

Acquérir et transmettre des compétences

Philippe Astier, Patrick Conjard, Bernard Devin, Paul Olry

▶ **To cite this version:**

Philippe Astier, Patrick Conjard, Bernard Devin, Paul Olry (Dir.). Acquérir et transmettre des compétences : Une étude conduite auprès de 10 entreprises . ANACT Editions, 2006, Obeniche. halshs-01309727

HAL Id: halshs-01309727
https://shs.hal.science/halshs-01309727

Submitted on 26 Jun 2018

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.

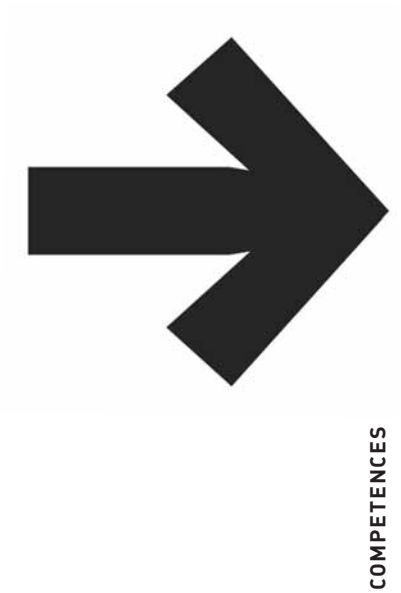
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AVRIL 2006

Acquérir et transmettre des compétences

Philippe Astier
Patrick Conjard,
Bernard Devin,
Paul Olry

Une étude conduite auprès de 10 entreprises



COMPETENCES

COMMISSION EUROPÉENNE
Fonds social européen

Préambule

Ce document rend compte de l'étude « Acquisition et Transmission des Compétences dans les Organisations » conduite par l'ANACT auprès de 10 entreprises, en relation avec des partenaires externes (CNAM [1], GARF [1]). Il s'inscrit dans le cadre des travaux de capitalisation du projet réseau « Professionnalisation des salariés et développement des organisations ».

La démarche adoptée a été celle d'un groupe de travail qui, durant l'année 2004-2005, a précisé la problématique initiale dégagée par les promoteurs du projet (P. Conjard, B. Devin), défini les sites d'investigation, arrêté la méthode de production et d'analyse des données. Chacun de ses membres a, de plus, réalisé une ou plusieurs investigations de terrain et contribué à la rédaction des monographies qui constituent le corpus de référence de l'analyse présentée.

Ce document a été réalisé sur les bases suivantes :

- Un texte introductif rappelle l'actualité des enjeux de transmission des compétences dans les entreprises.
- Une première partie rédigée par Patrick Conjard et Bernard Devin présente chacun des cas étudiés [2] sous la forme d'une courte fiche ainsi qu'un tableau récapitulatif de ces cas et un résumé sommaire des points clés de l'étude.
- Une deuxième partie correspond à l'analyse transversale des dix monographies. Elle reprend l'essentiel du rapport réalisé par Philippe Astier, maître de conférence à l'université Lille 1 et au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM de Paris). Ce rapport a été ajusté et résumé en partie, afin de mieux correspondre au format de la collection « Etudes et documents ».
- Enfin la troisième partie est consacrée à une revue bibliographique commentée qui vise à compléter l'information du lecteur. Elle a été réalisée par Paul Olry, maître de conférence à l'université Paris XIII et au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM de Paris).

Nous adressons tous nos remerciements aux auteurs des monographies et aux participants aux séances de travail (8 ARACT, 2 chercheurs - enseignants, 1 membre du bureau national du GARF et 5 à 6 Contributeurs de l'ANACT) pour les nombreuses informations, analyses et remarques qu'ils ont apportées à ce travail.

1 - CNAM : Conservatoire national des arts et métiers
GARF : Groupement des acteurs et responsables de formation

2 - La plupart de ces monographies sont également téléchargeable dans leur version complète sur le site de l'ANACT

EDITIONS réseau anact

Rédacteurs des monographies

A : Fabienne Caser - François Jaujard (LEST)
B : Patrick Conjard (ANACT)
C : Isabelle Kestelyn (ARACT NPC) - Philippe Astier (CNAM)
D : Patrick Issartel (ARACT CA)
E : Alain Chevance (ANACT Bretagne)
F : Bernard Devin (ARACT PDL) - Paul Olry (CNAM)
G : Philippe Astier (CNAM) - Patrick Conjard (ANACT)
H : Patrick Conjard (ANACT) - Maurice Chalayer (CFPPA)
I : Xavier Guerrero (ARACT LR)
J : Bernard Devin (ARACT PDL)

Autres contributeurs du réseau

Les référents du projet PSDO :
Michel Anger (ANACT), Laurent Balas (Aravis), Jean Paul Previdente (ARACT HN).

Les membres de l'équipe projet :
Andréas Agathocléous, Liliane Lament, Florence Loisil, Thierry Rousseau (ANACT), Christine Carmignani (Act Med), Rita Di Giovanni (Midact).

EDITIONS réseau anact

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

Introduction ..... p. 7

Un enjeu plus que jamais sensible ..... p. 8
Une question d'actualité ..... p. 8
Un objet d'étude pour le réseau ANACT ..... p. 8

I. Présentation des cas et points clés de l'étude ..... p. 11

1. Tableau de présentation synthétique et fiches cas d'entreprises ..... p. 12
1. Électronique (A) ..... p. 16
2. Industrie du béton (B) ..... p. 17
3. Vente par correspondance (C) ..... p. 18
4. Instruments de mesure (D) ..... p. 20
5. Transporteur (E) ..... p. 21
6. Cosmétique (F) ..... p. 23
7. Formation - conseil (G) ..... p. 24
8. Aménagement paysager - Elagage (H) ..... p. 25
9. Concession automobile (I) ..... p. 26
10. Fabriquant de bateaux de plaisance (J) ..... p. 28

2. Points clés de l'étude ..... p. 30
1. La genèse des dispositifs ..... p. 30
2. La pluralité des situations observées ..... p. 31
3. L'objet de la transmission ..... p. 32
4. Les acteurs à mobiliser ..... p. 33
5. Les compétences pour transmettre et les compétences pour acquérir ..... p. 34
6. La ratification des processus ..... p. 34
7. Ce que la transmission réussie suppose... ..... p. 35

II. Analyse transversale des monographies ..... p. 37

1. Problématique de la transmission des compétences dans les organisations ..... p. 38

2. Représentation des situations et agencements organisationnels ..... p. 41
2.1. Une diversité d'expériences ..... p. 41
2.2. Les contextes évoqués ..... p. 41
2.3. Grandes caractéristiques des dispositifs présentés ..... p. 43
2.4. Les résultats recherchés ..... p. 44
2.5. Le management des dispositifs ..... p. 46

3. Eléments d'analyse et d'interprétation ..... p. 48
3.1. Le transmis et l'acquis ..... p. 48
3.2. La prescription du travail ..... p. 51
3.3. La définition des savoirs ..... p. 53
3.4. Compétences pour transmettre et compétences pour acquérir ..... p. 54
3.5. Les formes sociales de la transmission ..... p. 55
3.6. Les configurations de transmission de compétences ..... p. 57

4. Essai de modélisation : dynamique de la transmission des compétences dans les organisations ..... p. 62
4.1. L'aménagement du cadre ..... p. 63
4.2. Les activités ..... p. 63
4.3. La ratification ..... p. 65
5. Conclusion ..... p. 67
6. Bibliographie ..... p. 69

III. Bibliographie commentée ..... p. 71

1. Principes ..... p. 72
2. Problématique de la transmission des compétences dans les organisations ..... p. 73
2.1. La question des savoirs ..... p. 73
2.2. La gestion des connaissances ..... p. 73
2.3. La question des compétences et de leur transfert ..... p. 74
2.3. La question de la professionnalité ..... p. 75
2.4. La question du transfert ..... p. 75
3. Représentation des situations et agencements organisationnels ..... p. 76
3.1. Une diversité d'expériences ..... p. 76
3.2. Les contextes évoqués ..... p. 76
3.3. Grandes caractéristiques des dispositifs présentés ..... p. 77
3.4. Les résultats recherchés : des dispositifs polyfonctionnels ..... p. 78
3.5. Le management des dispositifs ..... p. 79
4. Eléments d'analyse et d'interprétation ..... p. 80
4.1. Le transmis et l'acquis ..... p. 81
4.2. La prescription du travail ..... p. 81
4.3. La définition des savoirs ..... p. 81
4.4. Les formes sociales de la transmission ..... p. 81
5. Les configurations de transmission des compétences ..... p. 83
5.1. L'entrée organisation ..... p. 83
5.2. L'entrée individu : de la formation à la construction de soi ..... p. 83
5.3. L'entrée par l'action professionnelle ..... p. 84
5.4. L'entrée ressources de médiation, d'étayage : instruments et tuteurs ..... p. 84
5.5. L'entrée activité collective ..... p. 84
6. Essai de modélisation : dynamique de la transmission des compétences dans les organisations ..... p. 85
6.1. L'aménagement du cadre ..... p. 85
6.2. Les activités ..... p. 85
6.3. La ratification ..... p. 86

EDITIONS
réseau anact

EDITIONS réseau anact

Introduction

Un enjeu plus que jamais sensible

Patrick Conjard - chargé de mission ANACT
Bernard Devin - chargé de mission ARACT Pays de la Loire

Une question d'actualité

Les entreprises sont confrontées en permanence à la nécessité d'une adaptation maîtrisée à leur environnement. L'engagement dans des processus d'amélioration continue, les exigences de réactivité, l'évolution des relations clients - fournisseurs et la mise en place de démarches visant à optimiser le processus de production sollicitent toujours davantage l'initiative et la compétence des salariés. Ainsi ces derniers doivent comprendre et intégrer, dans leur activité quotidienne, la complexité des enjeux de leur entreprise, Ils doivent être en capacité d'établir une relation entre les tâches qu'ils réalisent et les finalités de la production. Même si c'est à des degrés très variables, ils doivent donc maîtriser, parallèlement aux savoir-faire techniques, des compétences cognitives et sociales, organisationnelles et procédurales, économiques et commerciales.

Dans le même temps, les évolutions démographiques ouvrent, avec une ampleur inconnue jusqu'alors, toute une série de questions. Les départs en retraite conjugués aux nécessités de maintenir plus longtemps les seniors dans des emplois qui bougent ainsi que des difficultés de recrutement de personnel qualifié vont placer certaines entreprises dans des situations critiques de déficit de compétences si elles n'anticipent pas ces phénomènes. Les partenaires sociaux mettent d'ailleurs l'accent sur ces enjeux de transmission des savoirs et des savoir-faire au sein de l'entreprise, tant au niveau de l'accord national interprofessionnel relatif à la formation professionnelle (ANI du 20 septembre 2003), qu'au niveau du récent accord sur l'emploi des seniors (ANI du 13 octobre 2005).

Les questions du transfert des compétences et de l'adaptation aux évolutions du travail deviennent centrales. Elles invitent à concevoir des systèmes de formation plus efficaces. Mais **le plus souvent, il s'agit moins de prescrire de nouveaux modes d'apprentissage que de mettre en cohérence les facteurs favorables à une transmission réussie**. Ces questions renvoient donc aux modalités d'organisation et aux pratiques de gestion et de management des compétences en vigueur dans l'entreprise.

Un objet d'étude pour le réseau ANACT

Le travail engagé sur ce champ au sein du réseau, en collaboration avec des partenaires externes, a confirmé la nécessité de développer de nouvelles formes de formation autour des apprentissages organisationnels et des apprentissages par l'action. Car, si tout apprentissage met en jeu l'inter-relation entre l'individu et son environnement, le développement des compétences professionnelles renvoie à des facteurs liés à l'individu mais aussi aux collectifs et à l'organisation du travail. Ainsi, l'organisation, au même titre que l'individu doit apprendre, elle doit être en capacité de faire face à l'imprévu, d'appréhender cet imprévu comme une opportunité d'apprentissage tant individuel que collectif et de s'inscrire dans une logique de capitalisation et de développement permanent de ses compétences.

Fort de ces constats, il apparaît opportun de porter un regard sur les processus d'acquisition et de transmission des compétences dans les organisations du travail. L'accent est surtout mis sur les processus qui visent explicitement à transmettre des compétences et sur les conditions à réunir pour une acquisition et une mise en œuvre effective de ces compétences. Notre objectif est de fournir

des repères sur les conditions requises pour une transmission optimale **L'objet de l'étude, dont les résultats sont ici restitués, réside dans les cadres sociaux et les processus organisationnels permettant l'élaboration, le développement et la transformation des compétences**. On se centrera sur les éléments de contexte pouvant rendre compte des phénomènes évoqués. On les abordera en intégrant un paradoxe que révèlent les travaux réalisés : alors que les entreprises prennent en compte avec soin la singularité de leur situation, elles opèrent un recours très fréquent à des formes sociales d'apprentissage qui sont, soit traditionnelles (comme le tutorat), soit transcontextuelles (comme les dispositifs de formation de branche). Comme si la spécificité des questions s'accommodait de solutions qui ne le sont nullement. C'est cette confrontation, courant à travers tous les textes, entre le singulier et le général, qui est l'aiguillon de cette présentation.

L'analyse proposée est conduite d'un point de vue qui n'est, ni celui de la psychologie des apprentissages, ni celui de la pédagogie. On privilégiera la prise en compte des « activités » des acteurs pour l'élaboration, la mise en œuvre et l'optimisation de dispositifs de transmission de compétences. Ils sont ainsi abordés comme produits et matrices d'activités conjointes, croisées, contrariées, antagonistes dont on s'efforce de caractériser la nature, la fonction et les instruments.

La première partie présente de manière synthétique les cas étudiés au travers de fiches descriptives et de tableaux d'analyse. Les points clés de l'étude ont été extraits afin d'offrir au lecteur des matériaux qui peuvent être mobilisés pour communiquer les résultats de ces travaux (diaporama).

Dans une seconde partie, le texte de Philippe Astier s'attache à explorer, au travers des dynamiques singulières de chaque situation, les cadres et les processus de la transmission des compétences dans les entreprises, proposant un éclairage complémentaire à celui des textes sur lesquels il se fonde. Le chapitre II se consacre ainsi aux contextes décrits, aux configurations de transmission présentées et aux résultats recherchés. Il est suivi d'un troisième tentant de caractériser ces dispositifs quant à leurs composantes. A eux deux, ils constituent la présentation des résultats de l'étude. Ils sont précédés d'un bref chapitre relatif à la problématique de la transmission des compétences en entreprise : il ne s'agit nullement de faire un « état de la question », mais simplement de préciser comment ces éléments ont été envisagés. Ils sont suivis d'un essai de modélisation (chapitre 4) visant à mettre en évidence les paramètres d'acquisition et de transmission des compétences dans les organisations tels que cette étude permet de les dégager, et d'une conclusion centrée plus spécifiquement sur les perspectives d'opérationnalisation.

Enfin les références bibliographiques et les commentaires apportés par Paul Olry dans une troisième partie nous permettent d'aller au-delà des résultats de l'étude et d'explorer le champ (très vaste) des travaux et publications consacrés au thème de la transmission des compétences.

