthropologie des connaissances. *Revue d’anthropologie des connaissances*, Vol. 1, n°1, pp. 11-34.
- Portantiero J.C. (1995). Menemismo y peronismo: continuidad y ruptura. In Borón, A., Mora y Araujo M., Nun J., Portantiero J.C., Sidicaro R. *Peronismo y menemismo, avatares del populismo en la Argentina*. Buenos Aires: El cielo por asalto, pp. 101-117.
- Posthuma A.C. (2002b). *Diálogo social, formación profesional e institucionalidad*, Cinterfor/OIT, Coll. Herramientas para la Transformación, n°17.
- Posthuma, A.C. (2002a). Transformaciones recientes en la formación profesional y diálogo social en América Latina. In Posthuma, A.C. *Diálogo social, formación profesional e institucionalidad*, Cinterfor/OIT, Herramientas para la Transformación, n°17, pp. 11-20.
- Poullaouec T. (2004). Les jeunes ouvriers et la ‘formation tout au long de la vie’ : promotion ou insertion ? *Formation Emploi*, n°86, pp. 53-68.
- Poullaouec T. (2005). *La grande transformation. Familles école et insertion professionnelle (1960 - 2000)*. Thèse pour le doctorat de sociologie sous la direction de J.-P. Terrail, université de Versailles Saint Quentin en Yvelines.

- Praun L. (2006). A reestruturação negociada na Volkswagen São Bernardo do Campo. In Antunes R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho, pp. 157-178.
- Pronko M. (2003). *Universidad del trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*. Montevideo: Cinterfor, Herramientas para la transformación, 21.
- Prost A. (2001). Introduction au dossier « Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France. *Travail et emploi*, n°86, pp. 5-8.
- Quenson E. (1995a). La gestion du personnel. In Freyssenet M., Fridenson P., Pointet J. M. *Les données économiques et sociales de Renault. Les années 70 et 80*. Paris : Gerpisa, pp. 164-177.
- Quenson E. (1995b). Les apprentis Renault et leur évolution de carrière à Billancourt. *Renault-Histoire*, juin 1995, pp. 169-192.
- Quenson E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)*. Paris : CNRS Éditions.
- Queré L., de Fornel M., et Ogien A. (2000). *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris : La Découverte.
- Rachid A. (1995). Nuevos sistemas de calidad en la industria de autopartes y sus efectos sobre la calificación de la mano de obra. In Gallart, M. A. *La formación para el trabajo en el final del siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*. CIID-CENEP/OREALC-UNESCO, pp. 65-103.
- Ragin C.C. (1996). Comparaison, analyse qualitative et formalisation. *Revue Internationale de Politique Comparée*, Vol. 3, n°2, pp. 383-403.
- Rama G. (1987). *Desarrollo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Biblioteca de cultura pedagógica, Serie educación y sociedad, CEPAL, UNESCO, PNUD, KAPELUZ.
- Ramírez J. (2001). Agentes vinculados a la formación y capacitación para el trabajo en América Latina y el Caribe. In Labarca G. *Formación para el trabajo: ¿pública o privada?*, GTZ-Cinterfor/OIT-CEPAL, pp. 61-94.
- Reynaud E. et Reynaud J.-D. (1994). La régulation conjointe et ses dérèglements. *Le travail humain*, n°5, n° spécial « Le travail collectif », pp. 227-238.
- Reynaud J.-D. (1979). Conflit et régulation sociale. Esquisse d'une théorie de la régulation conjointe. *Revue Française de Sociologie*, XX, pp. 367-376.
- Reynaud J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 5-18.
- Reynaud J.-D. (1989). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Reynaud J.-D. (2001). Le management par les compétences : un essai d'analyse. *Sociologie du travail*, Vol. 43, n°1, n° spécial « Compétences », pp. 7-31.
- Rihoux B. et al. (2004). Une 'troisième voie' entre approches qualitative et quantitative ?. *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 11, n°1, pp. 117-153.
- Riquelme G. (1991). Cambio tecnológico y contenidos de las calificaciones ocupacionales. *Seminario de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP*, « Desafíos y perspectivas de Investigación y Políticas en la Década de los Noventa ».

- Riquelme G. (1992). Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones ocupacionales. In Gallart M.A. *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación para la década de los 90*. Montevideo: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-Cinterfor/OIT.
- Riquelme G. (1994). La gestión de calificaciones y saberes en un contexto de reestructuración productiva internacional. In Gitahy L. *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, Lecturas de educación y trabajo, n°3, CIID-CENEP, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Campinas, Buenos Aires: Santiago: México D.F.: Cinterfor-OIT, IG-Unicamp, UNESCO-OREALC.
- Riquelme G. (1997). *Estudio para la educación técnica y la formación profesional en América Latina. El caso de Argentina*. Buenos Aires: IICE, Facultad de Filosofía y Letras.
- Riquelme G. (1998). *EPH Módulo sobre Educación. La educación no formal de la población en Argentina: implicancias del relevamiento*. Buenos Aires: Documento de la Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación.
- Riquelme G. (2000). La educación formal y no formal, la ocupación y los ingresos de los trabajadores. *III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, ALAST, Buenos Aires, Mayo.
- Riquelme G. (2001). *La educación y formación de los trabajadores: un abordaje comparativo de resultados en la Encuesta de Desarrollo Social-97 y la Encuesta Permanente de Hogares-98*. SIEMPRO.
- Riquelme G. y Casalet M. (1989). La reestructuración productiva y las nuevas formas de calificación. *Proyecto PNUD/OIT*.
- Riquelme G.C., Herger N. y Magariños E. (1999). Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n°15, Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila editores.
- Riquelme G.C. y Herger N. (2003). La educación y formación de los trabajadores en Argentina 2003. Resignificación y desafíos para la atención de demandas. *VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Grupo temático: Educación y Formación para el Trabajo, Buenos Aires, 13-16 de agosto.
- Rodriguez-Pose A. & Arbix G. (1999). Estratégias do desperdício: a guerra fiscal e as incertezas do desenvolvimento. São Paulo: *Novos Estudos do CEBRAP*, n. 54, julho, pp. 55-71.
- Rofman A. et Romero L. A. (1973). *Sistema económico y estructura regional en la Argentina*. Amorrortu editores.
- Rojas E. (1994). Las calificaciones y la formación profesional desde la perspectiva de la empresa. Una aproximación práctica. *Revista del Trabajo*, 1, Buenos Aires, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Rolle Ch. (1999). Des parcours réglés de formation : les particularismes locaux se préservent-ils encore ?. In Dubar C. et Gadéa Ch. *La promotion sociale en France*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, pp. 51-69.
- Rolle P. (1971). *Introduction à la sociologie du travail*. Librairie Larousse, Coll. Sciences Humaines et Sociales.
- Romanelli (1991). *José A. Otto Krause: pequeña historia de la escuela industrial*. Buenos Aires: Fernández Blanco.
- Romanelli de O. (1980). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Vozes.
- Ropé F. et Tanguy L. (1994). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