EDITIONS réseau anact

EDITIONS réseau anact

Partie 1

Présentation des cas et points clés de l'étude

EDITIONS réseau anact

1

Tableau de présentation synthétique et fiches cas d'entreprises

Entreprise	Nbre de salariés	Secteur d'activité	Organisation du travail	Population cible
A	2700	Électronique	Production en continu. 4 ateliers, 5 équipes composées de 20 opérateurs + 1 team manager. Automatisation et contraintes qualité fortes.	Opérateurs anciens et nouveaux arrivants
B	200	BTP/ industrie du béton	Production par banc. 2 ateliers, 5 équipes composées de 3 opérateurs dont 1 chef d'équipe. Suivi qualité hebdomadaire avec indicateurs par équipe.	Opérateurs jeunes et peu qualifiés
C	1000	VPC / Logistique	4 sites d'activités (siège, vente par téléphone, entrepôts - logistique et prospection). Équipes de 20 personnes en logistique. Gestion des flux et contraintes qualités fortes.	Population faiblement qualifiée, à 73 % féminine.
D	75	Instruments de mesure (production-commercialisation)	2 grands secteurs d'activité : commercial et administratif. Les tutorés (jeunes en stage ou en alternance) font partie intégrante de l'entreprise. Ils sont affectés sur des missions opérationnelles en lien avec les objectifs de formation de leurs cursus.	Jeunes en alternance, stagiaires.
E	50	Transports routiers	Spécificité du métier de livraison avec des conducteurs spécialisés et des équipes fixes (camions non-attitrés). « Tournées » définies par l'agent d'exploitation en fonction des besoins quotidiens. Horaires décalés.	Chauffeurs routiers saisonniers

	Enjeux et contexte du projet	Modalités de transmission observées	Facteurs clefs de réussite ou de difficulté	Région concernée
	Passage vers une nouvelle technologie et transfert de personnel.	- Dispositif de formation interne avec un module « basic » (sécurité, process, clean concept) et un module de spécialisation. - Formation au poste de travail avec tutorat et système de validation-habilitation rigoureux - Mise en place d'une équipe interne pour faciliter les transferts.	Mobilisation d'une équipe projet interne. Incidence de la relation au travail (perte d'intérêt).	PACA
	Développer la polyvalence et transmettre les compétences entre opérateurs dans un contexte de renouvellement de la population salarié.	- Banc école (trio) avec une identification en amont (compétences critiques et transférants) et une réunion en aval (analyse réflexive).	Mobilisation du dirigeant. Cohérence management - dispositif de formation. Didactisation des situations de travail.	Languedoc
	Réorganisation du travail en logistique et nouveaux modes de management dans un contexte d'accroissement de l'activité et de recentrage de l'offre.	- Plan, de formation (formation technique axe métier) - Formation intra (compétences transversales)	Réorganisation du management et mobilisation de la hiérarchie. Amélioration des conditions de travail (enrichissement des tâches). Mobilisation des salariés dans le projet.	Nord Pas-de-Calais
	Contribuer à la formation en alternance et l'intégrer comme une composante du fonctionnement de l'entreprise. Contribuer à l'attractivité de l'entreprise.	Pratiques de tutorat : fonction distribuée et co-apprentissage.	Mobilisation du dirigeant et des salariés. Culture d'entreprise.	Champagne Ardenne
	Optimiser l'accueil des arrivants pour fiabiliser les livraisons (contraintes de délai, techniques de conduite) et stabiliser la main d'œuvre (conducteurs) dans un contexte de turn-over et de difficultés de recrutement.	Pratiques de tutorat : dispositif formalisé.	Fonction tutorale non-partagée et non-reconnaissance du tuteur.	Bretagne

Entreprise	Nbre de salariés	Secteur d'activité	Organisation du travail	Population cible
F	280	Cosmétiques	Travail en 2x8 dans le cadre d'une organisation de type « taylorienne » ou le périmètre d'action des conditionneuses est limité.	Population féminine, faiblement qualifiée.
G	25	Formation / conseil	SCOP avec un CA présidé par le PDG et une organisation avec 3 niveaux de responsabilité : chargés d'étude, chargés de développement et chargés de mission. Une organisation territoriale et des groupes projets ad hoc.	Population jeune et diplômée.
H	12	Aménagement paysager / élagage	Organisation en équipe avec autonomie relative des opérateurs sur le terrain. Rôle clef du chef de chantier. Impulsion de nouvelles pratiques de gestion et de management par le futur dirigeant (fils).	Futur dirigeant (fils).
I	30	Concession automobile	Spécialisation des fonctions avec le secteur « commercial » (véhicules neufs, occasions, réseau) et le secteur « service après vente » (conseiller technique, technicien expert électronique). Incidence forte de la certification ISO 9000 (indicateurs individuels) et des procédures de management du réseau d'appartenance.	Techniciens et ouvriers qualifiés.
J	2200	Fabriquant bateaux de plaisance	Fabrication répartie entre, d'un côté, la construction de la coque et du pont, et de l'autre des activités de montage à partir de plan pour l'équipement des coques (mécanique, électricité, menuiserie, plomberie, accastillage). Forte saisonnalité avec une co-activité importante en phase de montage.	Salariés intérim et ouvriers qualifiés.

	Enjeux et contexte du projet	Modalités de transmission observées	Facteurs clefs de réussite ou de difficulté	Région concernée
	Qualification des opératrices pour préserver l'employabilité dans le cadre d'un plan de sauvegarde de l'emploi.	Cursus de conducteur de ligne.	L'absence de redimensionnement du dispositif.	Pays de la Loire
	Construire et transmettre de nouvelles compétences en lien avec la stratégie de développement de nouveaux marchés. Maillage fort entre développement de l'activité et développement des compétences.	compagnonnage (duo novice/ expert). Développement des compétences par formalisation réflexive (groupe d'action recherche, études de cas). Autoformation.	Projet d'entreprise coopérative. Pré-requis liés aux salariés. Posture du dirigeant. Organisation apprenante.	Lorraine
	Former le futur dirigeant et optimiser le développement de l'entreprise dans un contexte de transmission de l'entreprise à 5 ans.	Formation CFPPA : Second du paysage. Processus d'apprentissage informels caractéristiques des TPE : Tutorat, appartenance à un réseau d'acteur, autonomie dans le travail...	Accompagnement externe. Réinvestissement des acquis dans l'organisation. Posture du père et climat social favorable.	Rhône Alpes
	Dans le cadre de la reprise de la concession et de son développement, le responsable souhaite : - impulser de nouvelles pratiques de GRH et développer les compétences de ses collaborateurs. - mieux répartir les compétences « jeunes » - « anciens » et favoriser les coopérations intergénérationnelles	Formation action « métier de dirigeant » pour le responsable. Formations catalogue et en ligne proposées par le réseau pour les commerciaux. Coopérations et entraides pour le SAV.	Diagnostic amont. Posture du dirigeant. Influence du réseau d'appartenance.	Languedoc Roussillon
	La réduction de la non-qualité est un enjeu majeur pour l'entreprise. Objectifs de s'attacher le personnel compétent (fidéliser les saisonniers) et de développer la polyvalence en améliorant l'intégration des nouveaux.	Dispositif de formation modulaire en situation de travail animé par des formateurs internes dédiés : repérer, sauvegarder, transférer les bonnes pratiques. Approche « métier ».	Des formateurs (reconnus), à temps plein, détachés de la production, qui adoptent une posture de « bienveillance » à l'égard des formés. Processus très formalisé en lien avec le système qualité de l'entreprise et richesse des ressources pédagogiques. Culture de l'entreprise.	Pays de la Loire

1. Électronique (A)

Présentation de l'entreprise

L'entreprise appartient à un groupe industriel international comptant parmi les **leaders mondiaux sur le marché du semi-conducteur**. Dans un contexte de forte concurrence, la stratégie du groupe consiste à comprimer les coûts et à investir régulièrement. Une deuxième unité de production, faisant appel à une nouvelle technologie de procédé, vient d'être construite sur le site de l'entreprise. L'engagement a été pris d'y **transférer l'ensemble du personnel de l'ancienne unité, soit plus de 500 personnes**.

La demande de l'entreprise

Un dispositif de formation relativement élaboré est mis en place, dans le cadre d'un processus beaucoup plus large d'**accompagnement d'un changement majeur pour l'entreprise**. Malgré cela, le transfert de personnel d'une unité à l'autre se heurte rapidement à un certain mécontentement des opérateurs transférés. Le but de l'intervention, de type étude, est de préciser les conditions pouvant favoriser une dynamique de transmission des compétences.

La démarche mise en place

Les premiers transferts ont été réalisés dans le cadre d'un processus assez peu organisé, sauf en ce qui concerne le dispositif de formation.
Ce dispositif se caractérise par son **haut degré de formalisation**, très lié à la forte culture de management de la qualité et de certification du site. Il distingue :

- la **formation de base**, dispensée par les formateurs du service formation interne, qui consiste à transmettre les connaissances de base : sécurité, process de fabrication, équipements, enjeux de qualité, contraintes de l'environnement de travail ;
- la **formation au poste de travail**, qui va permettre à l'opérateur de prendre en main un équipement. Elle consiste en un suivi rapproché du nouvel opérateur, qui apprend à lancer les produits **sous la conduite d'un opérateur expérimenté**. À l'issue d'une période de 15j, le service formation vient en atelier pour vérifier, sur la base d'une check-list, que tous les points prévus ont été vus et sont réalisés correctement par le nouvel opérateur. Ensuite, pendant une période de 4 à 6 semaines, l'opérateur continue de travailler sur son équipement, en bénéficiant d'une supervision plus lointaine du tuteur. À l'issue de cette période, l'opérateur passe un test écrit au service formation qui lui permet, s'il le réussit, d'acquérir sa qualification sur le poste de travail concerné ;
- les **formations spécifiques**, qui vont permettre dans un deuxième temps de progresser dans une filière de spécialisation, dans une logique de parcours professionnel et de progression de carrière. La formation comporte une partie théorique et une partie de pratique, qui est définie par la nécessité de réaliser plusieurs fois avec succès un certain nombre d'opérations avant de passer le test de certification.

Puis les difficultés consécutives à la première vague de transfert conduisent la direction du site à mettre en place une **cellule d'aide au transfert**.
Composée de représentants du service RH et de chefs d'ateliers, elle a principalement travaillé sur l'amélioration du processus de transfert lui-même :

- identification et planification des besoins en compétences de la nouvelle unité ;
- élaboration de règles pour le processus de transfert : recevoir les volontaires, leur expliquer le projet du site, les différences entre les deux unités, recueillir leurs souhaits, rapprocher leur profil des besoins de postes à pourvoir exprimés, les orienter vers un poste adapté en lien avec les deux managers concernés, suivre la contractualisation du transfert, éventuellement participer à des arbitrages, suivre l'intégration environ 2 mois après le transfert ;
- développement des liens entre les deux unités de fabrication : organisation de visites inter-ateliers, mise en place d'opérateurs relais, chargés dans la nouvelle unité de présenter leur zone et d'aider à l'intégration des nouveaux dans l'équipe, et dans l'ancienne unité de remonter les freins, les suggestions pour améliorer les transferts.

Bilan

Le dispositif de formation présente au départ des caractéristiques reconnues comme favorables à l'apprentissage : formalisation qui s'appuie sur **une logique d'habilitation**, prise en charge à la fois par la RH et l'atelier, mise « sous contrôle », apparaissent comme des garanties d'un certain temps consacré à la formation et d'une bonne compréhension des modes opératoires. Deux points ressortent comme des points faibles : les **contraintes d'exploitation du nouvel atelier** ont tendance à réduire les temps de formation, et le dispositif n'a pas pris en compte, dans sa conception, **les acquis des opérateurs dans l'ancien atelier**. D'autres éléments apparaissent comme des conditions de réussite des transferts, notamment les conditions de leur préparation, les modalités d'accueil dans le nouvel atelier, l'interaction avec l'équipe en place ainsi que la représentation de nouvelles perspectives de développement professionnel que chaque opérateur transféréré peut ou non se construire.

2. Industrie du béton (B)

Présentation de l'entreprise

L'entreprise appartient à un **groupe industriel** (1400 personnes, 18 sites de production), leader sur le marché des systèmes constructifs pour les planchers, structures et ossatures de bâtiments, avec une spécialité : le **béton précontraint destiné à la construction**. La population salariée (200 personnes) est essentiellement ouvrière (à 60 %) avec de faibles compétences à l'entrée. Cette population demeure **vieillissante** même si l'entreprise a procédé à des embauches de jeunes dans les dernières années.

La demande de l'entreprise

Confrontée à des évolutions techniques et organisationnelles ces 3 dernières années, l'entreprise cherche à améliorer le niveau de **polyvalence** et les résultats **qualité** des équipes de production. Dans cette perspective, elle souhaite organiser, au plus près du terrain, la transmission des savoir-faire des plus anciens et favoriser le partage des compétences entre opérateurs. Il s'agit d'expérimenter, dans le cadre d'un **projet européen « Equal »**, un processus de transmission des compétences qui réponde à ses besoins.

La démarche mise en place

L'engagement dans le projet Equal « compétence quinqua », a été perçu par la direction du site comme un **prolongement des évolutions organisationnelles engagées** ces deux dernières années. Une opportunité **d'impliquer les opérateurs** et de **valoriser les compétences des plus expérimentés**. Au-delà des moyens financiers apportés par le projet, la perspective de pouvoir s'appuyer sur un 1/3 externe dans une logique d'expérimentation a également contribué à l'engagement du directeur dans la démarche.

Plusieurs phases peuvent être identifiées au niveau du processus de transmission des compétences expérimenté sur l'un des ateliers de l'usine.

- Dans un premier temps, le **diagnostic socio-économique** réalisé en amont a permis de relever les enjeux de l'entreprise, d'identifier ses besoins en compétences et de dégager les axes de travail à engager. À l'issue de cette phase, un travail **d'identification des compétences critiques** a été réalisé. L'opération a consisté à repérer les grandes fonctions des encadrants et leurs compétences ; deux référentiels ont ainsi été élaborés (chefs d'équipe et contremaîtres). Le groupe de travail mis en place a, sur la base de ces référentiels, identifié les savoir-faire à transférer. Ces « savoir-faire » correspondent à des compétences critiques, compte tenu, d'une part, de leurs incidences sur la bonne marche du process, et d'autre part d'un niveau de partage relativement faible. Par la suite, plusieurs personnes ont été repérées par l'encadrement comme détentrices de ce type de compétence et donc susceptibles d'être en situation de **transférant**.
- Temps fort du dispositif, **le « banc école »** consiste à affecter « transférants » et « transférés » sur un hall de production afin de réaliser un banc complet avec **l'objectif de partager et d'échanger sur ses façons de faire**. Si le « banc-**école » se déroule en situation normale de production, l'objectif** de productivité devient secondaire (nombre de bancs réalisés

par rapport au temps de réalisation non considéré) par rapport à l'objectif d'optimisation des échanges et des coopérations sur le travail. La situation de travail est ainsi « **didactisée** » en ce sens où l'on met en place tout au long du processus (avant, pendant et après le « banc-école ») des conditions qui permettent à l'activité de travail d'être formatrice.
- En aval du dispositif, l'organisation de **séances de débriefing** avec le consultant externe et l'encadrement favorise l'analyse et la réflexion sur les situations-problèmes rencontrées lors du « banc-école ». Ces séances contribuent grandement au processus d'acquisition et de transmission des compétences.

Bilan

L'amélioration des taux de rebuts et l'observation de **nouvelles façons de faire** chez certains transférés sont identifiées comme des indicateurs de réussite. Pour la direction du site, le dispositif a déjà impulsé de **nouvelles de pratiques de coopération** et d'échange sur le travail. **L'accompagnement collectif** en amont et en aval a favorisé ces coopérations et ces échanges entre les salariés concernés. Chacun s'accorde à reconnaître l'intérêt de ce dispositif pour confronter les différents points de vue. Parmi les éléments les plus significatifs, on retiendra également la **valorisation des savoir-faire** et tours de main des plus expérimentés. Le fait de mobiliser des « transférants » non-encadrants a ainsi contribué à valoriser le travail des opérateurs, à motiver les équipes. Enfin l'ingénierie du projet et la méthodologie développée par le consultant ont contribué à favoriser la réflexion sur les conditions favorables à la transmission des compétences et l'intérêt d'engager des démarches participatives.

3. Vente par correspondance (C)

Présentation de l'entreprise

L'entreprise VAD, à l'origine industrie textile créée en 1806, s'est lancée dès 1920 dans la distribution de ses produits. Si les techniques de vente sur catalogue s'étaient déjà développées, ce n'est véritablement qu'en 1964 que la VPC prend son envol. Le marché de VAD s'inscrit aujourd'hui sur la vente à distance de produits textiles et petits équipements maison pour une clientèle dont l'âge moyen est de 50 ans.
En 1983, VAD a intégré le **2e groupe français de la VPC**. Elle bénéficie, de ce fait, du soutien du leader mondial de la VPC et du plus important groupe de distribution régional. Aujourd'hui, la société possède un portefeuille d'env. 3.3 millions de clients. Chaque année, plus de 7 millions de colis et près de 100 millions de mailings sillonnent la France.

La demande de l'entreprise

Après un redressement en 1992, VAD connaît à nouveau une situation en 1995-97 (CA - 37 %). Un plan social (sans licenciement sec) a été conduit en 1997.
Les reconversions d'emplois opérées dans le cadre de la réorganisation des services ont amené la DRH à constater la difficulté pour beaucoup de collaborateurs à mobiliser les compétences attendues. Par suite, la GRH s'est inscrite dans une **« logique compétence »** davantage prévisionnelle.

La démarche mise en place

La **démarche « Compétence »** s'est traduite autour de 3 axes : la formation, le management et la description et cotation des postes.

En ce qui concerne la formation, on note le **développement des compétences techniques** avec des actions de formation dispensées à l'extérieur de l'entreprise (teintures, patronage mesures...). Celles-ci apportent des connaissances précises que les opératrices utilisent dans leur activité (ex : contrôle des entrées de marchandises).
Des actions sont également conduites au niveau des **compétences transversales** avec, notamment, un cycle de « formation de base » élaboré sur l'idée directrice de « mieux comprendre mon entreprise pour mieux servir la clientèle ». Cette action a été conçue comme une première étape obligatoire pour développer le goût de la formation et ouvrir l'accès à d'autres actions de formation. Les objectifs pédagogiques s'inscrivent sur 4 axes :

- Acquérir des méthodes de travail personnel et en petit groupe.
- Prendre conscience des modes de raisonnement utilisés pour faire face aux situations et difficultés rencontrés.
- Communiquer oralement et par écrit dans les situations professionnelles.
- Connaître l'entreprise : situer les directions et services de l'entreprise, présenter celle-ci (organisation, produits, chiffre d'affaires...).