- Ropé F. et Tanguy L. (2000). Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise. *L'année sociologique*, 50, n°2, pp. 493-520.
- Rosa M. I. (1998). Do governo dos homens: 'Novas responsabilidades' do trabalhador e acesso aos conhecimentos. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, ano XVIII, n°64, número especial "Competência, qualificação e trabalho", setembro, pp. 130-147.
- Rosandiski E. N. (1996). *Reestruturação organizacional: uma avaliação a partir da estrutura do emprego do setor automotivo paulista 1989-1994*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Política Científica e Tecnológica IG/UNICAMP, Campinas.
- Rosandiski E. N. (2000). Panorama das Mudanças no Mercado de Trabalho Brasileiro nos Anos 90. *Anais do XII Encontro de Estudos Populacionais da ABEP*, Caxambu, Vol. 1., pp. 1-22.
- Rose J. (1998) *Les jeunes face à l'emploi*. Paris : Desclée de Brower.
- Rosenberg N. (1982). *Inside the black box : technology and economics*. Cambridge University Press.
- Rot G. (1995). *Concilier la production et le changement. Les chefs d'unité de fabrication dans quatre usines de la Régie Renault S.A.* Rapport d'enquête collective du DEA de Sociologie de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris.
- Rot G. (1998a). Urgence et flux tendu dans l'industrie automobile. *Sciences de la société*, n°44, mai, pp. 99-111.
- Rot G. (1998b). Autocontrôle, traçabilité, responsabilité. *Sociologie du Travail*, janvier-mars, pp. 5-20.
- Rot G. (1999). La gestion de la qualité dans l'industrie automobile : les vertus de l'opacité. *Sciences de la Société*, n°46, février, pp. 19-34.
- Rot G. (2006). *Sociologie de l'atelier. Renault, le travail ouvrier et le sociologue*. Toulouse : Octarès, Coll. Travail et activité humaine.
- Roy D. (2006). *Un sociologue à l'usine. Textes essentiels pour la sociologie du travail*. Paris : La Découverte.
- Ruffier J. (2000). Savoirs individuels et savoir collectifs : de quoi a-t-on besoin pour produire ? Apprentissage et innovation dans l'entreprise. *Technologie, Idéologie, Pratiques (T.I.P.)*, Vol. 14, pp. 21-47.
- Ruffier J., Testa J., Walter J. (1987). *Los saberes de la informatización en la industria argentina*. Buenos Aires, Ceil, multigr., Documento de Trabajo, Ceil, 17.
- Saenz Leme M. (1978). *A ideologia dos industriais brasileiros 1919-1945*. Petrópolis: Vozes, Coleção história brasileira, 2.
- Sainsaulieu R. (1972). *Les Relations de travail à l'usine*. Les Editions d'Organisation.
- Sainsaulieu R. (1974). L'effet de la formation dans l'entreprise. *Esprit*, pp. 407-428.
- Sainsaulieu R. (1977). *L'identité au travail*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sainsaulieu R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Dalloz/Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sainsaulieu R. (1999). Les effets de la formation en entreprise. In Caspar P. et Carré Ph. *Traité des sciences et des techniques de la formation des adultes*. Paris : Dunod, pp. 75-86.
- Sainsaulieu R. et al. (1983). *Formation, outil de développement*. CNRS : Centre d'études sociologiques.

- Sainsaulieu R. et Zehraoui A. (1995). *Ouvriers spécialisés à Billancourt*. Paris : L'Harmattan, Coll. Logiques sociales.
- Salerno M. S. (1991). *Flexibilidade, organização e trabalho operário: elementos para análise da produção na indústria*. Tese de doutorado, São Paulo, USP.
- Salerno M. S. (1994). Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In Ferretti C. J., Zibas D. M. L., Madeira F. R. e Franco M. L. *Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar*. Petrópolis: RJ: Vozes, pp. 54-76.
- Salerno M. S. (1997). A indústria automobilística na virada do século. In Arbix, G. e Zilbovicius, M. *De JK a FHC: a reinvenção dos carros*. Campinas: Scritta, pp. 503-522.
- Salm C. (1993). Educação et treinamento de mão-de-obra: o papel do SENAI na reestruturação industrial. In Dos Reis Velloso J.P. e Cavalcanti de Albuquerque R. *As bases do desenvolvimento moderno: Forum Naciola. Educação et modernidade*. São Paulo: Livraria Nobel, pp. 193 à 209.
- Salm C. (1998). Novos requisitos educacionais do mercado do trabalho. In Oliveira, M. A. de *Economia & trabalho*. Campinas: São Paulo: UNICAMP.IE., pp. 235-251
- Santana Previtali F. (2006). O caso Mercedes-Benz. ABC et Campinas. In Antunes R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho, pp. 147-154.
- Sartori G. (1994). Bien comparer, mal comparer. *Revue Internationale de Politique Comparée*, Vol. 1, n°1, pp. 19-36.
- Schön D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 201-222.
- Schön D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Éditions Logiques.
- Schorr M. (2000). La indústria manufacturera argentina en los noventa : crisis ocupacional, caída salarial e iniquidad distributiva. *Realidad Económica*, n°175.
- Schorr M. (2004). *Industria y Nación. Poder económico, neoliberalismo y alternativas de reindustrialización en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Edhasa, IDAES, universidad Nacional de San Martín.
- Schultz T. (1961). *Investment in human capital*. AER.
- Schvarzer J. (1995). La reconversión de la industria automotriz argentina: un balance a mitad de camino. *Ciclos*, año V, Vol. V, n°8, 1^{er}. semestre de 1995, pp. 5-27.
- Schwartz B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- Schwartz O. (1990). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Pratiques théoriques.
- Schwartz Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris : Messidor, Terrains/Editions sociales.
- Serfaty E. et Delame E. (1991). Les formations non déclarées : complément ou alternative aux formations déclarées ?. *Formation emploi*, n°34, pp. 63-72.
- Sevilla, A. (2000). *L'accès à la formation professionnelle continue des salariés du Technocentre Renault*. Mémoire principal de DEA, sous la direction de C. Dubar, université Paris V – René Descartes.
- Shiroma E. (1993). *Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: A educação da força de trabalho pelo modelo japonês*. Tese de doutorado, FE/Unicamp.