En ce qui concerne l**e développement des compétences managériales**, la redéfinition des niveaux d'encadrement et périmètres de responsabilité a été réalisée en regard des nouvelles finalités attachées à la mission du manager qui est un « métier en soi ». Etre manager consiste à animer, encadrer les hommes afin que ces derniers intègrent mieux les objectifs de VAD, afin que les salariés développent et mobilisent leurs compétences de façon optimale. La mission du manager s'inscrit désormais dans la dynamique du « coach », de « développeur de(s) potentiels » des hommes. Cette orientation managériale a été travaillée, partagée et déclinée avec les lignes hiérarchiques n+1 et +2 et l'appui de la DRH.
Par suite, des « descriptions » de poste adossées à des fiches de « finalités de poste » ont été formalisées.

Sur l'axe management, on note également la démarche **« Manager pour la cliente »** conçue et mise en œuvre pour accompagner la ligne hiérarchique dans l'évolution de son mode de management. Le dispositif a été construit de façon participative à partir de la nouvelle vision du métier. Au-delà de l'identification et du partage de repères nouveaux et fondamentaux du management, le dispositif a pour objectif d'accompagner la ligne hiérarchique dans la gestion de projets (ex : les encadrants dans les projets de développement organisationnel tel « l'étalage dynamique »).

Enfin, dans le cadre de la logique de l'enrichissement des postes via la logique des processus, des **groupes de travail** ont été mis en place pour travailler à l'élaboration des procédures de travail et à leur formalisation.

Bilan

Les résultats issus de la mise en œuvre des différents dispositifs répondent aux attendus :
- **développement des compétences** individuelles et collectives,
- **émergence d'une nouvelle culture managériale**. En effet, le travail sur la résolution des difficultés managériales a permis d'ériger les solutions en « repères fondamentaux pour le management » représentés par des pictogrammes.

Au delà, les dispositifs génèrent des impacts qu'il semble important de relever, tels :
- **la reconnaissance** de l'évolution des compétences des salariés en termes d'enrichissement des postes et de mobilité,
- **l'évolution des relations professionnelles** ; celle-ci se manifeste dans la mobilisation collective des salariés (sens, organisation du travail) ainsi que dans le dialogue social (les nouveaux repères managériaux partagés avec les partenaires sociaux ont permis de « parler vrai », de ne pas rester avec « un caillou dans la chaussure ») et... impactent, de fait, l'efficacité de l'entreprise.

On relèvera également, au plan du développement professionnel et individuel des salariés :
- **le développement de l' « appétence » pour la formation professionnelle,**
- **la modification du rapport au travail,**
- **le développement de l'employabilité.**

En termes d'impacts, les **groupes de travail** apparaissent comme un puissant vecteur de transmission de compétences par le jeu des échanges, la mutualisation des bonnes pratiques et points d'attention. Ils sont également porteurs d'amélioration des conditions de travail (ex : reconfiguration du poste de travail de l'emballage).

4. Instruments de mesure (D)

Présentation de l'entreprise

Présente depuis 25 ans sur le marché très concurrentiel de la **conception et fabrication d'instruments de mesure électronique**, cette société a su étoffer sa gamme au travers d'une activité de commercialisation de marques étrangères. Elle a également su diversifier son activité en s'orientant vers le marché du matériel « didactisé » à destination du secteur de l'enseignement.
L'intervention de l'ARACT menée en partenariat par l'ARACT Champagne-Ardenne et l'UIMM, s'inscrit dans le cadre du projet **« Développement du tutorat »**, qui a permis la rencontre de 4 entreprises volontaires.

La demande de l'entreprise

Face à des **difficultés d'intégration et de recrutement** (méconnaissance ressentie du monde de l'entreprise par les élèves et absence de formation locale pour certains métiers), l'entreprise a mis en place une politique de transmission et développement des compétences en situation de travail.
Ce dispositif ouvert aux nouveaux entrants (contrats en alternance ou stages...) s'applique aux changements de postes ou de fonctions à l'interne.
L'intervention de l'ARACT a pour objectif **d'identifier les pratiques tutorales existantes et les conditions favorables à leur développement**.

La démarche mise en place

L'ARACT a mené un **diagnostic** au cours duquel l'intervenant a rencontré une grande partie des « fonctions » de l'entreprise, et en priorité, des **« couples tuteur - tutoré »**. L'objectif était de reconstruire la « relation tutorale » et d'identifier les conditions favorables à l'exercice de cette fonction.
L'entreprise, qui a gardé en interne un grand nombre de fonctions, est divisée en services que l'on peut regrouper en deux familles : « commerciale » et « administrative ». Les tutorés sont recrutés sur tout type de fonction : **l'organisation est articulée autour de la présence de personnes en alternance**. Cette présence est maintenant jugée indispensable dans la mesure où elles participent à des missions « réelles » dans le respect de leur objectif pédagogique et d'une prise d'autonomie professionnelle la plus rapide possible par la mise en situation de travail. **Cet apport de jeunes en alternance nécessite d'étroites relations avec les organismes de formation**. Ces relations sont gérées par le PDG et les tuteurs.

Les tuteurs sont choisis par le PDG (lui-même tuteur), le plus souvent parmi les encadrants, et sont pour moitié d'anciens tutorés. Cette désignation est une source de fierté car beaucoup considèrent que tout le monde ne peut pas être tuteur. Il existe une **reconnaissance des compétences professionnelles et pédagogiques des tuteurs** ; ceux-ci partagent une vision commune de leur mission : apporter un plus « qualitatif » aux tutorés par de vraies missions, de bonnes relations de travail, une concordance entre les objectifs et les objectifs pédagogiques du tutoré avec comme point de rencontre l'obtention du diplôme.

Les tutorés intègrent l'entreprise à l'issue d'un **processus de recrutement** car où ils seront amenés à s'inscrire dans un collectif de travail pour une durée plus ou moins longue (candidature, entretiens...). Il existe une réelle sélection afin de ne pas mettre « en danger » le collectif, ni mettre le tutoré en situation d'échec. Les tutorés ne sont pas distingués des salariés dans les organigrammes de l'entreprise.

Transmission et construction des compétences vont se faire en situation réelle de travail. La pratique vise l'autonomisation du tutoré par une démarche de type « essai/erreur » : **le statut de l'erreur est reconnu**. Cette transmission visera les attendus du diplôme, les compétences professionnelles « propres » à l'entreprise et à la mission, ainsi que des compétences plus transversales nécessaires au travail dans une entreprise.

Bien que le rôle du tuteur soit prépondérant, les compétences et « ficelles du métier » sont acquises par l'apport de l'ensemble des collègues. **La fonction tutorale semble ainsi « distribuée »** dans ce qui s'apparente à une prise en charge globale du tutoré par le collectif de travail. Plusieurs types de ressources sont mobilisés : celles du tuteur et du collectif (compé-

tences et disponibilité), celles du tutoré (compétences et engagement), celles de l'organisme de formation (implication et suivi).

Des aspects sont spécifiques à la relation tutorale. Il s'agit d'une relation à durée déterminée qui se reconstruit avec chaque nouveau tutoré. La relation est de type « salarié à salarié » plus que d'« enseignant à apprenant ». La notion de confiance est omniprésente : confiance de l'entreprise envers le tutoré, confiance de l'entreprise envers le collectif de travail, confiance réciproque du tutoré et du tuteur. Il s'agit enfin d'une relation qui, bien que se déroulant en interne, est impactée par des éléments extérieurs, en particulier les relations avec l'école.

Bilan

Plusieurs conditions favorables au développement de la fonction tutorale et du tutorat ont pu être mises en avant à l'issue de ce diagnostic.
Tout d'abord la possibilité pour le tuteur de **gérer son temps et sa charge de travail**. La charge de travail liée au tutorat est considérée comme faisant partie de la fonction d'encadrant et n'est pas estimée plus importante avec un tutoré qu'avec un nouvel embauché.
Le temps consacré à cette fonction par le tuteur est légitime en interne car l'entreprise se positionne comme une entreprise « formatrice ». Il s'agit là d'une volonté dirigeante qui est maintenant partagée par tous. Les tuteurs sont eux-mêmes pour moitié d'anciens tutorés.
L'implication de l'ensemble des salariés et la qualité des conditions matérielles d'accueil sont importantes car elles renforcent pour le tutoré le sentiment d'être un salarié comme les autres.
Enfin, **la qualité des liens avec les organismes de formation** apparaît comme primordiale, en particulier l'implication du « tuteur école », celui qui suit le jeune hors de l'entreprise. Les interactions entre le tutoré, le tuteur, l'entreprise et l'école vont conditionner l'acquisition de compétences théoriques et professionnelles nécessaires à l'obtention du diplôme et une future intégration réussie en entreprise.

5. Transporteur (E)

Présentation de l'entreprise

Entreprise de **transport routier de marchandises** spécialisée dans la réalisation des tournées de livraison de supermarchés en produits frais. 80 % de son activité concernent 2 enseignes de la grande distribution, les 20 % restants concernent le transport à la demande. Le personnel sédentaire est composé du dirigeant, d'une responsable administrative et financière, d'un agent d'exploitation et d'une employée administrative pour la gestion des conducteurs (suivi des temps, des litiges et accidents).

La demande de l'entreprise

L'activité de l'entreprise est **saisonnière** avec une période haute entre Mai et Septembre. Pour faire face à ce pic d'activité et aux remplacements des salariés en congés sur cette période, plusieurs recrutements en CDD sont effectués (5 à 6 /ans). Or chaque année des **difficultés sont rencontrées pour recruter, mais également pour intégrer**. On note des démissions ou des licenciements au bout de 4 à 5 semaines.
Une intervention d'un consultant externe a mis en avant les coûts de **non-qualité** liés qui pourraient être largement diminués si les conducteurs avaient une meilleure connaissance des modes opératoires à respecter pour réaliser les livraisons.

La démarche mise en place

C'est à l'initiative directe et isolée d'un des dirigeants de cette petite entreprise que le projet a vu le jour. Le dirigeant s'est posé la question du « comment faire » et a pris l'initiative de contacter une compétence extérieure susceptible de les aider. Certes, cela n'a pas donné lieu à l'élaboration d'un cahier des charges formalisé et précis. Cependant le dirigeant était porteur de lignes directrices du dispositif d'intégration qu'il souhaitait développer, à savoir :
• **la désignation d'un conducteur** comme tuteur des entrants dans l'entreprise,

- **une formation pour aider le tuteur** à remplir sa mission,
- **des « traces écrites »** attestant que le salarié entrant a reçu la formation interne nécessaire à la réalisation de son travail.

Au final, le dispositif mis en place prévoit l'encadrement du nouveau conducteur par **un tuteur interne**, pendant les 3 ou 4 premières journées. Le déroulement de cette période d'intégration apparaît très structurée. **Un programme précis** a été défini. Il combine différents temps :
- de l'information sur le matériel et les procédures, des démonstrations de manœuvres, d'équipements, de tournées,
- de la mise en pratique accompagnée de tournées, d'utilisation d'équipement, de manœuvre,
- de l'évaluation.

Ces différents temps sont organisés sur **3 journées consécutives** suivant un déroulement commun à l'ensemble des personnes recrutées et arrivant dans l'entreprise La première journée est consacrée à la présentation de l'entreprise, des personnes du bureau et du matériel. Au cours de la seconde journée, le tuteur montre le travail à réaliser pendant une tournée. La troisième journée, le nouveau essaie de réaliser la tournée le plus en autonomie possible, mais en étant toujours accompagné du tuteur.
Le nouveau conducteur remplit un **questionnaire d'évaluation initiale**. Le but de ce questionnaire est de faire le point sur les connaissances et les expériences de la personne en lien avec l'activité qu'il aura à accomplir dans l'entreprise. À l'issue des 3 jours d'accompagnement par le tuteur, il doit également remplir un **questionnaire d'évaluation finale** qui permet de faire un point sur les connaissances de la personne sur le fonctionnement de l'entreprise, l'utilisation de certains équipements et la réalisation des principales activités d'un conducteur (chargement, conduite, livraison).

Le **choix du tuteur** parmi les conducteurs a représenté un point délicat, selon le dirigeant. Cela ne tient pas à la difficulté de repérer une personne jugée potentiellement apte pour tenir cette fonction, mais aux effets produits par cette nomination sur le collectif de travail. Cette distinction, confortée par une **reconnaissance financière** (sous forme de prime), risquait d'être mal perçue par certains (sensation d'inégalité entre conducteurs). Pour les prévenir, il a porté une attention particulière à expliquer son intention, d'abord aux délégués du personnel, puis à l'ensemble des salariés, par une note de service.

Bilan

8 personnes sont passées par ce processus d'intégration en 2 ans. Les salariés passés dans le dispositif expriment une forte satisfaction dans les bilans consultés. Les apports mentionnés par ces bénéficiaires du dispositif portent sur 2 aspects :
- **La connaissance de l'entreprise** : *« la méthode de travail », « le fonctionnement de l'entreprise », « partir sur de bonnes bases », « comment faire dans l'entreprise ».*
- **Des savoirs-faire** : *« la méthode de chargement », « la conduite rationnelle ou économique », « l'utilisation du hayon et transpalette ».*

Cependant, tous les conducteurs entrants dans l'entreprise ne passent pas dans le « sas » de la période d'intégration. Les intérimaires en sont systématiquement exclus dans la mesure où le surcoût du travail temporaire et la **faible durée de la mission** ne permettent pas d'investir dans la période d'intégration. On relève également des problèmes de **disponibilité du conducteur-tuteur**. Il est seul à exercer cette fonction et il apparaît que l'agent d'exploitation a parfois des difficultés à libérer le temps nécessaire à la réalisation de la période d'intégration. Enfin, pour les autres recrutements en cours d'année, le passage ou non dans le dispositif dépend, dans les faits, de l'appréciation de l'agent d'exploitation. Or celui-ci a plutôt tendance à solliciter d'autres conducteurs confirmés de l'entreprise pour faire une tournée en double équipage.

6. Cosmétique (F)

Présentation de l'entreprise

Le **marché des cosmétiques** s'est beaucoup transformé dans un passé récent. Une multiplicité de petites entreprises d'origine familiale a laissé place à des filiales de grands groupes ou à des sous-traitants de grands donneurs d'ordre. Ces évolutions ont eu un impact important sur l'entreprise qui a connu 3 **plans de restructuration** successifs entre novembre 2002 et décembre 2003, ce qui représente le départ de 39 personnes au total (pour un effectif actuel de l'ordre de 250 personnes).

La demande de l'entreprise

Depuis l'arrivée d'une nouvelle direction, début 2004, l'entreprise est engagée dans un projet de rénovation tant de l'organisation du travail (projet d'ERP), que des qualifications. Ce projet concerne en particulier les **50 techniciennes de ligne** de l'entreprise qui se voient proposer une formation de 240h. Au demeurant, la formation semble avoir été « forcée » par la DDTEFP au bénéfice des employées, avec comme mot d'ordre ici : « **garantissons l'employabilité** ».

La démarche mise en place

L'intitulé de « technicienne de ligne de conditionnement » désigne une opératrice de production expérimentée, au coefficient 160 de la Convention Collective (le coefficient d'entrée est 140). Il y a 7 ans, la mise en place de cette fonction nouvelle correspondait à la fois à des besoins de réactivité accrus lors des changements de fabrication et à la nécessité d'ouvrir des perspectives professionnelles. Puis l'arrivée d'un nouveau directeur de production, il y a environ 3 ans, a réduit leurs attributions. Ce dernier, constatant qu'elles n'avaient reçu aucune formation formalisée, avait décidé qu'elles ne devaient plus intervenir sur les réglages. On mesure sur ces bases les **enjeux de reconnaissance** qui se jouent pour ces opératrices à l'occasion de la formation qui se met en place. Une interrogation subsiste cependant. Elle se fonde sur **l'écart entre un projet de formation « de masse » et des besoins opératoires en production** qui sont manifestement en deçà des perspectives ouvertes par la formation... De plus, La direction semble finalement attendre des personnels une disponibilité et un engagement dans le travail, une motivation. Ce vœu n'est accompagné ni de perspectives salariales, ni par une réflexion autour de l'enrichissement des tâches. Dans la relative incertitude qui entoure le développement et la productivité du site, cet état de fait questionne la « valorisation » des compétences des techniciennes.

Au demeurant, c'est dans le registre de la prescription que s'est essentiellement construite la formation. A partir des enjeux d'employabilité, plus particulièrement portés par la DDTEFP, et des enjeux de productivité portés par le projet interne, c'est le **référentiel de « conducteur d'installations et de machines automatisées » (niveau V)** qui a constitué l'architecture de la formation, tout au moins en ce qui concerne son versant « opérationnel » (quelques 240h de formation sur les 1200h du cursus complet). Plus que les situations de travail, c'est ce référentiel qui est l'ossature de la formation. Il a été validé et amendé par des chefs d'îlots qui ont adopté grosso modo le descriptif de formation initial. On peut donc dire que ce sont essentiellement les représentations de la hiérarchie sur le métier qui ont été retenues. Ce faisant, **les « savoirs tacites » construits par l'expérience ont été laissés de côté. Ainsi le principal problème porte sur l'écart entre la formation et le travail** : L'insuffisante articulation entre les deux est susceptible de générer des difficultés, voire des tensions ou des jugements péjoratifs sur les capacités d'apprentissage des personnes. En effet, la faiblesse du lien entre les formateurs et la hiérarchie opérationnelle crée une situation où l'encadrement risque à l'extrême d'assimiler la formation à une sorte d'accréditation des personnes, sensées à l'issue du cursus, être conforme à ses attentes. **Comment éviter les effets pervers potentiels d'un tel malentendu ?**

Bilan

Dans cette situation, on ne peut proprement parler d'un processus de transmission des compétences. D'une part, il ne s'agit pas de compétences, puisque ni les situations, ni les capacités attendues des TLC ne sont définies et croisées. D'autre part, la transmission dont il s'agit

est avant tout externe. Les formateurs ne reproduisent pas les situations de travail effectives ; ils ne peuvent donc solliciter les conditionneuses sur leurs connaissances d'action que lorsqu'ils mettent en œuvre des travaux pratiques dans l'atelier. Ainsi, les incidents de production observés ne sont que des illustrations de la formation. **Une modification de cette perspective de formation « prête à apprendre » vers la « mise en œuvre de développement de compétences » supposerait l'investigation des rôles et attentes des différents acteurs** : DG, DRH, chefs d'atelier, représentants du personnel, collectifs de travail incluant les régleurs et des salariées expertes, puis la recherche de leur concrétisation opérationnelle.

7. Formation - conseil (G)

Présentation de l'entreprise

Société coopérative depuis le 1er janvier 2003, cet organisme **de formation et de conseil** regroupe 21 associés jusque-là salariés d'une association. L'activité de la société, était, jusqu'à un passé très récent, essentiellement centrée sur l'accompagnement individuel et l'apport de formations techniques dans des contextes de reconversion ou d'accès à l'emploi. Dans le cadre de son projet d'entreprise coopérative, la société opère un **repositionnement stratégique et organisationnel important**.

La demande de l'entreprise

Au moment de l'intervention, la société prépare la définition de son **projet d'entreprise** (2004-2006) avec des objectifs de développement d'activités d'intervention en entreprise. Elle dispose d'ambitions et de valeurs clairement définies, de moyens conséquents via un Engagement De Développement de la Formation (EDDF) et d'une référence aux valeurs de l'organisme fréquemment rappelées. Pour mener à bien ce projet, l'entreprise a modifié son organisation (création de poste de chargé d'études) et mis en place **différentes modalités de transmission-acquisition des compétences** pour ces salariés. C'est pour assurer l'animation de l'une de ces modalités (**chantier action recherche emploi-compétence**) que l'ARACT a été sollicitée.

La démarche mise en place

Le projet de l'entreprise repose sur des **valeurs fortes** comme le développement d'une « **organisation intelligente** » et « la production et le partage des compétences ». Plusieurs instances ayant pour objet, soit d'élaborer des compétences nouvelles, soit d'assurer la transmission de celles déjà détenues en son sein par certains de ces membres, ont été mises en place à l'initiative de la direction.
Il s'agit tout d'abord des « **ateliers ressources** » et des « **étude de cas** » qui se déroulent, en alternance, les mercredi après-midi. Les ateliers-ressources visent à apporter une connaissance particulière sur un thème défini à partir, principalement, d'un **intervenant extérieur**. Chaque séance est conduite par une chargée d'études et donne lieu à une documentation rangée dans un classeur. Il s'agit là principalement de transmission d'informations pouvant intervenir dans l'action professionnelle. Animées également par une chargée d'études, les « études de cas » visent à permettre à chaque d'intervenant **d'exprimer une difficulté rencontrée** dans sa pratique et à tenter, par le débat, à trouver des perspectives d'action, bénéficiant ainsi de l'expérience des autres participants. Ce dispositif semble voisin de celui de l'analyse des pratiques, largement répandu notamment dans le travail social et la formation des enseignants. Il s'agit, ensuite, des **actions-recherche**, des groupes de travail et de réflexion réunissant les salariés volontaires (sauf administratif) sur des thématiques particulièrement importantes pour le développement de la société. Deux sont à ce jour engagées, l'une sur « l'explicitation de l'expérience », l'autre sur « emploi et compétences ». Dans les deux cas, il s'agit de **développer des compétences nouvelles pour les mobiliser au service d'actions encours ou à venir**. Ces groupes présentent la particularité d'être coordonnés par une chargée d'études et de bénéficier de l'appui d'une intervention extérieure.
Il s'agit, également, des **situations de « doublure »** utilisée pour l'intégration des nouveaux arrivants : ceux-ci sont, pendant une période variable selon l'urgence (de quelques demi-journées à une quinzaine ont été évoquées), affectés avec un professionnel expérimenté sur le type

d'action qu'il pratiquera. En outre, la société a recours parfois à l'intervention de spécialistes externes pour conduire certaines prestations qu'elle a vendues, mais dont elle est dépourvue des compétences pour les réaliser. Dans ce cas (exemple des ateliers mémoire), l'intervenant extérieur est assisté par un formateur de la société. Celui-ci est « observateur » lors de la première édition de la session, s'implique davantage dans la seconde édition et la prend en charge par la suite. Dans ces deux cas, le duo offre un « modèle » et met l'apprenant au défi de l'appropriation et de la transposition pour être capable d'assumer le rôle auquel il se prépare.
Il s'agit, enfin, de la formalisation d'éléments de l'action sous forme de **fiches d'intervention** qui donnent un canevas de l'action à conduire, afin de permettre à celui qui est « novice » sur ce type d'intervention de pouvoir s'y référer et garantir également une intervention en conformité avec les principes de la société. Cette activité présente un intérêt à la fois pour celui qui formalise son expérience (développement de compétences) et pour celui qui trouve dans le document une aide pour son action (assistance à l'élaboration de compétences).

Bilan

La situation de l'entreprise se marque par une **politique extrêmement volontariste** en matière de construction et transmission des compétences. Si le projet est clair et plusieurs fois affirmé, il est bien difficile d'en mesurer les effets voire d'en observer les modalités d'effectuation. En effet, l'entreprise est encore en cours de structuration et les dispositifs évoqués sont souvent à peine mis en place. De plus leur efficacité ne pourra être pleinement appréciée que lorsque l'organisation du travail sera stabilisée. Plusieurs éléments peuvent néanmoins être pointés comme des facteurs favorisant la dynamique « transmission-acquisition », on relèvera notamment :
- **l'engagement et la figure emblématique du dirigeant**,
- **le lien fort entre stratégie-organisation et développement des compétences**,
- **la dynamique collective et le statut des salariés de la société**.

8. Aménagement paysager - Elagage (H)

Présentation de l'entreprise

Avec plus de 30 ans d'expérience dans un secteur d'activité très spécifique comme **l'élagage**, la société (12 salariés) est aujourd'hui bien reconnue régionalement et son chiffre d'affaires est en augmentation constante depuis 1997. Le **contexte familial** et la **perspective de transmission de l'entreprise** aux fils ont conduit le dirigeant fondateur de l'entreprise à déléguer la gestion au quotidien à l'un de ses fils et à positionner le second sur le développement d'une nouvelle activité de traitement et de la revalorisation des déchets « bois ».

La demande de l'entreprise

Par le biais d'un **dispositif qualifiant**, reconnu par la branche (formation de second), l'objectif est de favoriser la montée en compétence du fils qui sera chargé, à court terme, de la direction de la société et du management de ses salariés. Dans ce contexte, si l'offre de formation concerne un seul salarié de l'entreprise, la position de futur dirigeant de ce dernier et les caractéristiques du dispositif, sont de nature à **accompagner l'entreprise dans son projet de réorganisation lié au départ du père dans 5 ans**.

La démarche mise en place

Pour le gérant, **les compétences à transmettre** se situent sur le champ de *« l'organisation et de la gestion des ressources humaines »*, mais plus globalement c'est *« la capacité à diriger »* et *« l'esprit d'entreprendre »* qu'il s'agit de transmettre à ses deux fils, et ce avec le souci de positionner ses deux enfants dans l'organisation. Dans le cas présent, deux leviers ont été utilisés pour faciliter un transfert progressif en ce qui concerne la direction de la société :
- **un levier interne** : le développement d'un nouveau secteur d'activité pour Franck,
- **un levier externe** : la formation de « second du paysage » pour Damien.

Cette action de formation, construite de manière paritaire par l'Union Nationale des Entrepreneurs du Paysage (UNEP) et les instances représentatives du personnel (OPCA de branche), a pour objectif de qualifier le salarié en formation pour lui permettre d'accéder à une **fonction d'encadrement de proximité dans le secteur du paysage** ; elle se caractérise par :

- **une alternance** avec des périodes de regroupement (28 jours) et des temps en entreprise (25 jours d'autoformation) étalés sur une période de 1 an environ,
- **une approche modulaire** avec un tronc commun obligatoire (analyse de la pratique, approche économique de l'activité, relations avec le client, organisation de l'activité, management) et des modules optionnels (étude et suivi technico-économique des chantiers, développement des marchés, connaissances juridiques, sociales et fiscales),
- **un ancrage fort sur les situations de travail** avec un module d'analyse des pratiques et un objectif de transfert des acquis de la formation dans le cadre des pratiques de l'entreprise du salarié en formation,
- **des parcours individualisés** à la suite d'un positionnement initial et, le cas échéant, de la validation de certains modules,
- **un suivi en entreprise** par un formateur « référent », la désignation d'un tuteur entreprise et la signature d'un protocole individuel de formation (formateur, stagiaire, tuteur),
- **un accompagnement des tuteurs** avec, en plus de la visite en entreprise, trois réunions organisées pour l'ensemble des tuteurs, en amont, en cours et en fin de formation.
- la formation est validée à l'issue d'un entretien avec un **jury professionnel**. Une attestation de formation et un portefeuille de compétences sont délivrés aux salariés.

La formation de second répond à un besoin en compétences spécifiques (juridique, fiscal et gestion du personnel) ; elle permet **d'apporter du formel**, de faire passer par un tiers externe des connaissances que le dirigeant a lui-même du mal à transmettre à son fils. La formation est ici très clairement appréhendée comme un levier pour mieux positionner son fils dans un rôle de direction et **faciliter ainsi la transmission de son entreprise**.

Bilan

Si le passage en formation a été un temps fort pour le développement des compétences de Damien, il représente plus globalement **un temps fort pour l'entreprise** et son organisation. Le dispositif a incontestablement favorisé des **changements d'organisation** (positionnement de chefs d'équipe) et le développement de **nouvelles pratiques de management** (plus de délégation, instauration d'une réunion hebdomadaire avec les chefs d'équipes, élaboration de référentiels...). Au dire des salariés de l'entreprise, la **prise de recul** sur son activité, **l'apport de ressources**, d'outils méthodologiques, les échanges avec les formateurs et les stagiaires ont contribué à ces changements. Au final, la validation de ce cursus a permis de mieux positionner Damien dans l'organisation ; son statut informel de second du dirigeant a ainsi été reconnu (l'organigramme a été formalisé en cours de formation).

9. Concession automobile (I)

Présentation de l'entreprise

Cette concession automobile d'un grand groupe est implantée à Mende. La zone formelle de chalandise concerne l'ensemble du département de la Lozère. Elle supervise l'activité de 7 agents (garage indépendant de plus petite taille, agréé par Peugeot et rattaché à une concession).

L'entreprise comprend 29 personnes (le PDG et 28 salariés). Elle est passée de 16 à 28 personnes entre 1998 et 2004. L'essentiel des embauches s'est réalisé à l'atelier (8 personnes) et au commercial (3). Ensuite à l'administratif (2) et au magasin (1). Les embauches se sont concentrées sur la tranche d'âge « 20-27ans ».

La concession est intégrée à un réseau structuré et coordonné par un grand constructeur. Elle accède ainsi à des **outils et des méthodes** auxquelles n'a pas forcément accès « naturellement » une TPE. Elle est soumise aussi à des contraintes **fortes de gestion et de reporting** qui l'obligent à des remises en question de son organisation du travail.

La demande de l'entreprise

Dans le cadre de la reprise de la concession et de son développement (recrutement, augmentation du CA du SAV, politique qualité...), le dirigeant a mis en place des **actions de professionnalisation du personnel** visant à :

- développer les **compétences « relationnelles »** chez les techniciens, compétences clés pour fidéliser les clients tout en conservant une bonne rentabilité,
- développer les **compétences « techniques »** chez les commerciaux avec une complexification de l'offre (financements, services...).

La démarche mise en place

Pour d'atteindre ses objectifs de professionnalisation, cette concession automobile a mis en place des moyens importants et « atypiques » pour une TPE. Le projet dure depuis environ 3 ans. Il connaît des résultats probants en termes de compétences développées et de satisfaction du personnel. Des facteurs déterminants expliquent ce constat : le « profil » du dirigeant, l'appui technique du réseau Peugeot, les changements au niveau de l'organisation du travail, la mise en place d'outils de GRH, une répartition « équilibrée » des savoirs entre nouveaux et anciens ; des évolutions dans le management.

L'influence du réseau Peugeot est déterminante dans la mise en œuvre et le suivi de la professionnalisation des salariés. Le réseau Peugeot présente un catalogue de 1500 formations d'adaptation (de 1 à 5 jours) ou qualifiantes (un an environ). Ces formations se dispensent en présenciel (généralement des déplacements sur Marseille ou Sochaux) ou à distance à l'aide d'un intranet regroupant une large palette de produits et de fonctionnalités. Pêle-mêle, on retrouve : des modules de formation en ligne, des formation Flash sur des produits (15 mn), des tests d'évaluation des connaissances, une gestion individualisée des parcours, une plateforme technique pour les pannes complexes et rares, une base de données techniques centralisant les pannes récurrentes et présentant une arborescence ciblant les informations désirées...
L'intranet a mis cinq ans environ pour rentrer dans les pratiques professionnelles. C'est un outil qui est adapté aux rythmes de travail et d'apprentissage des salariés (« on se forme quand on a le temps »).

Le réseau Peugeot s'appuie sur un suivi individualisé et collectif des formations dispensées. Cette **traçabilité** « pousse » la concession à suivre les formations, car c'est un critère d'évaluation et d'obtention de primes.

En termes d'organisation du travail, la **spécialisation des fonctions** et la mise en place de la **norme ISO** ont appuyé le développement des compétences des salariés. Le dirigeant a spécialisé les fonctions et développé une activité de formateur interne. Cette spécialisation est appréciée par les salariés, car elle permet d'avoir une **identité professionnelle plus claire** et de développer des expertises au sein de la concession. En ce qui concerne la certification ISO 9001 V2000 et les procédures de management du réseau du constructeur, les salariés sont quasi unanimes pour dire qu'elles ont permis d'améliorer l'organisation du travail et la qualité de service. La **circulation de l'information et les coopérations sont plus efficaces** au sein des services et entre services grâce à une **écriture collective des procédures**. Les normes qualité ont introduit également des indicateurs individuels de mesure de la performance. Ces indicateurs conditionnent la prime individuelle dite de « prime de productivité ». Selon la direction et les salariés, cette mesure de la performance à encouragé la **responsabilisation et l'autonomie dans le pilotage de l'activité**. Elle a permis également un contrôle global et individuel des performances à travers ce prisme.

Au sein des collectifs de travail, un « équilibre » a été trouvé dans la **répartition des compétences entre jeunes et anciens** notamment au niveau de l'atelier. Selon la direction et les salariés, « l'équilibre » dans la répartition des compétences entre générations s'est fait naturellement. Les anciens reconnaissent les compétences des jeunes (« ça me dit rien de recevoir les clients. C'est source de problèmes ») et vice-versa. Aujourd'hui, il n'y a pas d'écarts « majeurs » de rémunération entre jeunes et anciens avec le jeu de la prise en compte de l'ancienneté dans le salaire de base et du jeu des primes de productivité.

Bilan

La formation et ses outils sont réellement une **aide au management des salariés et à l'amélioration de l'organisation du travail**. Concomitamment, l'organisation du travail a été modifié depuis environ un an grâce à un partage du management de l'atelier avec les deux Techniciens Experts Electronique. C'est ce changement dans la répartition des tâches qui lui a permis, entre autres, de se consacrer à des tâches de suivi de l'activité et d'interface avec Peugeot. Selon les dires du conseiller technique, son travail s'est modifié depuis un an. Il est moins sur le terrain et plus dans un travail de de suivi et de GRH.