- Shiroma E. (1996). A formação do trabalhador disciplinado. In Fidalgo F. *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, pp. 131-144.
- Shiroma E. et Campos R. F. (1997). Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, ano XVIII, nº61, número especial “Tecnologia, trabalho educação”, dezembro, pp. 13-35.
- Sigaut F. (1991). L'apprentissage vu par les ethnologues. Un stéréotype ?. In Chevallier D. *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 33-42.
- Silva Mello L. (2006). Trabalho e sociabilidade privada: a exclusão do outro um olhar a partir das células de produção. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, junho, Vol. 21, nº61, pp. 147-161.
- Simmel G. (1999). *Sociologie, études sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Simon H. (1982). *Models of bounded rationality : behavioural economics and business organization*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sladogna M. (2003). La empresa como espacio formativo ? Repensar la formación para y en el trabajo. *Boletín Cinterfor*, nº spécial « formation dans l'entreprise », nº154, pp. 9-34.
- Soares Aranha A. V. (1996). Formação profissional e educação básica: existe o mesmo consenso?. *Trabalho e educação, revista do NETE*, FAE – UFMG, Jul./dez., nº0, pp. 110-118.
- Soares Aranha A. V. (2003). A formação profissional numa indústria automobilística mineira : sedução, padronização e internalização. *Educação & Sociedade*, Vol. 24, nº82, pp. 133-158.
- Sochaczewski S, Ganz L. C., Oliveira S. M. de, Mattar Gebrim V. L. (2000). *Diálogo social, negociação coletiva e formação profissional no Brasil*. Montevideo: Cinterfor, Aportes para el Diálogo Social y la Formación, 3.
- Sourrouille J. V. (1980). *Transnacionales en América Latina. El complejo automotor en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Nueva Imagen, Instituto Latinoamericano de estudios Transnacionales.
- Stroobants M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, coll. Sociologie du travail et des organisations.
- Stroobants M. (1994). La visibilité des compétences. In Ropé F. et Tanguy L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, pp. 175-203.
- Tanguy C. (2000). Apprentissage, innovation et modification des routines organisationnelles. *TIP Technologies / Idéologies / Pratiques, Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. XIV, nº1, pp. 93-117.
- Tanguy L. (1986). *L'introuvable relation formation emploi : un état de recherches en France*. Paris : La documentation française.
- Tanguy L. (1994a). La formation, une activité sociale en voie de définition ?. In De Coster M. et Pichault F., *Traité de sociologie du travail*. Paris : Bruxelles : De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, pp. 185-212.
- Tanguy L. (1994b). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In Ropé F. et Tanguy L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, pp. 205-235.

- Tanguy L. (1995). Construction de la catégorie formation dans un contexte de chômage en Grande-Bretagne. *Sociologie du travail*, n°4, pp. 715-738.
- Tanguy L. (1998a). Du système éducatif à l'emploi. La formation un bien universel ?. *Cahiers français*, n°285, pp. 98-107.
- Tanguy L. (1998b). De l'évaluation des postes de travail à celle des qualités des travailleurs. Définitions et usages de la notion de compétences. In Supiot A. *Le travail en perspective*. Paris : LGDJ, pp. 545-561.
- Tanguy L. (1999). Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 1960. *Sociétés Contemporaines*, n°35, pp. 43-71.
- Tanguy L. (2001a). Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971). *Travail et emploi*, n° 86, pp. 27-49.
- Tanguy L. (2001b). Un mouvement social pour la formation permanente en France (1945-1970). *Education permanente*, n° spécial « La formation permanente entre travail et citoyenneté », n°149, 4, pp. 11-28.
- Tanguy L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi, dans les IV^{ème} et V^{ème} Plans (1962-1970). *Revue Française de Sociologie*, pp. 685-709.
- Tanguy L. (2005a). Sciences sociales et construction de la catégorie « formation » en France (1945-1971). In Durand J.-P. et Linhart D. *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Octarès.
- Tanguy L. (2005b). De l'éducation à la formation : quelles réformes ?. *Éducation et sociétés*, n°16, 2, pp. 99-122.
- Tanguy L. (2007a). La fabrication d'un bien universel. In Brucy G., Caillaud P., Quenson E. et Tanguy L. *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches, pp. 31-68.
- Tanguy L. (2007b). Entre autonomie et intégration, la formation syndicale à l'université (1955-1980). In Brucy G., Caillaud P., Quenson E. et Tanguy L. *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches, pp. 69-99.
- Tanguy L. (2007c). De la négociation entre interlocuteurs au dialogue social entre partenaires. In Brucy G., Caillaud P., Quenson E. et Tanguy L. *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches, pp. 245-267.
- Tanguy L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue. Un point de vue. *Formation emploi*, n°101, pp. 23-38.
- Taylor F. W. (1912). *Principes de l'organisation scientifique des usines*. Dunod et Pinat Éditeurs.
- Taylor F. W. (1919). *La direction des ateliers. Etude suivie d'un mémoire sur l'emploi des courroies et d'une note sur l'utilisation des ingénieurs diplômés. Extrait de la revue de métallurgie*. H. Dunod et E. Pinat Éditeurs.
- Terrail J.-P. (1990). *Destins ouvriers : la fin d'une classe ?*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Terrot N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris : L'Harmattan, Coll. savoir et formation.
- Testa J. y Figari C. (1996a). *Cambios tecnológicos y la construcción de las calificaciones en industrias de proceso de continuo: la incorporación de equipos de colada continua*. PID/Ceil/Conicet.
- Testa J. y Figari C. (1996b). *La problemática de las empresas calificantes*. Serie Debates, n° 1, Ceil.

- Testa J. y Figari C. (1996c). Procesos de incorporación tecnológica y perfiles profesionales en mutación. Condiciones pedagógico-organizativas para la construcción de nuevos saberes. *Dialógica*, Vol. 1, nº 1, Ceil-Conicet.
- Teulier R. et Lorino Ph. (2005). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*. La Découverte, Colloque de Cerisy, Coll. Recherche.
- Thenard J.-C. (1992). *L'expérimentation : un nouveau principe d'organisation ?*. Paris : G.I.P. Mutations Industrielles.
- Theureau J. (1991). Cours d'action et savoir-faire. In Chevallier D. *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 43-60.
- Tomadoni C. (1999). Estrategias territoriales de empresas terminales automotrices en el marco de la reestructuración industrial. El caso del Área Metropolitana Córdoba. *V Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio*, Toluca, 21-24 de septiembre.
- Tomadoni C. (2004). Production flexible et précarité du travail sur un territoire 'glocaldépendant'. Le cas l'entreprise automobile Renault Argentine. *Annales de Géographie*, 635, pp. 3-28.
- Tomizaki K. (2005). *Ser Metalúrgico no ABC: rupturas e continuidades nas relações intergeracionais da classe trabalhadora*. Tese de doutorado, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação/FE/UNICAMP.
- Tomizaki K. (2006). A herança operária entre a fábrica e a escola. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, Vol. 18, nº1, junho, pp. 153-171.
- Torre J. C. (1997). *El Proceso Político de las Reformas Económicas en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella, mimeo.
- Touraine A. (1955). *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*. Paris : CNRS, Coll. Travaux du Centre d'Etudes Sociologiques.
- Touraine A. (1966). *La conscience ouvrière*. Paris : Seuil.
- Touraine A. et Ragazzi O. (1961). *Ouvriers d'origine agricole. Etudes sociologiques*. Travaux du laboratoire de sociologie industrielle de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, VI^{ème} section.
- Troger V. (1999). L'action de Peuple et Culture. *Société contemporaine*, nº35, pp 19-43.
- Troger V. (2001). Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue. *Travail et emploi*, nº 86, pp. 9-24.
- Valle R. (1999). Calificación y entrenamiento en empresas dinámicas de Río de Janeiro. In Labarca G. *Formación y empresa: el entrenamiento y la capacitación en el proceso de reestructuración productiva*. Montevideo: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Cinterfor/OIT, pp. 265-302.
- Varela L. (2003). El sector automotriz argentino. Estudio sobre la evolución de la cadena productiva. *Realidad económica*, nº196.
- Vargas Zúñiga F. (2004). *La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. Desarrollo reciente. Algunas experiencias*. Montevideo: Cinterfor, OIT.
- Vasconcellos M. D. (2001). Les politiques éducatives au Brésil : des pionniers à nos jours, *Tiers-Monde*, Vol. 42, nº 167, pp. 657-672.
- Vassy C. (1999). Travailler à l'hôpital en Europe. Apport des comparaisons internationales à la sociologie des organisations. *Revue Française de Sociologie*, Vol. 40, nº2, pp. 325-356.