10. Fabriquant de bateaux de plaisance (J)

Présentation de l'entreprise

Alors que les années 90 ont été une période de recul important du **marché du nautisme**, l'entreprise traverse actuellement une période de développement sans précédent. Sa capacité de production a augmenté de façon très spectaculaire : elle est passée de 3 à 5 usines entre 2000 et 2004 et occupe aujourd'hui 2 200 salariés en CDI, auxquels s'ajoutent près de 400 saisonniers. Elle produit une large gamme de bateaux, soit des **produits qui se sont complexifiés** et sophistiqués au cours des dernières années.

La demande de l'entreprise

« En 1990, le haut de gamme se situait à 1 MF ; aujourd'hui avec toutes les options, on arrivera bientôt au million d'euros ». Cette évolution se traduit par des exigences élevées des clients. Les opérateurs doivent donc **maîtriser au mieux le métier** (exemple : monter, à 2 opérateurs en 14 heures, l'intégralité du carré d'un bateau de 55 pieds). Ainsi, les pénuries de compétences incitent à s'attacher les **saisonniers**, en réduisant un **turn-over** de découragement bien connu dans l'entreprise.

La démarche mise en place

Un questionnement insistant se consolidait depuis plusieurs années : la formation, par compagnonnage interne, était perturbée par les impératifs de production et on observait des reprises trop nombreuses, un turn-over important et une usure des tuteurs. Un changement radical a donc été décidé en 2004 avec la **désignation de formateurs à temps plein**, dégagés de la production, mais aussi, avec **l'affirmation d'une bienveillance de principe** à l'égard des opérateurs afin de compenser une dérive inévitable dans l'attitude des encadrants et des tuteurs. Cette dérive tendait, d'une part à faire porter la responsabilité des échecs de recrutement aux candidats eux-mêmes et, d'autre part, les encadrants et les tuteurs devenaient parcimonieux dans les informations qu'ils diffusaient, craignant de « le faire pour rien ».
C'est le recours à un **Consultant/Didacticien** qui va permettre de construire un projet opérationnel remettant radicalement en cause la logique antérieure. Le projet laisse au départ incrédule une bonne partie des acteurs : « trop lourd, utopique, ça ne marchera jamais...». Puis progressivement, l'entreprise réussit à « industrialiser un système, là où on se croyait condamnés au bidouillage ».

La démarche a été la suivante :
- recrutement interne, puis formation de **9 formateurs à temps plein** choisis parmi les professionnels volontaires,
- création de **43 modules pédagogiques** (soit 5 à 8 par métier), ainsi que de supports qui reproduisent les configurations de montage à respecter ou, au contraire, celles qui sont à proscrire (collages, contacts et cosses électriques, etc.),
- mise en place d'une **coordination intersites**, sous la responsabilité du service qualité.

Les modules pédagogiques sont au cœur du dispositif. Un module correspond le plus souvent à un **savoir-faire critique ou à une séquence critique**. Sa durée peut varier de 2 heures à 2 jours et le formateur s'ajuste au terrain et aux caractéristiques du formé.

Par ailleurs, le dispositif fonctionne selon une organisation codifiée et des règles claires :
- la maîtrise d'atelier appelle le formateur pour une **pré-évaluation** de la personne à former,

- un **Plan de Formation individuel**, cosigné par le formateur et le formé, décline les modules concernés,
- une **fiche d'évaluation** est réalisée à l'issue de chaque module qui se déroule en situation de travail, en binome au poste,
- une **fiche d'Amélioration Continue du poste** (Sécurité/Qualité/Méthodes/Equipements) est transmise par le formateur au responsable Qualité et à la hiérarchie. Elle relève les « manques » du poste concernant le petit matériel et les équipements, et veille donc à mettre à la disposition des opérateurs l'ensemble des moyens requis,
- une **fiche de suivi de la formation** quantifie les défauts constatés en fin de ligne et ponctue l'accompagnement du formé. Ainsi, les résultats débouchent soit sur la validation des acquisitions du formé, soit sur un retour du formateur s'ils ne sont pas satisfaisants.

Bilan

Au-delà des choix radicaux qui consistent à désigner des formateurs à temps plein pour remplacer l'ancien système de tutorat, trois points clés contribuent fortement à la réussite de la démarche :

- Ce qui apparaît comme un **surcroît de bienveillance** dans les modalités actuelles de formation, est défendu avec force par les coordonnateurs Qualité : « il faut qu'on comprenne une fois pour toutes que quand un gars n'y arrive pas c'est qu'on n'a pas su lui fournir les outils ». Cette pugnacité pédagogique vise clairement à réduire les mécanismes d'exclusion antérieurs.
- La mise en place de **Fiches d'Amélioration Continue** des postes de travail sous la responsabilité du formateur est un enjeu complémentaire de cohérence : le petit matériel, au même titre que les compétences, contribue à la réussite du projet. La mise en synergie des deux dimensions est pertinente et renforce la crédibilité du dispositif aux yeux des opérateurs.
- Enfin, la logique, très concrète et **au plus près du terrain** mise en œuvre, séduit manifestement nombre de salariés qui y voient une garantie de bonne prise en compte des difficultés rencontrées en production.

EDITIONS réseau anact

2

Points clés de l'étude

1. La genèse des dispositifs

Pour une entreprise, la mise en place d'un dispositif de professionnalisation vise à répondre, si l'on se réfère aux trois types d'actions d'un plan de formation, à des enjeux *d'adaptation au poste de travail* (type 1), *d'évolution des emplois et au maintien dans l'emploi* (type 2) et de *développement des compétences des salariés* (type 3). Dans le cadre notre étude sur les processus d'acquisition et de transmission des compétences, nous avons proposé une autre typologie plus en phase avec les problématiques ou défis auxquels sont confrontées les entreprises à court, moyen ou long terme (voir introduction).

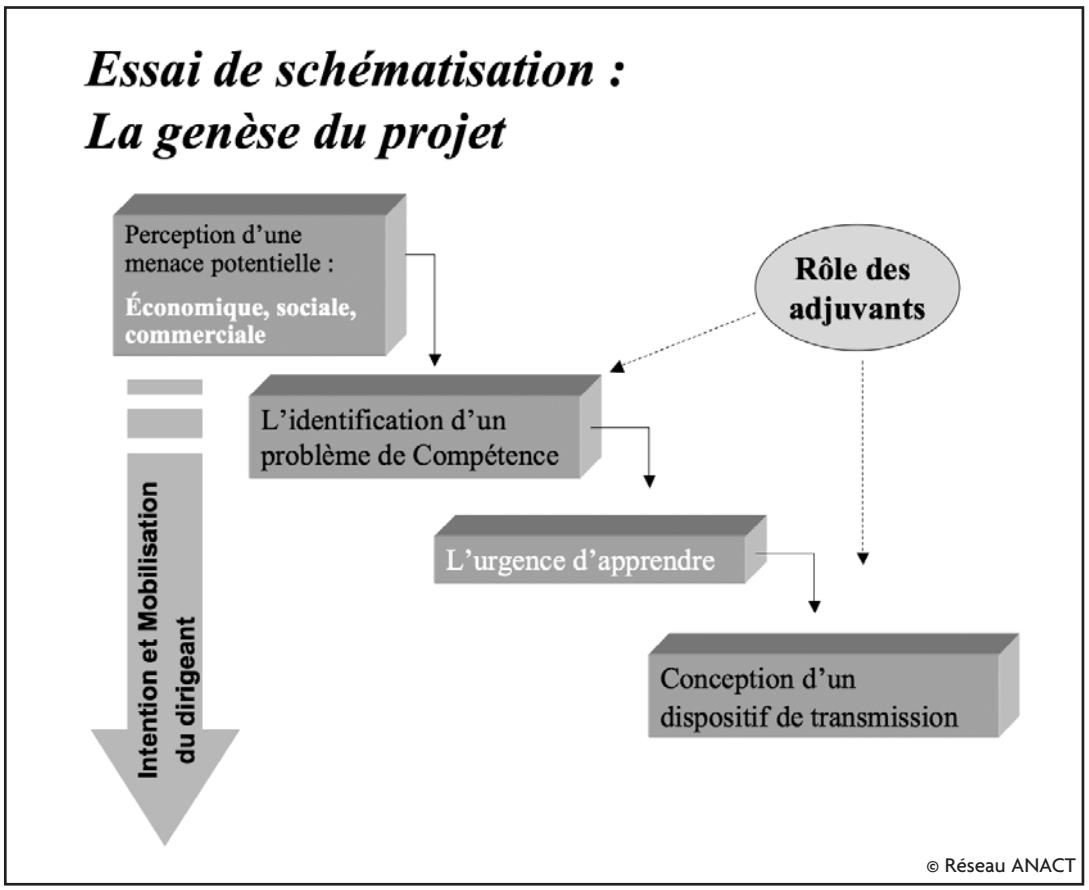
1. **Une logique d'intégration** : l'entreprise cherche à favoriser l'intégration des nouveaux. Il s'agit de préparer les nouveaux arrivants à s'adapter aux exigences des situations professionnelles qu'ils auront à excercer, à acquérir les connaissances relatives aux matériels et procédures qu'ils auront à maîtriser et plus globalement à l'organisation et à la culture de l'entreprise.
2. **Une logique d'adaptation** : l'entreprise cherche à adapter les compétences de ses salariés aux évolutions technologiques et/ou organisationnelles qui impactent leurs activités. Il s'agit de renouveler le niveau et les contenus des compétences pour faire face à des changements qu'ils soient anticipés ou non.
3. **Une logique de mobilité ou de parcours** : l'entreprise cherche à accompagner les parcours professionnels en préparant le (ou les) salarié(s) aux exigences de leurs nouvelles fonctions. Il s'agit de favoriser et d'accompagner les mobilités, en distinguant d'une part, les mobilités « internes » (aux bornes de l'entreprise), des mobilité externes, d'autre part, les mobilités « verticales » (promotion) des mobilités horizontales (changement de métier).
4. **Une logique de transfert** : l'entreprise cherche à maintenir au sein de son organisation des compétences clés détenues par une « poignée » de salariés, et en particulier les seniors qui seront amenés plus ou moins rapidement à quitter l'entreprise. Il s'agit de transmettre des compétences pas ou peu formalisés, détenues par les plus « expérimentés ».

Si les dispositifs observés renvoient à des objectifs spécifiques correspondant à l'un ou l'autre de ces enjeux, le processus de genèse semble être toujours le même.

L'identification des grandes étapes plus ou moins longues qui concourent à la mise en place d'un projet de transmission des compétences met en évidence l'importance de passer par un **diagnostic amont** et le **rôle déterminant d'un tiers externe** (acteur relais, formateur-consultant), en particulier dans les TPE/PME.

3 Éléments caractéristiques de la genèse des dispositifs

- L'identification d'**éléments de l'environnement évalués comme porteurs d'une rupture** voire d'une menace potentielle pour le devenir de l'entreprise.
- Une **intervention extérieure** (de conseil - formateur, consultant, branche, etc. - ou d'incitation) ayant fonction d'**adjuvant** et contribuant à définir ou à formuler cette rupture sous la forme d'un



« problème de compétence » et à esquisser des voies d'action en cohérence avec les finalités dégagées. A ce stade, un sentiment « **d'urgence d'apprendre** » s'impose aux décideurs de l'entreprise.

- **L'identification des compétences à transmettre**, que ce soit suite à la réalisation d'un diagnostic spécifique, ou parce qu'on a recours à un dispositif générique conçu ailleurs.

2. La pluralité des situations observées

Si l'identification des enjeux de l'entreprise et des compétences à maintenir, développer ou transmettre est un préalable indispensable à l'élaboration et la conception d'un dispositif de professionnalisation, **les modalités retenues renvoient à des logiques et à des pratiques diverses**. Nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux processus formels de construction des compétences tout en ayant conscience que les apprentissages professionnels se déroulent pour l'essentiel, notamment dans les TPE/PME, dans l'informel (Carré, charbonnier 2003)[3]. Pour autant les dispositifs élaborés à des fins de transmission des compétences, entretiennent des **liens plus ou moins étroits avec le travail et son organisation**. La situation de travail reste un des espaces privilégiés pour apprendre y compris de façon formelle. Quel que soit le type de dispositif (***spécifique, générique ou hybride***), la finalité porte sur le transfert de ces acquisitions dans la situation de travail. Il s'agit d'un processus complexe dont le résultat ne peut être garanti que sous certaines conditions (*redimensionnement des dispositifs par les acteurs concernés, mise en place de médiations...*). Chaque fois que le management et l'organisation confient la responsabilité de ce transfert au seul formé, le risque s'accroît d'une perte d'efficacité.

3 - Voir sur ce point, l'étude de Solveig Oudet (Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation, Université Lyon II) qui tente d'identifier les pratiques de travail et d'organisation qui favorisent les apprentissages (en termes d'acquisition et de production de savoirs), afin de pouvoir les encourager et les assister de manière formative. FERNAGU-OUDET (Solveig) - « Organisation du travail & Développement des compétences. Bilan final ISPEF », EDITIONS DE L'ANACT, 05/2003, 72 pages.

3 grands types de dispositifs rencontrés

- Des dispositifs « **spécifiques** », conçus spécialement pour l'entreprise avec ou sans intervention d'un prestataire externe.
- Des dispositifs « **génériques** », en phase avec la problématique de l'entreprise, amenés par un prestataire externe. Leur pertinence et leur efficience dépend alors du **redimensionnement de ces éléments génériques à la singularité de chaque situation**.
- Des dispositifs « **hybrides** » mixant le générique et le spécifique.

Regard sur un dispositif hybride : le tutorat

Au regard des dispositifs observés il faut parler **des tutorats**, selon des modalités différentes en fonction des exigences organisationnelles :

- selon que le dispositif a été construit par l'entreprise, ou élaboré par un spécialiste extérieur,
- selon que le cursus est stabilisé et défini ou, au contraire, laissé à l'ajustement des acteurs,
- selon qu'il y a ou non de test du tutoré,
- selon son statut
- selon qu'il y a ou non formalisation d'informations
- selon que les tuteurs ont bénéficié d'une formation spécifique à cette fonction ou non.

Le tutorat doit être conçu non pas tant comme un dispositif de transmission des compétences mais comme une **matrice pour penser et agir** des dispositifs variés en fonction des situations singulières des organisations.

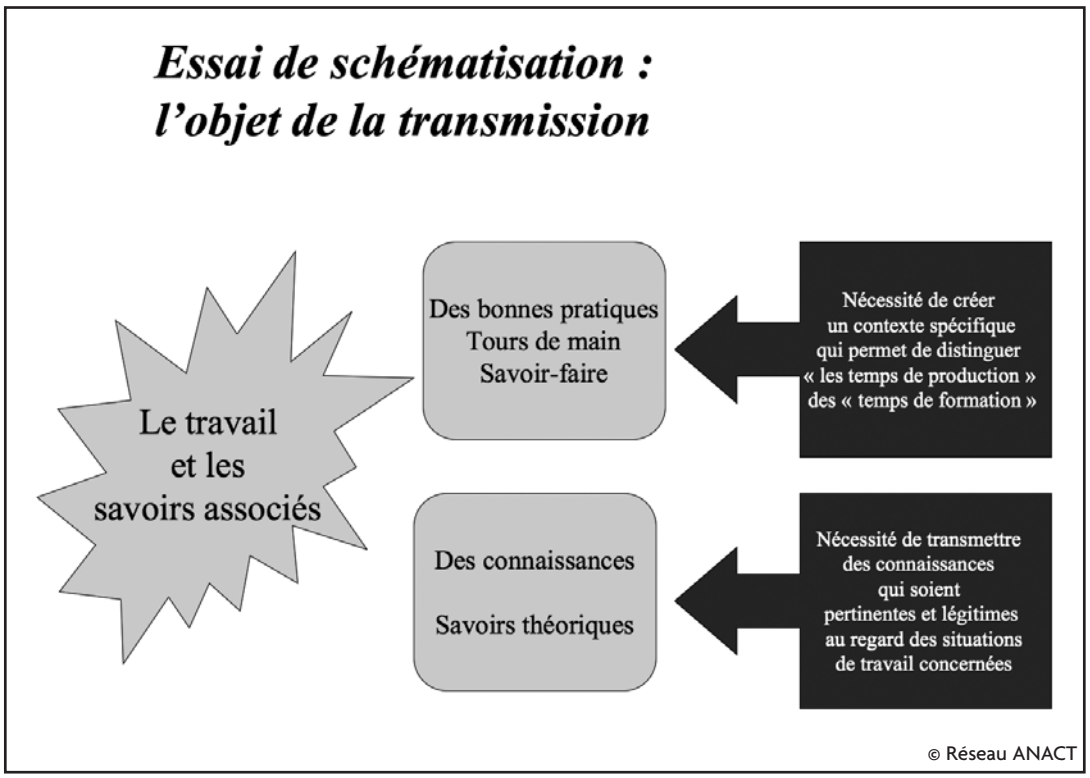
© Réseau ANACT

3. L'objet de la transmission

S'intéresser aux processus de professionnalisation, c'est appréhender un champ de questionnement très large autour des **dynamiques d'apprentissages** et de **construction des compétences**. C'est aussi s'interroger sur l'objet de la transmission et les acquis de l'expérience. Si l'on admet généralement que la compétence s'entend comme *une capacité à agir dans un contexte donné et qu'il existe un écart entre le travail prescrit et le travail réel, d'autres questionnements, renvoyant d'avantages aux contextes et aux cadres sociaux, apparaissent : Quelles sont les facteurs favorisant le développement des compétences ? Comment rendre le travail apprenant et favoriser le co-apprentissage ? Quelles modalités de formation, mais aussi de management et d'organisation du travail favoriser ? ...*
Il apparaît que le travail est un « opérateur » majeur de la transmission-acquisition des compétences. En effet, soit il est considéré comme le cadre le plus propice à ces processus, soit il est défini comme le cadre de développement de ces processus en complément d'une autre modalité (cours, stages, fiches, information via intranet...).