- Vassy C. (2003). Données qualitatives et comparaison internationale : l'exemple d'un travail de terrain dans les hôpitaux européens. In Lallement M. et Spurk J. *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : CNRS Éditions, pp. 215-227.
- Vatin F. (1987). *La fluidité industrielle*. Méridiens Klincksieck, Coll. Réponses sociologiques.
- Vatin F. (2001). Défense du travail. *La Revue du M.A.U.S.S.*, n°18, 2^{ème} semestre, pp. 145-152.
- Vatin F. (2007). Le travail contrainte productive et contrainte salariale. In Vatin F. *Le salariat. Théorie, histoire et formes*. Paris : La Dispute, pp. 125-130.
- Veltz P. (1986). Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production. *Sociologie du Travail*, janvier, pp. 5-22.
- Veltz P. (2000). *Le nouveau monde industriel*. Paris : Éditions Gallimard, Coll. Le débat.
- Veltz P., Zarifian P. (1994). Travail collectif et modèles d'organisation de la production. *Le travail humain*, Vol. 57, n°3, pp. 239-249.
- Verret M., 1982, *Le travail ouvrier*. Armand Colin.
- Vidigal Moraes C. S. (2000). Ações empresariais e formação profissional. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. *São Paulo em perspectiva*, 14, (2), pp. 82-100.
- Vidigal Moraes C. S., Ferreti C. J., Kuenzer A. Z., Ferreira B. C., Horta C. R. e Deluiz N. (1999). *Diagnóstico da formação profissional. Ramo metalúrgico*. São Paulo: CNM / Rede Unitrabalho.
- Vigour C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte, Coll. Guides Repères.
- Villalón R. (1999). *Proteccionismo y política industrial en la Argentina de los '90: la economía política de la reconversión del sector automotriz*. Tesis de Grado, bajo la tutela de S. Berensztein, Licenciatura en Estudios Internacionales de la universidad Torcuato Di Tella.
- Villavicencio D. (2000). Le rôle des connaissances tacites dans la maîtrise des systèmes productifs. *TIP Technologies / Idéologies / Pratiques, Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. XIV, n°1, pp. 71-91.
- Villavicencio D. y Arvanitis R. (1996). Aprendizaje tecnológico e innovación en la industria química mexicana: un ejercicio de taxonomía. *Coloquio internacional « Aprendizaje tecnológico, innovación y política industrial : experiencias nacionales e internacionales »*, México, 25-27 de Septiembre.
- Villeval M.-C. et al. (1990). *La reconversion de la main-d'œuvre. Bilan des problématiques (1950-1988)*. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, université de Nancy II, La documentation Française, Coll. Documents travail emploi.
- Vincens J. (2001). Définir l'expérience professionnelle. *Travail et emploi*, n°85, pp. 21-33.
- Vincens J. et Méhaut Ph. (2001). L'expérience professionnelle en débat. *Travail et emploi*, n°85, pp. 35-39.
- Vinck D. (2007). Présentation. Cet obscur objet de connaissances. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 1, n°1, pp. 5-10.
- Vispo A. (1999). Reservas de mercado, cuasi rentas de privilegio y deficiencias regulatorias : el régimen automotriz Argentino. In Azpiazu, D. Gutman G. y Vispo A. *La desregulación de los mercados. Paradigmas e iniquidades de las políticas del neoliberalismo*. Buenos Aires: Norma Coll. Ensayo / FLACSO.
- Walter J. (1994). Deux modes de gestion technologique : industrie automobile en argentine. In Durand C. *La coopération technologique internationale*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Weber F. (1989). *Le travail à-côté. Étude d'ethnographie ouvrière*. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales / INRA, Coll. Recherches d'histoire et de sciences sociales.
- Weber M. (1994). *Sociología del trabajo industrial*. Madrid: Editorial Trotta, Colección clásicos de la cultura. Traduction de travaux publiés en 1924 par J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Verlag, Tübinguen sous les titres *Methodologische Einleitung für die Erhebungen des Vereins für Sozialpolitik über Auslese und Anpassung (Berufswahl und Berufsschicksal) der Arbeiterschaft der geschlossenen Großindustrie y Zur Psychophysik der industriellen Arbeit*.
- Weil S. (1951). *La condition ouvrière*. Paris : Gallimard.
- Weinberg D. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*. Buenos Aires : Instituto Torcuato Di Tella, Centro de Investigaciones Económicas.
- Weinberg P. D. (1997). El Mercosur y la formación profesional. In *O.I.T. - Educación Obrera*, 4, n° 109, pp. 54-62.
- Weinstein B. (2000). *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez Editora / Universidade de São Francisco.
- Wenger E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Presses universitaires de Laval.
- Whalley J. & Zideman A. (1990). Financing training in developing countries: the role of payroll taxes. *Economics of Education Review*, Vol. 9, n°4.
- Willis P. (1978). L'écoles des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°24, pp. 50-61.
- Wiñar D. (1988). *La Formación profesional en Argentina*, Cinterfor/OIT.
- Wiñar D. (2001). *Políticas públicas de formación laboral: el caso del sector educación de la ciudad de Buenos Aires*. Cinterfor, Papeles de la Oficina Técnica, n°10.
- Womack, J.P., Jones D.T. e Roos D. (1992). *A máquina que mudou o mundo*. Rio de Janeiro: Campus.
- Zarifian Ph. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. In Stankiewicz F. *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines. L'après taylorisme*. Paris : Economica, pp. 77-82.
- Zarifian Ph. (1999b). *Objectif compétence*. Paris : Éditions Liaisons.
- Zimmermann B., Didry Cl. et Wagner J. (1999). *Le travail et la nation. Histoire croisée de la France et de l'Allemagne*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Autres sources consultées

En Argentine

Archives de l'Institut Technique Renault Córdoba.

Comisión Especial Investigadora del Mercado Automotriz (1975). *Quinto informe*.

Convenio colectivo de trabajo, Renault Argentina S.A. / Sindicato de mecánicos y afines del transporte automotor – Secc. Córdoba (S.M.A.T.A.), 1^{ro} de mayo 1989 – 31 de agosto 1990. S/D.

IKA (1960). *Memoria anual*.

IKA (1972). *Rapport annuel de gestion*.

Journal *Clarín* (Buenos Aires, Argentine) : archives entre 1995 et 2004.

Journal *La Voz del Interior* (Córdoba, Argentine) : archives entre 1995 et 2004.

MTSS Dirección de Asistencia Técnica para el Empleo y la Capacitación Laboral (1999). *Aspectos normativos sobre formación profesional en las jurisdicciones del MTSS y del Ministerio de Cultura y Educación, en materia de certificaciones y validaciones*. Buenos Aires: Equipo: Beatriz Cappelletti, Miguel Herrera.

Programa de calidad del empleo y la formación profesional (2001). *Resolución 59, MERCOSUR / GMC/ RES. n°59/01*.

Red Federal de Información Educativa (1999). *La demanda de educación no formal en el aglomerado del Gran Buenos Aires*, Serie Estudios Especiales, Informe N°7, Ministerio de Educación, Argentina.

Red Federal de Información Educativa (2000). *Relevamiento de la Oferta de Servicios Educativos de Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Argentina.

Renault Argentina S.A. (1998). *Presentación Institucional*, Buenos Aires, mimeo.

Reunión consultiva tripartita sobre el desarrollo de los recursos humanos y la formación para una selección de países de América Latina. Montevideo: 1999. In *El cambiante escenario económico, social y laboral y las nuevas necesidades de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

En France

Accord « *A vivre* ».

Accord Renault sur l'emploi, l'organisation et la réduction du temps de travail (EORTT), signé le 16 avril 1999.

Hatry, Buty, Georges (1990/1992/1993). *Répertoire d'informations biographiques*, Section d'Histoire des Usines Renault.

Régie Nationale des Usines Renault (1987). *Parcours d'initialisation de carrières*. Document reprographié, RNUR.

Renault Usine de Flins (2003). *Bilan social*, Usine de Flins.

Renault Usine de Flins s/d. *Plaquettes de diffusion diverses*. Documents Renault Flins.

Revue Ensemble (Renault France).

Revue R&D (Renault France).

Ribaud A., 1987, *Modernisation mode d'emploi*. Rapport au premier ministre 10-18, Paris.

Au Brésil

Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos (2004). *Anuário estatístico da indústria automobilística brasileira*. São Paulo: ANFAVEA.

Centro Federal de Educação Tecnológica. Paraná, CEFET, PR, Página oficial. Disponível em <http://www.cefetpr.br>, Acesso em outubro 2004.

Revista Gente (Renault do Brasil, Curitiba).

Secretaria de Estado do trabalho, emprego e promoção social - SETP. Coordenadoria de estudos, pesquisas e relações de trabalho - CRT, 2004, Perfil do trabalhador. Habilidades requeridas para o emprego em Curitiba, Curitiba.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional SENAI, DN (1998). Modernização, emprego e qualificação profissional: Rio de Janeiro, 138p.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Paraná SENAI, PR, Página oficial. Disponível em <http://www.pr.senai.br> Acesso em outubro 2004.

Sindicato dos Metalúrgicos da Grande Curitiba. Acordos coletivos por empresas – Renault, Volvo e Volkswagen-Audi, Curitiba, 1999 a 2004.

Sindicato dos Metalúrgicos da Grande Curitiba. Página oficial. Disponível em <http://www.simec.com.br> Acesso entre abril 2003 e outubro 2004.

Universidade Federal do Paraná, Setor de Tecnologia, Departamento de Engenharia mecânica, Programa brasileiro de formação em motores e combustíveis (convenção SENAI / Renault do Brasil).

Liste de sigles utilisées dans la thèse

ANDCP : Association nationale des directeurs et chefs de personnel.

Autoar : Automotores Argentinos S.A.

Bac Pro : Baccalauréat Professionnel.

BEP : Brevet d'Études Professionnelles.

BIRD : Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement.

BTS : Brevet de Technicien Supérieur.

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle.

CCT : Convention Collective de Travail.

CDD : Contrat de travail à durée déterminée.

CDI : Contrat de travail à durée indéterminée.

CEAPAR : Centro Automotivo do Paraná.

CEFET : Centro Federal de Educação Tecnológica de Paraná.

CEPAL : Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.

Céreq : Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications.

CESI : Centre d'études supérieures industrielles.

CIADEA : Compagnie Interaméricaine d'Automobiles.

CID : Conducteurs d'Installations Diverses.

Cinterfor : Centro Interamericano para le Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.

COFAL : Compañía Financiera para América Latina.

CONET : Conseil National de l'Enseignement Technique, Ministère de l'Éducation Nationale.

DCPRS : Direction Centrale du Personnel et des Relations Sociales.

DCRHG : Direction Centrale des Ressources Humaines Groupe.

DDRH : Directions de Développement des Ressources Humaines.

DIF : Droit Individuel à la Formation.

DINFIA : Dirección Nacional de Fabricación e Investigación Aeronáutica.

DPAS : Direction du Personnel et des Affaires Sociales.

EI : Exploitant industriel.

ETAM : Employés, Techniciens et Agents de Maîtrise.

FASA : Renault Espagne.

FMA : Fábrica Militar de Aviones.

FOP : Feuille d'Opérations Process.

FOS : Feuille d'Opérations Standard

FPd'AS : Formation Professionnelle d'Adultes Salariés.

GARF : Groupement Amical des Responsables de Formation.

GATM : Groupe d'Appui aux Travaux de Maintenance.

GEIA : Grupo Ejecutivo para a Industria Automovilística.

GFE : Groupe Fonction Étude.

GFS : Groupe Fonction Série.

IAME : Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado.

IKA : Industrias Kaiser Argentina.

ITEC : Incubadora Tecnológica de Curitiba.

ITRC : Institut Technique Renault de Córdoba.

IUP : Institut Universitaire Professionnalisant.

IUT : Institut Universitaire de Technologie.

JAT : Juste-À-Temps.

LEST : Laboratoire d'Économie et Sociologie du Travail.

MAG : *Metal Argon Gas*.

MERCOSUR : Marché Commun du Sud.

MIDES : Mutations Industrielles, Dynamique Économique et Sociale.

MIG : *Metal Inert Gas*.

MRPG : Méthodologie de Résolution de Problèmes en Groupe.

MSP : Maîtrise Statistique des Processus.

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique.

PAP : Plan d'Accélération du Progrès.

PME : Petites et Moyennes Entreprises.

RMC : Région Métropolitaine de Curitiba.

SENAI : Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SPR : Système de Production Renault.

SPT : Standardisation du Poste de Travail.

TMP : Totale Maintenance Productive.

UET : Unité Élémentaire de Travail.

UIA : Union Industrielle Argentine.

Usine VP : Usine de Véhicules Particuliers.

Usine VU : Usine de Véhicules Utilitaires.

WOB : Willys-Overland do Brasil.