3 caractéristiques des situations de transmission

- Ce qui est transmis, c'est d'abord des prescriptions sur le **travail** (« Bonnes Pratiques », « compétences critiques », ou référentiel Qualité).
- Les dispositifs transmettent aussi des **savoirs**. Sont alors en jeu leur **pertinence** et leur **légitimité** au regard des situations de travail concernées.



- Les **contextes de transmission** sont bornés dans le temps et l'espace et se distinguent des situations de travail ordinaires. De plus, pour rendre le dispositif efficient, il faut procéder à une « **didactisation de la prescription** » (suspension de certaines exigences de production, agencements ponctuels, polarisation sur une activité particulière, médiation).

4. Les acteurs à mobiliser

La mise en place d'un dispositif de transmission des compétences passe également par l'identification des acteurs (internes et externes) à mobiliser dans le processus. 4 grands types d'acteurs ont ainsi pu être identifiés :

- les **acteurs décisionnaires** de l'entreprise : direction, responsable des ressources humaines, ou encadrement supérieurs selon l'organisation des structures ;
- les **opérateurs techniques** : formateur externe, encadrement de proximité, dirigeant de l'entreprise mobilisé dans la conception et/ou l'animation des dispositifs ;
- les **transférants**, tuteurs ou personnes ressources : formateur externe, dirigeant de l'entreprise, encadrement de proximité identifiés comme personnes volontaires maîtrisant la ou les compétences à transmettre mais aussi des compétences à transmettre ;
- les **transférés** : salariés de l'entreprise identifiés comme population cible « à former ».

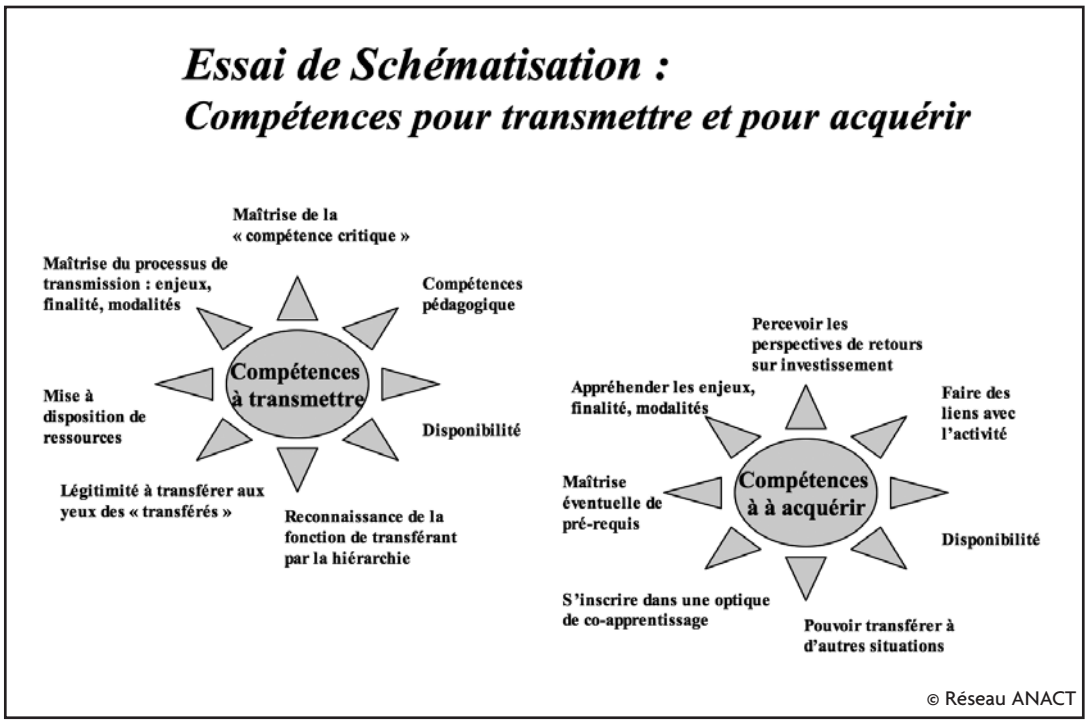
En plus de ces 4 grands types d'acteurs, nous avons pu relever le rôle prépondérant des **opérateurs financiers** (pouvoirs publics ou OPCA [4]) qui favorisent souvent le passage de l'intention à la réalisation du projet. Enfin le collectif de travail, l'équipe dans laquelle travaille le transféré et/ou le transférant joue un rôle prépondérant dans le processus d'acquisition et de transmission des compétences.

4 - Organismes Paritaires Collecteurs Agréés

5. Les compétences pour transmettre et les compétences pour acquérir

Les « compétences pour transmettre » relèvent :
- de la maîtrise des connaissances ou savoir-faire à transmettre,
- de la maîtrise de compétences pédagogiques et ou d'animation,
- de la mise à disposition de moyens et ressources pour exercer sa fonction de transférant (temps, supports, outils...),
- de la perception des enjeux, objectifs de l'action et du processus mis en œuvre.

Les « compétences pour acquérir » impliquent :
- de percevoir les éléments singuliers de la situation de transmission de compétences, construite à cette intention,
- de les situer et donc leur attribuer une signification en les reliant à d'autres éléments de cette situation,
- de les comprendre et donc les articuler aux autres situations connues et aux connaissances détenues,
- d'élaborer des liens entre ces différences de situations et l'intervention à avoir afin de garantir la pertinence et la réalisation de la tâche,
- de transposer à d'autres situations.



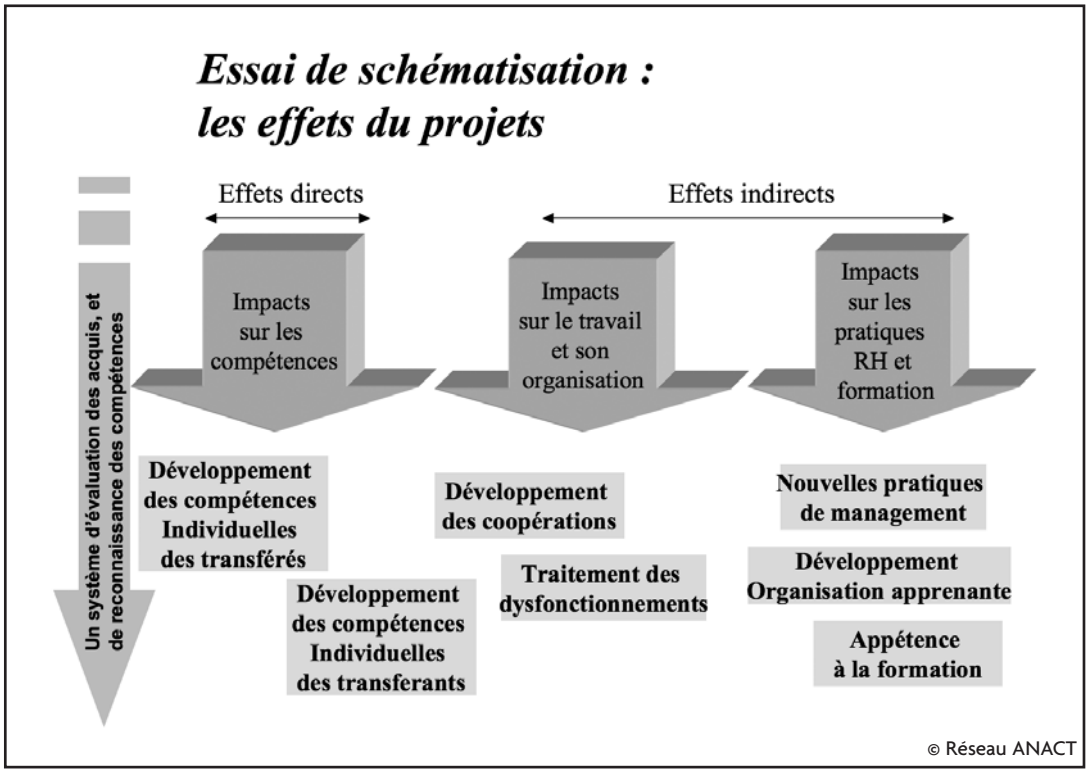
6. La ratification des processus

Plusieurs actions contribuent à la **ratification des processus de professionnalisation** (l'évaluation, telle qu'elle est modélisée par l'ingénierie de formation n'est qu'une forme de cette intervention). On définit la ratification comme l'intervention (qui est toujours manifeste) par laquelle des représentants habilités du dispositif et/ou de l'entreprise, considèrent les activités de ceux qui ont été désignés comme « apprenants » et s'engagent sur les points suivants :
- valider les savoirs, c'est-à-dire confirmer que ce qui a été reçu correspond à l'intention du dispositif,
- confirmer que ce qui est manifesté individuellement correspond à ce qui était défini comme but du dispositif,
- attester d'une valeur organisationnelle de la transformation de soi que la personne rend manifeste après son « passage » dans le dispositif.

Effets produits par les dispositifs

Au final même si les effets produits par les dispositifs sont difficiles à appréhender, on note dans bon nombre de cas des évolutions à 3 niveaux :

- au niveau du développement des compétences des populations cibles mais aussi des transférants,
- au niveau des pratiques de management et de l'organisation du travail,
- au niveau des pratiques de formation et de GRH.



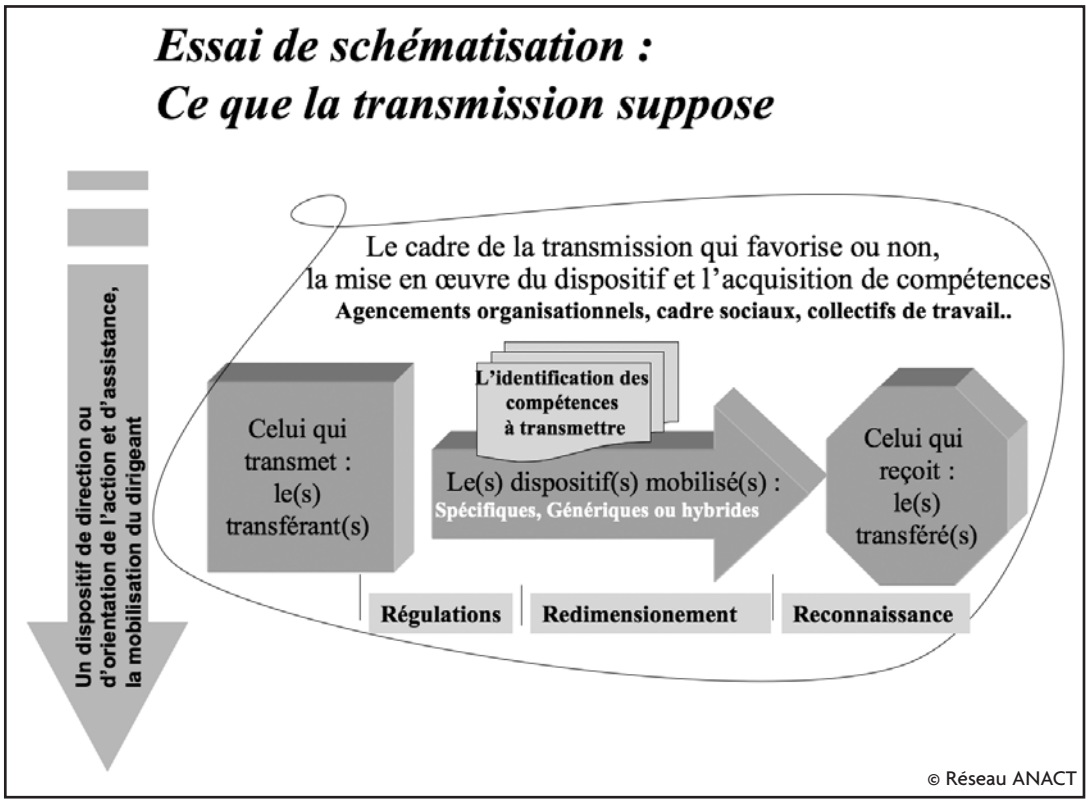
7. Ce que la transmission réussie suppose...

- **L'intention et la mobilisation du dirigeant**
- **L'identification des compétences à transmettre**
- **L'aménagement d'un cadre et le redimensionnement des dispositifs**
- **Un dispositif de direction ou d'orientation de l'action ou d'assistance**
- **Un système de reconnaissance du dispositif, de ses résultats et des acteurs mobilisés**

Ce qui requiert la mise en place d'une série de médiations :
- entre la rupture identifiée et le besoin d'évoluer
- entre le besoin d'évoluer et le déficit de compétence postulé
- entre la situation de travail et la situation de transmission
- entre les finalités et les acteurs
- entre les acteurs eux-mêmes selon leurs statuts et postures

On observe ainsi des **modes de régulation** multiples qui correspondent aux différents enjeux. On en distinguera trois, classiques :
- une *microrégulation* au niveau de la dynamique transmission - acquisition (faisabilité, efficacité, appropriation...),
- une *mesorégulation* au niveau de l'intégration du dispositif au sein de l'organisation qui le « supporte » (cohérence, pertinence, efficience...),
- une *macrorégulation* au niveau des résultats escomptés en regard au problème diagnostiqué (performance, retour sur investissement, durabilité...).

Au final...


Essai de schématisation :
Ce que la transmission suppose
Le cadre de la transmission qui favorise ou non,
la mise en œuvre du dispositif et l'acquisition de compétences
Agencements organisationnels, cadre sociaux, collectifs de travail..
Un dispositif de direction ou d'orientation de l'action et d'assistance, la mobilisation du dirigeant
Celui qui transmet : le(s) transférant(s)
L'identification des compétences à transmettre
Le(s) dispositif(s) mobilisé(s) :
Spécifiques, Génériques ou hybrides
Celui qui reçoit : le(s) transféré(s)
Régulations
Redimensionement
Reconnaissance
© Réseau ANACT

EDITIONS réseau anact

Partie 2

Analyse transversale des monographies

EDITIONS réseau anact

1

Problématique de la transmission des compétences dans les organisations

Le champ de questions couvert par l'intitulé de l'étude est vaste et l'on peinerait à faire l'inventaire des travaux[5], expériences, pratiques en ce domaine. Le travail réalisé ne traite qu'une partie de ces préoccupations, du fait de deux choix fondateurs :

- s'intéresser davantage aux contextes, aux agencements organisationnels et aux processus collectifs qu'aux dynamiques psychologiques et aux conditions d'apprentissage[6] ;
- conduire une activité d'analyse et de compréhension des situations investiguées, en toute indépendance des acteurs de ces situations, mais dans le but d'une « compréhension pour l'action » auprès d'autres intervenants (consultants, spécialistes de GRH, acteurs de la formation et du développement des organisations...) et des entreprises confrontées à des difficultés voisines.

On a également évité les multiples interrogations autour de la notion de compétence et les non moins nombreuses définitions qui en sont proposées. On considère, dans cette étude, que cette polysémie est un fait, qu'elle peut susciter des débats au sein des milieux de la recherche et dans les entreprises mais que la notion est d'un usage général et banal. On fait donc l'hypothèse que les acteurs qui l'utilisent ont, chacun, une définition de cette notion et que celle-ci fait partie de l'objet de l'étude en ce qu'elle participe à définir le champ des actions qu'ils conduisent et des processus qu'ils visent à maîtriser. Un consensus minimum à propos de cette notion a néanmoins été relevé :

- la compétence est manifestée par l'action professionnelle qui mobilise, combine et ordonne différentes ressources dont l'identification est un des objets de l'étude, afin de préciser comment les acteurs ont pu en disposer ;
- elle est le support de deux dimensions que l'on renonce à séparer du fait que les acteurs et les pratiques les lient constamment :
  - une dimension sociale, stabilisée, formulée, implicite ou explicitée : la compétence est ce qui permet de satisfaire aux exigences d'un emploi, d'une tâche. Ces exigences font l'objet de ratifications sociales et d'attentes collectives, fondement de nombre de négociations notamment entre l'organisation et ses clients ou fournisseurs mais aussi, en interne, entre les différents acteurs qui la composent. C'est la **dimension conventionnelle** de la compétence.
  - une dimension individuelle liée à la mobilisation d'une personne dans une situation donnée et se fondant notamment sur l'identification de différentiels de compétence entre les individus dans des situations voisines. C'est la **dimension subjective** de la compétence, qu'on l'envisage sous l'angle de la mobilisation (Clot 1999) et de l'usage de soi (Schwartz 2000) ou de son organisation notamment cognitive (Vergnaud 1999, Pastré 2004, Mayen 1999).