Table de matières

Table de matières

<i>Introduction. De la formation organisée par l'entreprise aux apprentissages effectifs des ouvriers</i>	1
De l'accès à la formation aux enjeux d'apprentissage des ouvriers	1
Du rôle aux rôles de la formation organisée par l'entreprise	3
Les rôles de la formation : une problématique à la croisée de la théorie du capital humain, de la gestion de main-d'œuvre et de l'action des élites	5
Choix de l'entreprise et mise en place d'une comparaison internationale	10
La formation des salariés est une problématique faiblement investie en Argentine	12
Au Brésil la formation des salariés apparaît comme une problématique de second ordre	14
Problématiques communes et questions spécifiques aux trois pays	18
<i>Du développement industriel au progrès des connaissances et à la formation du personnel</i>	18
<i>Formation et éducation comme un droit</i>	19
<i>La formation continue du point de vue des économistes</i>	20
Quatre hypothèses pour une approche sociologique des rôles de la formation organisée par l'entreprise dans trois établissements de trois pays	20
<i>Formation organisée par l'entreprise et travail en tant qu'activités</i>	20
<i>La formation continue rendue nécessaire par les modernisations technologiques ?</i>	21
<i>Des apprentissages qui débordent la formation organisée par l'entreprise ?</i>	22
<i>La formation considérée du point de vue des systèmes de formation professionnelle d'adultes salariés</i>	22
Parti pris empirique	23
<i>Trois enquêtes ethnographiques menées dans des ateliers de fabrication</i>	23
<i>Les techniques de l'enquête</i>	25
<i>Les fonctions de la formation et l'approche par l'histoire</i>	26
<i>La finalité comparative des trois enquêtes ethnographiques</i>	26
Les étapes du raisonnement : des évolutions techniques et organisationnelles à la mise au travail, de la formation et du travail aux carrières ouvrières dans trois usines des trois pays	28
Première partie L'usine Santa Isabel en Argentine Les effets de la formation sur une main-d'œuvre stable, très expérimentée mais dont l'emploi reste fragile	31
<i>Chapitre I. Les évolutions de l'usine de Renault à Córdoba : implantation et mutations de la filiale.....</i>	33
I.1. Les inflexions des stratégies et des tactiques de Renault en Argentine (1970 – 2003)	33
I.1.1. <i>Un outil industriel en transformation au rythme des mesures protectionnistes puis son évolution avec l'ouverture à la concurrence</i>	34
I.1.2. <i>L'âge d'or de la CIADEA (1992 – 1996), le retour de la filiale au berceau de la maison mère et le déclin de l'usine (1997 – 2003)</i>	39
I.2. Une transformation profonde de l'emploi dans la filiale	42
I.3. Modifications apportées au processus de fabrication (1980 – 2003) : réorganiser Santa Isabel en « juste-à-temps »	50

1.3.1. Une période de changements des installations techniques et des dispositifs organisationnels	50
1.3.2. Les équipes et leur travail en réorganisation	57
1.4. L'organisation de la formation : quatre périodes, quatre modalités	59
1.4.1. La formation : une activité floue et « compensatoire » (1980 – 1988)	60
1.4.2. La formation : une activité officiellement autonome (1989 – 1991)	60
1.4.3. La formation : un outil autonome et stratégique (1992 – 1999)	61
1.4.4. La formation : un outil du développement des compétences des opérateurs inscrite dans un système international de formation (2000 – 2003)	65
1.4.5. Mutations de la formation des ouvriers de Santa Isabel	65
Chapitre II. Emploi, travail et formation dans les années 2000.....	67
II.1. Après plusieurs vagues de licenciements, qui assure l'activité de la filiale ?	67
II.1.1. L'âge du personnel	68
II.1.2. Une expérience de travail plutôt longue	68
II.1.3. Les diplômes du personnel et leurs niveaux	69
II.1.4. Comment le personnel est-il réparti entre la fabrication et les services ?	70
II.2. Que peut comprendre un nouvel arrivant qui parcourt les ateliers ?	72
II.2.1. Ce qu'il apprend de la hiérarchie...	72
II.2.2. ... et ce qu'il découvre en y regardant de plus près	74
II.3. L'ordre hiérarchique dans l'entreprise	84
II.3.1. L'encadrement	84
II.3.2. Les ouvriers du rang	87
II.4. La formation : organisation, acteurs, pratiques et contenus	88
II.4.1. La formation : règles et pratiques	89
II.4.2. Le contenu des stages	92
Chapitre III. Première enquête de terrain : un nouvel entrant apprend à tenir son poste.....	101
III.1. À l'école de l'usine	101
III.1.1. Le stage de soudure : d'abord la théorie...	101
III.1.2. ...ensuite la pratique : l'atelier-école	105
III.2. L'arrivée dans un atelier réel : la production du « bloc avant »	116
III.3. Les formations et le travail dans les ateliers : un premier bilan.	124
III.3.1. Les formations officielles	124
III.3.2. Vers les « transferts de savoir-faire »	125
III.3.3. La formation en tant qu'activité construite	127
Chapitre IV. Comment les ouvriers font-ils carrière dans l'entreprise ? Les formations suivies dans l'entreprise contribuent-elles aux promotions ?	129
IV.1. Les mobilités	129
IV.1.1. En 1999, changement de cap	130
IV.1.2. Et pourtant ça tourne... des mobilités officieuses	132
IV.2. Carrières professionnelles	137
IV.2.1. Comment devient-on chef d'équipe ? D'anciens ouvriers parlent de leurs promotions	137

IV.3. Qu'en est-il du déclenchement des progressions professionnelles ?	145
IV.4. Les normes de gestion des carrières et leur devenir	148
<i>IV.4.1. Le déroulement des carrières est en principe organisé selon la convention collective de travail</i>	148
<i>IV.4.2. Les normes et pratiques de la gestion des carrières ont été bouleversées. Quelles dynamiques des parcours professionnels restent possibles ?</i>	152
<i>IV.4.3. Indépendamment des représentations des normes et des conjonctures, quel est le comportement des membres de l'atelier de tôlerie en matière de formation ?</i>	155
IV.5. Formation et carrières : le rôle de la formation dans l'orientation des parcours de carrière du personnel de Santa Isabel	159
<i>IV.5.1. Ancienneté et promotion professionnelle</i>	161
<i>IV.5.2. Formation initiale et promotion professionnelle : est-ce que la formation initiale favorise toujours la promotion professionnelle ?</i>	162
<i>IV.5.3. Association de la formation et de la promotion dans le temps</i>	163
<i>IV.5.4. Expérience, formation initiale et continue s'imbriquent</i>	166
Conclusions de la première partie.....	167
Deuxième partie L'usine de Flins, en France Comment la production est assurée par une main-d'œuvre souvent précaire Où intervient la formation ?.....	169
Chapitre V. Les évolutions de l'organisation technique et humaine du travail dans les ateliers de tôlerie de l'usine de Flins.....	171
V.1. Les tôleries robotisées à Flins	172
<i>V.1.1. L'usine de Flins avant les ateliers de tôlerie robotisés (les années 1960 et 1970)</i>	172
<i>V.1.2. L'évolution de l'organisation technique du travail à partir de la décennie 1970 : de l'introduction expérimentale de la robotique en tôlerie à l'implantation massive de robots</i>	173
V.2. Les évolutions de l'organisation humaine du travail à Flins (1970 – 1990) : avant et après la robotisation de la tôlerie	174
V.3. Les évolutions de l'organisation de la formation chez Renault (1970 – 2005)	178
<i>V.3.1. Vers l'abandon des logiques scolaires suite à la loi sur la formation professionnelle (les années 1970)</i>	179
<i>V.3.2. Planifier la formation pour répondre aux besoins de l'entreprise (la décennie 1980)</i>	179
<i>V.3.3. Le développement du professionnalisme par la formation pour impulser la performance de la firme (la décennie 1990)</i>	180
<i>V.3.4. Vers le développement des compétences par la formation chez Renault : les orientations de la formation aujourd'hui</i>	183
V.4. La formation à Flins	185
<i>V.4.1. Les ressources de la formation à l'usine de Flins</i>	186
<i>V.4.2. L'accord sur la « professionnalisation des opérateurs par la compétence », cadre des pratiques de formation à Flins</i>	187
V.5. L'organisation technique du travail dans l'atelier Twingo : Un atelier automatisé	189
<i>V.5.1. L'atelier d'assemblage Twingo</i>	190
<i>V.5.2. « L'unit bloc avant »</i>	191
V.6. L'organisation humaine du travail	192