Le fait de n'avoir pas pour objet les dynamiques d'apprentissage ne conduit nullement à négliger la dimension subjective de la compétence dans la mesure où celle-ci n'est identifiable, manifeste, acquise ou transmise que par des personnes dans des situations.

Enfin, l'intitulé de l'étude désigne deux processus : **acquisition et transmission**. Le premier suppose un opérateur de ce processus qui est le résultat d'une activité : acquérir. Dès lors se posent nombre de questions : cette activité est-elle nécessaire ? est-elle volontaire voire consciente (peut-on acquérir des compétences sans le vouloir ? sans s'en rendre compte ?), peut-on éviter les compétences (comme on peut chercher à éviter les maladies professionnelles dont on dit rarement qu'on

5 - On peut, toutefois, se référer à l'analyse documentaire réalisée par P. Olry dans le cadre de cette étude (annexe 1)

6 - Ce point a été développé dans une étude précédente (Oudet 2003)

les a « acquises[7] » même si elles résultent bien d'une fréquentation répétée des situations de travail) ? faut-il être conscient de ses acquisitions pour les utiliser ? et qu'est-ce qu'acquérir ? y a-t-il un marché des compétences dans les organisations voire au cœur des situations de travail ? La compétence est-elle une denrée rare ? a-t-elle un prix ? un coût ? peut-on imaginer certains dispositifs de GRH comme une bourse de compétences avec cotation de celles-ci ? dans ce cas, avec quoi « paye-t-on » les acquisition que l'on effectue ?
On le voit, l'épidémiologie, l'économie proposent des « modèles de modalités » de ces acquisitions.

Dans tous les cas, la notion d'acquisition suppose :
- un acquéreur,
- une action,
- un résultat (une possession dont on peut faire un inventaire, un « bilan » ? un usage, dont on peut apporter la « preuve » ?[8])
- ainsi que, peut-être, une instance de reconnaissance de cette transaction, opérant selon différentes modalités.

Cela suppose aussi que l'objet de l'acquisition préexiste à ce processus, mais sous quelle forme (qu'est-ce qu'une compétence qui est à acquérir ?) ? Une situation limite est alors celle de la construction des compétences où celui qui la « possédera » l'élabore lui-même : l'acquisition se constate a posteriori, se présume même du fait qu'un sujet qui en était dépourvu s'en trouve muni, mais le processus demeure largement opaque.

Second processus annoncé, la transmission est complémentaire du précédent. Elle suppose un transmetteur, un objet[9] transmis et un « récepteur ». Autant l'acquisition insiste sur l'activité de celui qui reçoit, autant la transmission insiste sur celle de celui qui transmet. Des questions surgissent à nouveau : la transmission est-elle nécessairement explicitée ? consciente ? formalisée ? Ne peut-on transmettre que ce que l'on a soi-même et préalablement acquis ? Ce que l'on transmet est-il, dans ce cas, ce que l'on possède ? L'objet de la transmission est-il affecté par celle-ci ? La transmission est-elle une activité spécifique du transmetteur ou simplement un effet de la coprésence du transmetteur et du récepteur ? Ceci illustre le fait que la transmission présuppose, en fait, la réception et donc la définition non seulement d'un destinataire, mais d'une intention (chez le transmetteur) d'acceptation et d'appropriation par autrui. Face à cela, plusieurs auteurs se sont interrogés et ont même mis en doute la possibilité d'une transmission des compétences dans les organisations (Le Boterf, Carré in Ruano-Borbalan 2003) se fondant précisément sur les activités supposées chez chacun des acteurs par ces mécanismes.

Enfin troisième champ de questions : la comparaison entre le transmis et l'acquis. Ce qui est transmis est-il ce qui est acquis ? N'y a-t-il pas, là comme ailleurs, des transformations, des transpositions, des distorsions, des erreurs d'aiguillage, des quiproquos et des incompréhensions nuisibles ou fertiles, éventuelles ou nécessaires ...

Ces interrogations sont au centre de l'analyse conduite à partir des notions mobilisées pour définir l'objet même de ce travail. Mais sa double finalité conduit également à développer d'autres investigations en prenant en compte non plus les termes, les énoncés mais les dispositifs que l'objet de l'étude suppose. En effet, en inscrivant ces questions dans leur dimension organisationnelle, on définit comme support d'investigation les cadres, les formes, les agencements, les dispositifs que les acteurs des organisations adoptent et, d'une façon générale **les cadres sociaux de l'acquisition-transmission des compétences**.

Les données réunies ne traitent qu'un aspect de ce thème en l'abordant à partir des dispositifs mis en place. On s'intéresse alors aux buts énoncés : les acteurs ont toujours un discours à ce propos et celui-ci peut être relevé doublement :
- du point de vue de celui qui le tient et de ceux à qui il est destiné ;
- du point de vue des effets qu'il prétend produire et des résultats auxquels il parvient.

Ces quatre éléments font l'objet d'investigations.

Enfin c'est prendre en compte autant les discours que les pratiques et donc, parfois aller au-delà de ce que les organisations désignent comme dispositifs de transmission de compétences pour recon-

7 - on « attrape » une maladie alors que c'est parfois elle qui nous « saisit », mais peut-on « attraper » des compétences ou sont-ce elles qui nous envahissent ?

8 - Comme le supposent les démarches de « bilan de compétences » et de « validation des acquis professionnels » souvent

9 - y compris et surtout dans notre cas, immatériel, comme dans la formule classique « transmission d'information »

naître que d'autres éléments, qui ne sont pas désignés comme tels, assurent également cette fonction. C'est dans ce cadre que la relation entre les dispositifs de transmission de compétences et les situations de travail a été tout particulièrement envisagée. Cette notion de dispositif constitue donc le « fil rouge » organisant la présentation du contexte et des modalités des acquisitions-transmissions des compétences dans les dix organisations étudiées. On l'entend ici comme agencements organisationnels, allocation de ressources hétérogènes, décidées et/ou pratiquées en vue du but fixé. Cela n'épuise pas l'ensemble des modalités de développement des compétences dans les organisations mais correspond à un aspect formalisé, rendu public, objet éventuellement de débats internes et de présentations externes à l'entreprise. La dimension gestionnaire prend alors, un relief particulier : on lui accordera donc une attention spécifique.

EDITIONS réseau anact

2

Représentation des situations et agencements organisationnels

2.1. Une diversité d'expériences

Le recours au terme d'**organisation** dans l'intitulé de l'étude ne correspond pas à un choix théorique particulier mais à deux exigences :

- ne pas limiter le champ d'investigation a priori à une forme particulière (par exemple l'entreprise industrielle ou artisanale) mais tenter d'articuler la diversité des modes organisationnels avec le souci de compréhension affiché ;
- l'affirmation d'une focalisation sur un niveau d'analyse (celui de l'organisation) plutôt que d'autres (ceux des apprentissages, des politiques publiques ou des enjeux locaux, par exemple).

Ainsi, nos investigations nous ont permis d'aborder différents secteurs d'activité (agricole, industriel, tertiaire...), différentes tailles d'entreprises (de la petite entreprise à rayonnement régional au grand groupe international), différents types de production et de services (des composants électroniques à l'élagage, de la vente par correspondance à la production de cosmétiques, de la formation et du conseil en organisation au béton précontraint), différentes politiques de gestion des ressources humaines et, surtout, différentes manières de relier l'action de l'organisation à la question des compétences et de leur acquisition-transmission.

La diversité des contextes évoqués par les monographies est grande. C'est sans doute un des premiers éléments de ce travail que de réunir, à partir du constat d'un même phénomène, des organisations que rien ne semble relier par ailleurs. On peut y voir un effet de l'étude qui, par son questionnement et sa mise en œuvre, réunit sous une même thématique, voire simplement sous des mots identiques, des réalités différentes. Certes, ce point commun peut paraître dérisoire si on le limite au fait que toutes ces organisations ont élaboré un dispositif formalisé ayant pour finalité de transmettre des compétences. C'est pourquoi, au-delà de ce constat, le tableau de la page suivante présente la diversité des situations rencontrées et des organisations adoptées en précisant d'abord les contextes des entreprises puis les dispositifs élaborés et, enfin, les buts poursuivis.

2.2. Les contextes évoqués

Ce qui est commun à tous ces contextes ce ne sont pas les conditions objectives économiques, sociales, commerciales de ces entreprises dont certaines ont rencontré et pourraient rencontrer encore des difficultés, alors que d'autres connaissent une expansion constante depuis leur création. C'est d'abord que les directions ont toutes, pour des raisons différentes sans doute, à des moments et selon des modalités diverses, défini leur **environnement comme porteur d'une rupture** ayant compromis ou pouvant compromettre le fonctionnement de l'entreprise et jusqu'à son existence. Il y a toujours, dans les monographies présentées, une définition de l'environnement comme porteur de transformations affectant, de façon directe ou indirecte, l'entreprise.

Les monographies ajoutent à cela un second facteur, qui est la **présence d'un partenaire, d'un « adjuvant »** : dans l'environnement, des aides potentielles, des assistances sont décelées et mises en exergue. Il est ainsi fréquent que le récit de l'élaboration du dispositif de transmission des compétences fasse intervenir un tiers, assez tôt dans l'élaboration, et qui a pour fonction d'aider à la genèse du dispositif, sans doute en articulant la « menace » identifiée dans l'environnement à la

question des compétences pouvant structurer un dispositif. On a alors identifié deux types de « tiers » assurant ces fonctions dans les monographies : les intervenants publics, principalement représentant des politiques publiques (DDTEFP, FSE, ANPE...) et les consultants dans le domaine de la formation ou de l'organisation.
Concernant l'intervenant public on peut envisager sa fonction du point de vue des formes de la transmission des compétences. Par une étude menée en région PACA dans le champ du bâtiment et des travaux publics, à partir d'un dispositif de formation-insertion organisant une « pérégrination » des apprenants entre différentes entreprises, l'ARACT a identifié chez les acteurs du dispositif (tuteurs et apprenants) un effet de légitimation et de cadrage de l'action de chacun du fait de l'intervention publique. Le phénomène relèverait, selon l'auteur, d'un système de « dettes croisées » ou de « cascades de dettes » selon la compréhension que l'on en a : apprenants et entreprises s'engagent dans le dispositif parce que, avant eux, l'État s'y est engagé et leur a donné un signe (et quelques subsides) pour le faire : avoir reçu est la condition pour donner un peu. Ceci vaudrait pour les entreprises (agrément, subvention, être retenue dans le dispositif départemental mis en place...) mais aussi pour les individus (tuteurs et apprenants dont l'ARACT résume l'attitude par la formule « il est là pour apprendre, donc je dois le former »). Ce qui paraît remarquable, en termes de formes sociales de la transmission, c'est que c'est la dette de l'autre (à l'égard d'un tiers) qui définit l'engagement de chacun. L'apprenant s'engage dans le dispositif parce que l'entreprise lui fournit un cadre incitatif. Elle s'y est elle-même engagée parce que d'autres (entreprises, branche, État..) se sont engagés avant elle, créant à la fois une invitation et une dette dont elle s'acquitte (non pas vis-à-vis de ceux avec qui elle l'a contractée, mais vis-à-vis d'autres, socialement désignés).

C'est ainsi que les organisations évoquées définissent une prescription d'apprentissage s'imposant aux acteurs à partir du moment où l'on a construit l'enchaînement que l'on vient de reconstituer :
« caractérisation d'éléments de l'environnement potentiellement dommageables - intervention de l'adjuvant - élaboration du problème en « question de compétence ».

Mais les récits de ces élaborations soulignent également qu'il ne suffit pas de définir une perspective pour engager les actions contribuant à sa réalisation. Dans les représentations des acteurs, la décision d'agir est tributaire de trois types d'éléments :
- les facteurs que l'on va définir comme « **déterminants**[10] » qui sont ceux qui définissent le souci de compétence ;
- les facteurs que l'on va définir comme « **déclenchants** » qui définissent la possibilité d'une action et constituent donc une condition de possibilité ;
- les facteurs « **favorisants** » qui établissent la conviction de réussir ou du moins sa probabilité jugée suffisante.

Ces représentations constituent, in fine, les « causes » et les « raisons » que les acteurs mentionnent dans la présentation des dispositifs. Celles-ci ne sont pas toutes de même nature et il leur est attribué des fonctions différentes. Ceci est important car les dispositifs ne sont pas que le cadre de rencontres d'acteurs, mais aussi de « formation de compromis ». C'est pourquoi ce point, qui fonde toutes les argumentations possibles en faveur des dispositifs et vise à la mobilisation des acteurs désignés, est si important pour leur mise en œuvre par les entreprises.

Si l'on retient cette perspective, les monographies apportent les éléments suivants :

	Facteurs déterminants	Facteurs déclenchants	Facteurs favorisants
A	Changement technologique majeur	Décision d'implantation d'une nouvelle unité de production	Formation et dispositif d'accompagnement
B	Pyramide des âges de la population des opérateurs	Proposition du projet Equal FSE	Mobilisation du dirigeant dans sa proximité de relation avec le consultant
C	Réorganisation du travail en logistique et reconfiguration des postes de travail	Nouvelles orientations en termes de management	Intervention « sur mesure » du prestataire de formation

10 - Il s'agit là d'outils d'analyse des discours tenus à propos de dispositifs. Ces facteurs sont présentés par les acteurs comme déterminants ; cela ne dit rien, bien évidemment de leur fonction effective ni, surtout, de leur rôle dans l'enchaînement des causes.

D	Difficulté d'insertion professionnelle des jeunes	Volonté du dirigeant	Mobilisation de l'ensemble des acteurs autour du tutorat généralisé
E	Extension des activités de l'entreprise, turn over des conducteurs et insatisfaction client	« Proximité » de l'intervenant de formation	Compétences spécifiques du tuteur
F	Réorganisation du processus de production après un plan social	Intervention de tiers (DDTEFP)	Prestation de formation diplomante disponible
G	Mutations structurelles sur le marché de la formation	Création de la SCOP	Mobilisation de l'ensemble des acteurs autour du projet de développement
H	Age du dirigeant	Création d'une nouvelle activité (résout le problème de la succession du 2e fils)	« formation de second »
I	Evolutions techniques des produits	Offre du réseau Système d'évaluation et d'intéressement du réseau	Expérience de formation du dirigeant
J	Concurrence internationale marquée par un fort enjeu Qualité	Décision de fiabiliser l'intégration des nouveaux	Architecture de formation proposée par le consultant

2.3. Grandes caractéristiques des dispositifs présentés

La transmission de compétences ne relève pas, dans les monographies, que d'opérations cognitives (interprétations, analyses, anticipations notamment). Elle suppose aussi des agencements organisationnels spécifiques affectant l'entreprise de multiples manières.

Là encore, c'est la variété des solutions retenues par les organisations qui émerge : la formation interne à l'entreprise n'a nullement le monopole, pas plus que celle définie sur mesure pour ses besoins. On y trouve :

- des cursus **spécifiques** (comme A, B ou G) ;
- des organisations qui trouvent dans des cursus que, par opposition, on appellera **génériques**, la solution qu'elles adoptent (comme F ou H) ;
- des dispositifs **hybrides** mixant le recours à des formes génériques et spécifiques dans une configuration originale (comme C ou J) s'efforçant d'assurer une mise en synergie de l'ensemble.

Pour autant, cette typologie ne traduit pas les conditions de mise en œuvre des dispositifs, notamment de ceux que l'on a qualifié, de « génériques ». L'analyse des monographies nous montre qu'il y a, pour chaque organisation, **un usage singulier du dispositif de transmission des compétences qui redimensionne les éléments génériques à la singularité de chaque situation**. Cela semble le régime général de production des dispositifs à partir d'une composante générique qui suppose des ajustements de l'organisation pour les utiliser au mieux.

On prendra l'exemple, emblématique, du tutorat qui est une formule largement utilisée de transmission des compétences en situation de travail. La simplicité de la formule n'a d'égale que l'opacité des processus : à la base, un professionnel compétent accueille, guide, conseille, contrôle l'action qu'un professionnel qui l'est peu ou moins et, à l'occasion du travail effectué, lui permet de développer les compétences requises. Toutefois le tutorat n'est pas que effectuation du travail ni que coprésence dans les lieux où il s'effectue, ni qu'observation, ni que pratique, même s'il est tout cela pour partie. On retirera de ces remarques liminaires l'idée que le tutorat requiert des compétences à « profiter » de ce type de dispositif (comme l'atteste par exemple la pratique de D qui « sélectionne » les « tutorés » et qui, malgré tout, enregistre un nombre non négligeable d'abandons en cours de formation). Ainsi décrit, le tutorat peut être considéré comme une des formes génériques

de transmission des compétences que les acteurs (tuteurs et tutorés en premier lieu) redimensionnent en fonction de leurs buts.