V.6.1. <i>La figure du chef d'atelier</i>	192
V.6.2. <i>La figure de l'ouvrier de la maintenance de premier niveau</i>	193
V.6.3. <i>Les statuts d'emploi et les ateliers nouveaux</i>	195
V.7. <i>Le personnel de Flins : des ouvriers peu diplômés mais expérimentés, jeunes et vieux, stables et fragiles</i>	196
V.7.1. <i>La question de l'effectif de l'usine de Flins</i>	197
V.7.2. <i>Les effectifs et les emplois affectés dans les ateliers</i>	198
V.7.3. <i>L'âge des salariés de Flins</i>	199
V.7.4. <i>Les diplômés des salariés de Flins</i>	202
Chapitre VI. Deuxième enquête de terrain : ouvriers permanents et intérimaires	205
VI.1. <i>Transfert de savoir-faire dans l'atelier</i>	205
VI.1.1. <i>L'arrivée dans l'atelier puis sur le poste</i>	206
VI.1.2. <i>Formations obligatoires dans l'unité de travail</i>	215
VI.1.3. <i>Transfert de savoir-faire ou l'entraide ouvrière : de l'aide aux novices à la résolution de problèmes</i>	218
VI.2. <i>Deux écoles d'usine</i>	221
VI.2.1. <i>Pratiques de formation dans les écoles internes</i>	221
VI.2.2. <i>Ecoles et transferts de savoir-faire entre ouvriers : interrogations sur les coordinations entre ces deux modalités de formation à la lumière du cas particulier des intérimaires</i>	229
Chapitre VII. Mobilités, carrières et formation à Flins	235
VII.1. <i>Les mobilités</i>	235
VII.1.1. <i>La mobilité des ouvriers dans l'usine</i>	235
VII.1.2. <i>Un « plan de mobilité » entre ateliers ?</i>	237
VII.1.3. <i>La mobilité des ouvriers au sein de l'atelier</i>	238
VII.2. <i>Carrières et formation à Flins</i>	240
VII.2.1. <i>Des parcours ouvriers typiques à Flins</i>	240
VII.3. <i>La formation dispensée à l'usine de Flins ne permet pas d'échapper au travail ouvrier</i>	250
Conclusions de la deuxième partie	253
Troisième partie L'usine de Curitiba, au Brésil Comment la formation est mise à contribution pour recruter sur des emplois ouvriers stables une main-d'œuvre éduquée	255
Chapitre VIII. Renault au Brésil	257
VIII.1. <i>Renault s'implante à Curitiba, Brésil</i>	258
VIII.1.1. <i>Un marché sud-américain « élargi » qui offre des avantages fiscaux exceptionnels</i>	258
VIII.1.2. <i>L'établissement de Renault à Curitiba, Brésil : le « Complexe Ayrton Senna » (1996 – 2004)</i>	261
VIII.2. <i>L'organisation de la formation à Curitiba : une gestion régionale sud-américaine des activités de formation ?</i>	262
VIII.2.1. <i>Les opérations de formation fondatrices (1997) : l'échec d'une formation mutualisée</i>	262
VIII.2.2. <i>L'organisation de la formation dans la filiale de Curitiba (1999 – 2004)</i>	264

VIII.2.3. <i>Des ambitions régionales mais des pratiques locales en matière de gestion de RH et de formation</i>	265
VIII.2.4. <i>Une organisation interne de la formation en mutation : adapter et adopter la formation de « compétences »</i>	267
VIII.3. Une usine paradoxale en matière d'organisation technique et humaine du travail et de l'emploi : à la fois « moderne » comme Flins et « ancienne » comme Córdoba ?	270
VIII.3.1. <i>L'organisation technique du travail dans l'usine</i>	270
VIII.3.2. <i>L'emploi et l'organisation humaine du travail</i>	273
VIII.4. Quel personnel fait tourner l'usine de Curitiba ?	277
VIII.4.1. <i>Une main-d'œuvre relativement jeune et peu expérimentée</i>	278
VIII.4.2. <i>Des ouvriers très diplômés : gage de la politique de qualité ? Supplément d'une faible expérience professionnelle ?</i>	279
Chapitre IX. Troisième enquête de terrain : familiariser les nouveaux ouvriers avec le travail industriel.....	283
IX.1. Les écoles et le recrutement	284
IX.1.1. <i>Les écoles distribuent l'emploi</i>	284
IX.1.2. <i>Les écoles et le processus de recrutement et sélection des candidats à l'embauche</i>	285
IX.1.3. <i>Les salles de cours et les ateliers école</i>	287
IX.1.4. <i>Lorsque la formation sert à sélectionner</i>	288
IX.1.5. <i>Du côté des formateurs en tant que recruteurs</i>	290
IX.2. Les écoles et la formation	292
IX.2.1. <i>Du côté des formateurs en tant que formateurs : le suivi du personnel des ateliers après l'embauche</i>	292
IX.2.2. <i>Dans l'école de dextérité soudure</i>	294
IX.3. De l'école à l'atelier	296
IX.3.1. <i>L'apprentissage du poste dans l'atelier</i>	296
IX.3.2. <i>Travailler dans l'unité</i>	303
IX.3.3. <i>Ce dont les ouvriers se soucient lorsqu'ils guident les nouveaux collègues pour faciliter leur insertion</i>	314
Chapitre X. La gestion des mobilités et des carrières des personnels de l'usine de Curitiba et la formation.....	319
X.1. Mobilités, transferts de savoir-faire et formation	319
X.1.1. <i>La mobilité dans l'unité est organisée pour rendre plus intenses les TSF et réguler la promotion professionnelle : des ouvriers « titulaires volants »</i>	320
X.1.2. <i>La mobilité entre les UET : un marché interne de travail préparant des promotions.</i>	322
X.2. La gestion des carrières et la formation : les règles de gestion des carrières évoluent vers l'acquisition de compétences	325
X.2.1. <i>Le mode de gestion des carrières en vigueur : l'expérience collective organise les progressions</i>	325
X.2.2. <i>La mutation du système de gestion de carrières : la formation et les compétences</i>	326
X.3. Les parcours de carrière des ouvriers de l'atelier de la tôlerie	327
X.3.1. <i>Des parcours ouvriers typiques à Curitiba</i>	327

X.4. La formation dispensée à Curitiba n'organise pas les carrières ouvrières	335
Conclusions de la troisième partie.....	337
Chapitre XI. La comparaison des rôles de la formation en entreprise dans trois pays.....	339
XI.1. Principaux résultats des enquêtes	341
<i>XI.1.1. Du discours standard à l'installation de la formation dans tous les sites</i>	341
<i>XI.1.2. Des pratiques de formation standard multiplient leurs fonctions</i>	343
<i>XI.1.3. Les apprentissages sur le tas assurent l'efficacité du travail</i>	344
<i>XI.1.4. Les salariés comptent sur les apprentissages acquis lors des mobilités pour améliorer leurs carrières</i>	345
XI.2. La comparaison ethnographique « terme à terme » et ses limites pour analyser l'adaptation des collectifs de travail aux conjonctures des contextes	347
XI.3. La dimension nationale des configurations affecte les rôles de la formation dans l'entreprise	353
XI.4. Limite de la configuration nationale : l'entreprise internationale	358
XI.5. Retour sur les apprentissages du travail ouvrier et sur la formation officielle : des vies parallèles ?	360
XI.6. Que vise la formation des ouvriers dans les usines ?	363
XI.7. La combinaison des méthodes et les résultats de l'analyse des promotions ouvrières	364
<i>XI.7.1. Le recours à l'histoire pour connaître les rôles de la formation</i>	365
<i>XI.7.2. À partir des entretiens biographiques se précisent des différences entre établissements</i>	366
Conclusion générale. Retour sur la formation continue en France.....	371
Formation professionnelle d'adultes salariés et formation initiale	372
Formation et production d'acteurs dans l'entreprise	373
Formation en entreprise et formation continue d'adultes salariés	374
Limites et prolongements de l'enquête	375
Annexes.....	377
Annexe à l'introduction. De la formation organisée par l'entreprise aux apprentissages effectifs des ouvriers.....	379
Document n°1. Le développement inégal des systèmes d'enseignement technique et professionnel en Argentine et au Brésil	379
Document n°2. Entretiens exploités dans la thèse	385
Annexe au chapitre I. Les évolutions de l'usine de Renault à Córdoba : implantation et mutations de la filiale.....	391
Document n°1. Histoire de l'implantation de Renault en Argentine	391
Document n°2. Taux de chômage en Argentine par province, 1995-2003 (en %)	399
Document n°3. Le parcours de Juan Manuel Larizabal, responsable chez Renault Argentine des relations avec le gouvernement	399
Document n°4. Les instituts Renault en Argentine	400

<i>Annexe au Chapitre II. Emploi, travail et formation dans les années 2000</i>	406
Tableau n°1. Tableau Personnel de l'usine selon catégorie professionnelle par âge (en %)	406
Tableau n°2. Tableau catégorie professionnelle des salariés de l'usine par direction de rattachement (en% et en valeur)	406
<i>Annexe au Chapitre IV. Comment les ouvriers font-ils carrière dans l'entreprise ? Les formations suivies dans l'entreprise contribuent-elles aux promotions ?</i>	407
Tableau n°1. Place occupée dans l'atelier tôlerie selon ancienneté dans l'usine (en % et valeur)	407
<i>Annexe au chapitre V : Les évolutions de l'organisation technique et humaine du travail dans les ateliers de tôlerie de l'usine de Flins</i>	408
Tableau n°1. Effectif selon département d'activité	408
Tableau n°2. Âge moyenne selon le département et la catégorie professionnelle (en ans) - Usine de Flins	408
Tableau n°3. Catégorie professionnelle selon le diplôme des salariés de l'atelier de tôlerie de l'usine de Flins	409
Tableau n°4. Personnel de l'usine de Flins travaillant dans des unités de maintenance selon catégorie professionnelle et diplôme	409
<i>Annexe au chapitre VIII : Renault au Brésil</i>	410
Document n°1. L'histoire de l'entreprise Renault au Brésil	410
Tableau n°1. Personnel de l'usine de VP selon atelier d'appartenance	424
Tableau n°2. Personnel de l'usine VP selon activité d'affectation et catégorie professionnelle	424
Tableau n°3. Catégorie professionnelle du personnel de l'usine VP	425
Tableau n°4. Catégorie professionnelle du personnel de l'atelier de tôlerie l'usine VP	425
<i>Bibliographie</i>	427
<i>Liste de sigles utilisées dans la thèse</i>	471
<i>Table de matières</i>	473

Travailler dans l'automobile. Le rôle de la formation continue en France, en Argentine et au Brésil (1980-2004)

A partir du cas de l'industrie de l'automobile, plus précisément, de trois usines de montage en France, en Argentine et au Brésil, cette recherche éclaire les modalités de la mise en œuvre des politiques et des pratiques de formation et ses effets. Les enjeux de la formation des ouvriers soulignent sa fonction économique. Ils visent le développement de compétences et de performances du personnel et leur adaptation aux transformations technologiques et organisationnelles. Cependant, la formation dans l'entreprise est marquée par l'histoire du collectif ouvrier, qui doit faire face à une réorganisation du travail, par le moment où ces transformations interviennent et par la situation concrète de l'établissement. Dès lors, la formation ne peut pas être pensée sans tenir compte de tous ces éléments qui forment le contexte dans lequel elle s'implante et les interactions qu'elle engendre. Dans une entreprise de l'automobile implantée dans plusieurs pays, ce contexte est autant transnational que national. Ce qui amène à formuler cette thèse : *La formation ne joue pas un rôle défini a priori par l'objectif auquel elle est sensée répondre, elle remplit plusieurs fonctions. Les entreprises instituent la formation sans toujours pouvoir faire le calcul des avantages économiques qu'elles en tirent. Y compris en ce qui concerne les changements technologiques. Les situations de travail qui sous-tendent ces changements sont autant des situations d'apprentissage et ne s'associent donc pas à des formations instituées. Les fonctions de la formation varient avec les contextes : la législation nationale réglementant un système de formation professionnelle d'adultes salariés est le support qui assure qu'ils puissent bénéficier des stages pour améliorer leur situation.*

La méthode mobilisée est destinée à repérer au plus près des pratiques les particularités de la formation dans trois sites. Notre démarche a consisté à lire l'activité de travail à travers le prisme de la formation et réciproquement. L'observation participante dans les stages et dans les ateliers a permis de repérer où et comment la main-d'œuvre se prépare véritablement pour le travail ainsi que les fonctions de la formation. Les effets de la formation d'une part, sur les carrières et d'autre part, sur la maîtrise des technologies, ont été explorés par l'analyse des trajectoires professionnelles et par l'étude de l'évolution de chaque site. L'analyse de l'évolution des filiales et les entretiens auprès des responsables hiérarchiques permettent de repérer les enjeux au moment où la formation a été introduite dans les sites, les transformations de la formation et le contexte historique dont chaque usine est l'héritière.

Working in the automotive industry. The role of continuing education in France, Argentina and Brazil (1980-2004)

From the case of the automotive industry, more precisely three assembly plants in France, Argentina and Brazil, this research enlightens the modalities of the implementation of training policies and practices and its effects. The stakes of the training of workers emphasize its economic function. They aim at the development of staff skills and performances and its adaptation to technological and organizational transformations. However, training in the company is marked by the workers' history, the latter having to face a reorganization of work, the time when these transformations occur and the concrete situation of the company. Therefore, training cannot be thought without taking all these contextual elements into account. In an automotive company which is established in several countries, this context is transnational as well as national. This raises the following thesis: *Training does not play a role which is a priori defined by the objective it is supposed to respond to, it fulfils other functions. Companies implement training without always being able to determine the economic advantages they get from it. The same goes for technological changes. Working situations which underlie these changes are also training situations and thus are not linked to established trainings. The functions of training vary with the contexts: the national laws which rule a professional training system for employed adults are the base which assures them of benefiting from internships in order to improve their situation.*