Ce redimensionnement peut s'opérer par une autre voie, qui est de transformer le dispositif lui-même, ce qui suppose qu'il soit interne et spécifique à l'entreprise. Mais le redimensionnement peut, également, s'effectuer en ajoutant au modèle d'autres éléments venant le compléter et lui apporter une pertinence plus grande aux yeux des promoteurs un dispositif.

Le tutorat : dispositif restreint et élargi

En fait, au regard des dispositifs observés (A, C, D, E, G, H, J) il faut parler des tutorats, tant les modalités sont différentes en fonction des exigences organisationnelles :
- selon que le dispositif a été construit par l'entreprise, ou élaboré par un spécialiste extérieur,
- selon que le cursus est stabilisé et défini ou, au contraire, laissé à l'ajustement des acteurs,
- selon qu'il y a ou non de test du tutoré,
- selon que ce dernier est considéré comme intégré ou en transit,
- selon qu'il y a ou non formalisation d'informations relatives au travail ou à la personne,
- selon que les tuteurs ont bénéficié d'une formation spécifique à cette fonction ou non.
- selon le statut et la disponibilité du tuteur.

Ainsi, le tutorat doit être conçu non pas tant comme un dispositif de transmission des compétences que comme une **matrice pour penser et agir** des dispositifs variés en fonction des situations singulières des organisations, configurées, on l'a vu, pour que le « besoin de dispositif » émerge. Le tutorat comme modèle est l'objet de **transpositions** pour prendre en compte les exigences de la situation. Mais il est aussi l'objet de **complémentation** : la plus notable est celle qui articule tutorat et évaluation des compétences (C, D, H, E). Il s'agit là d'une combinaison originale en ce qu'elle est reconnue, affirmée, formalisée[11] et lie ainsi évaluation et intégration. Le redimensionnement qui s'effectuait précédemment par l'usage spécifique d'un dispositif générique, s'effectue ici par la transformation d'un modèle générique en fonction des nécessités locales.

Ainsi, le dispositif d'acquisition-transmission de compétences est toujours spécifique : il fait l'objet d'une activité des acteurs pour l'ajuster à l'entreprise, son organisation et le diagnostic de « problème de compétences » qui a été effectué. Les modalités peuvent être diverses, mais ce « redimensionnement » paraît aussi incontournable que l'analyse de l'environnement et ses évolutions potentielles pour que le dispositif produise les effets attendus. L'absence de redimensionnement du dispositif à la singularité de la situation peut expliquer les difficultés rencontrées par certaines entreprises

2.4. Les résultats recherchés

Si l'on considère maintenant les résultats recherchés, on peut opérer une première distinction selon que ceux-ci sont relatifs à l'atteinte d'un état ou à la construction d'un processus : dans le premier cas, le problème diagnostiqué est conjoncturel, le dispositif est temporaire et le résultat suppose la disparition de l'un comme de l'autre. Dans le second cas, le problème est structurel, le dispositif est permanent et le résultat tient dans le processus rendu possible.

Toutefois, les dispositifs ne sont pas structurels ou conjoncturels par nature : d'abord une même organisation peut avoir recours aux deux pour des finalités différentes (A, H...) ; mais un dispositif pensé comme structurel peut n'être que conjoncturel ou, à l'inverse appelé à devenir structurel (E). En fait, c'est le diagnostic que l'organisation effectue pour définir le problème qui définit la qualité du dispositif. Il y a, sans doute, **deux façons de définir les résultats attendus** par les dispositifs de

11 - La dimension évaluative du tutorat est sûrement coextensive à la confiance que l'on accorde au tutoré : il y a dans tous les métiers, des « épreuves », des observations qui permettent au tuteur de diagnostiquer (à raison ou à tort) le degré de compétences du tutoré, et donc de prescrire les tâches et le champ d'activité (et surtout d'autonomie) en fonction de ce diagnostic.

transmission de compétences : par les éléments qui les manifestent (indicateurs de qualité, quantité, rapidité...) ou par les transformations personnelles qu'elles supposent [12] (comme par exemple la question de l'insatisfaction au travail qui est reliée à une perception d'une moindre possibilité d'intervention sur le nouveau processus de production). Ainsi, la définition du but est aussi une pré-définition du dispositif même lorsqu'elle se présente comme une analyse de l'environnement et/ou de l'organisation.

Quoi qu'il en soit, tous les dispositifs se munissent d'indicateurs de performance sur les résultats qu'ils se fixent et, par là, fournissent leur définition, implicite ou explicite, de ce qu'ils considèrent comme la compétence des opérateurs, les moyens d'y accéder et d'agir sur elle. C'est finalement sur ce point, qui est le moins assuré, que les acteurs, et notamment les promoteurs, sont les plus diserts. Ceci peut prendre la forme des objectifs, finalités et autres déclinaisons des représentations anticipatrices de résultats, mais aussi celle des modalités d'évaluation qui les instrumentent et, par là, les révèlent.

	Représentations anticipatrices de résultats (promoteurs)	**Modalités d'évaluation**
A	Le fonctionnement de l'unité tel qu'il est défini par les objectifs de rentabilisation de la nouvelle installation	Test de connaissance et mise en situation au poste de travail
B	Les documents élaborés par le consultant faisant état des savoir-faire critiques qui doivent faire objet de transmission avec définition des transmettants et des recevants	Tableau de bord du projet
C	Postes reconfigurés par la nouvelle organisation du travail avec leurs exigences spécifiques	Cotation du poste et performance des opératrices (normes de production, primes qualité)
D	Référentiel diplôme et représentation « locale » de la professionnalité requise	Examen (certification diplômante), embauche (très) éventuelle
E	Les indications fournies par les documents de tutorat et les pratiques professionnelles des conducteurs confirmés	Questionnaire de connaissances et satisfaction clients
F	Postes reconfigurés par la nouvelle organisation du travail avec leurs exigences spécifiques	Examen (« morceau de diplôme » et donc référentiel)
G	Le profil de consultant en accompagnement des changements personnels et organisationnels en élaboration à l'interne	« réussite » des actions nouvelles conduites
H	Le profil de dirigeant « futur »	Les transformations introduites par le futur dirigeant dans le fonctionnement actuel
I	Accroissement de rentabilité (Exigence concession) Conformité aux normes et aux prévisions (exigences réseau)	Résultats Reporting
J	Accroissement de qualité	Contrôle de conformité en aval du poste

12 - C'est finalement retrouver la définition de la compétence comme convention ou comme mobilisation subjective

2.5. Le management des dispositifs

Rien ne semble indiquer une spécificité des activités de management en la matière. Bien sûr la direction est toujours présente dans ces projets et réalisations, et d'autant plus présente que la nécessité et l'urgence d'apprendre sont affirmées avec plus de force. Mais il semble bien que ce soit dans les attributions ordinaires des directions que d'accorder une considération particulière aux activités qu'elles définissent comme importantes pour l'entreprise et son développement. Le seul résultat de l'étude est alors, mais il n'est pas mince, que les compétences et plus particulièrement leur élaboration et leur transmission, font partie de ces activités dans ces entreprises. Sans doute est-ce là un effet de la définition du problème qui mobilise le management. Sans doute est-ce aussi une conséquence du fait que ces dispositifs nécessitent toujours une allocation de moyens et une organisation spécifiques et que les dirigeants sont toujours interpellés sur l'une comme sur l'autre.

Au fil des monographies, on peut ainsi repérer des interventions managériales qui relèvent de « l'ordinaire » de la fonction. Il en va d'autant mieux ainsi que, on l'a relevé, les dispositifs sont généralement co-produits avec des experts des questions de formation intervenant au titre de partenaires de l'organisation. On peut donc penser que cette collaboration définit le dispositif ainsi qu'une répartition des interventions, l'expert apportant la conception et l'assistance techniques et le management y associant la légitimation institutionnelle et la définition des moyens mobilisés. Ceci suppose un système d'articulation, de complémentarité, de coopération qui nécessite une élaboration conjointe non seulement du projet mais du cadre dans lequel agir ensemble. On obtient là une version relativement « simple » mais apparemment très efficace de « gestion des compétences ».

L'exemple de l'unité de production de béton précontraint est significatif. Elle se situe dans un grand groupe et sur un marché concurrentiel : elle ne peut être soupçonnée de négligence en ce domaine. D'ailleurs, elle anticipe fort bien la question démographique qui affecte l'avenir de l'unité. Toutefois, on a noté, et on rappelle, qu'il n'existe pas de définition des compétences à transmettre : le consultant, dans une phase préalable au « banc-école », désigne certains savoirs critiques et les opérateurs s'attachent à échanger à ce propos, au pied de la « vibrodistributrice ». On obtient ainsi,dans ce cas mais aussi peut-être dans d'autres, une représentation contrastée de l'action managériale :

- une mobilisation forte dans la définition du dispositif et son argumentation pour convaincre de sa pertinence et sa nécessité ;
- une certaine réserve quant aux modalités de transmission, déléguant au poste de production (A), au pied des machines (B), au groupe de travail (C), au temps disponible (I) les opérations par lesquelles la transmission s'effectue, et instituant un cadre pour que celle-ci puisse se dérouler.

Ce modèle d'un « **management réservé** » se distingue d'un second, « **management impliqué**[13] » dans l'acte de transmission lui-même comme en I, et J où l'acte de formation est défini et contrôlé par la direction. La taille de l'entreprise ne semble pas un facteur décisif (le constructeur automobile définit dans le détail le contenu et les modalités des formation pour les concessions alors que l'entreprise de logistique laisse cela à la dynamique des groupes et au talent des intervenants. Il y a peut-être des différences de conception managériale. On en retire l'ide que les dispositifs s'accommodent fort bien de différentes façons de diriger. En fait pourrait-on dire, chaque entreprise a le dispositif qui lui ressemble, et c'est heureux car c'est un signe d'intégration et, sans doute de pertinence.

Ceci indique, en revanche, une fonction fondamentale du management : **il garantit l'articulation du dispositif de transmission des compétences avec les autres dispositions qui régissent l'entreprise** que ce soit dans le domaine de la production ou des ressources humaines. Cette articulation est un élément déterminant de la genèse, de la mise en œuvre, de la pertinence, de la fiabilité et de l'efficacité des dispositifs. Sans doute cette fonction relève tout autant de l'ordinaire du management. Il est toutefois particulièrement notable qu'elle soit assurée dans ces modalités qui précisément sortent un peu de l'ordinaire organisationnel.

13 - Impliqué dans la définition des savoirs et des modes de transmissions. Tous les modes de management, on l'a vu, sont impliqués dans la définition des dispositifs.

Conclusion

Quatre éléments caractérisent les contextes évoqués :
- la construction de l'opportunité d'apprendre, par définition d'un élément saillant de l'environnement ;
- la définition des compétences à transmettre, que ce soit ou non suite à la réalisation d'un diagnostic spécifique ;
- l'intervention extérieure, publique ou privée, ayant fonction d'adjuvant et contribuant à définir ou à formuler un « problème de compétence » et à esquisser des perspectives d'action en cohérence avec les finalités dégagées ;
- l'articulation du dispositif de transmission de compétences aux autres éléments de l'organisation (production et gestion de ressources humaines notamment)[14].

Les dispositifs se définissent alors moins par le recours à telle ou telle modalité que par le redimensionnement qui est opéré à partir des « modèles de transmission de compétences ». Cet élément est une constante pour que le dispositif fonctionne effectivement et produise les résultats recherchés.

14 - D'où la thématique de la cohérence et de la pertinence du dispositif dans les discours recueillis et la notion de redimensionnement que l'analyse met en exergue.

EDITIONS réseau anact

3

Eléments d'analyse et d'interprétation

Les monographies révèlent donc que les dispositifs élaborés visent certaines finalités :
- **fournir** aux nouveaux arrivants dans le poste ou l'emploi, **les éléments de base d'organisation de l'action professionnelle** (A, C, D, E, H, J) ;
- **mutualiser les « acquis du travail »** afin de renforcer la polyvalence des opérateurs ou harmoniser leur niveau d'intervention (B, C) ;
- **construire des compétences inédites** dans l'entreprise (voire dans l'environnement) pour faire face à l'innovation technique, organisationnelle (A,G, H (déchets)), C'est cette diversité que l'on va maintenant s'attacher à comprendre en définissant les objets et modalités des acquisitions et transmissions de compétences.

3.1. Le transmis et l'acquis

Les dispositifs sont tous, à la fois, porteurs d'une visée d'acquisition et de transmission. Il s'agit finalement moins d'une description que d'une prescription des actions pour chacun des intervenants. Ceci ne dit rien de la façon dont on acquiert ou on transmet. Certes, une part de cette question relève de la dimension pédagogique et didactique qui est hors de notre objet. Une autre partie nous semble en relever et sera reprise ci-dessous.

La transmission

La nécessité d'apprendre se manifeste sous la forme de **l'injonction à faire**. Le premier objet de la transmission des compétences, c'est **le travail** :
- sous la forme de l'énoncé de la tâche et de ses exigences (C par exemple où cette fonction a toute son importance du fait de la nouvelle organisation du travail et des exigences multiples qui la caractérisent, ou I par le biais des stages ou de l'intranet) ;
- sous la forme de l'action conjointe répétée ou complémentaire ;
- sous la forme de l'action guidée, assistée, contrôlée : « je montre, je fais, je fais faire », déclare un formateur de la situation J.[15]).

On souligne ce point qui fait écho à quelques travaux de référence (Delbos ; Jorion 1984) : **lorsque l'on dit que l'on transmet des compétences, on prescrit d'abord du travail, ce qui est une définition implicite de la notion de compétences** telle qu'on l'a évoquée au début de ce texte.

Mais les dispositifs proposent aussi des **savoirs**[16], c'est-à-dire des énoncés aux apprenants : c'est le cas en A ou I où les « cours théoriques » ont toujours leur place dans la formation initiale ou de spécialisation, en C où cela est apporté par « les stages » extérieurs, en E où le tutorat est aussi un repérage des connaissances détenues ou manquantes, en F et H où cela est confié à l'organisme de formation partenaire et en G sous la forme, par exemple, de l'intervention d'une spécialiste dans la conduite du groupe action-recherche. Cependant, le cas de F nous montre les limites qu'est susceptible d'atteindre un dispositif qui se limiterait à cette dimension. On y observe un écart entre le

15 - Cette formule est intéressante autant par la trilogie qu'elle institue que par la distinction qu'elle opère entre les deux premiers termes.

16 - Ainsi, dans leur « définition en acte » de la compétence, les entreprises la relient aux savoirs et n'instaurent pas de rupture entre ces deux éléments que les dispositifs associent plus qu'ils ne séparent.

registre des connaissances que traite la formation et les attentes de compétences complexes exprimées par les chefs d'ilots. Cet écart est d'autant plus problématique que les situations de dysfonctionnement spécifiques, moments où la compétence entre en jeu, sont peu repérées dans la formation dont le fil directeur est moins la situation de travail que le référentiel diplôme.

Enfin, les dispositifs proposent des **contextes de transmission** qui sont toujours des contextes spécifiques c'est-à-dire ni ceux du travail ordinaire, ni ceux de l'enseignement habituel. Finalement **la transmission des compétences réside, pour les dispositifs étudiés, en la confrontation de l'apprenant à trois éléments, comme si ces dispositifs distinguaient trois composantes de la compétence : le travail, le savoir, le contexte**.

	Travail	savoir	contexte
A	Mise en situation au poste de travail dans le cadre de la formation et évaluation par l'action professionnelle	Formation théorique en « salle de cours » évaluée par tests de connaissances (QCM)	Alternance « cours » / « mise en situation assistée et contrôlée »
B	Réaliser une production complète	Identifiés au préalable et facteur de la composition de l'équipe	Suspension de certaines exigences de production et équipe reconfigurée / débriefing
C	Expérience du poste	Formation externe	Groupes de travail d'élaboration des procédures
D	Définition de mission spécifique pour chaque tutoré (et non assistance du tuteur)	Dispensé par l'école	Mise en « autonomie assistée » et reconnaissance du droit à l'erreur
E	« tournée de livraison »	Vérification par questionnaire Informations délivrées en situation (pénibilité, technique de conduite, accès...)	Duo mise en situation assistée et contrôlée
F	Expérience du poste	Formation appuyée sur référentiel de diplôme	insuffisance de redimensionnement
G	Prestations à effectuer	Proposée par l'intervenant ou documentation	expérimentation
H	Position d'encadrement assurée par le successeur pressenti	Formation au CFPPA	Prise de responsabilité assistée et contrôlée doublement (tuteurs entreprise (père) et tuteur CFPPA)
I	Evaluation au poste par des ratios productifs et de qualité	Stages, formation technique, évaluations, suivi de la formation	Hors ou dans les « interstices du travail »
J	Intervention du formateur dans la situation de travail et évaluation par les résultats du travail	« Gestes professionnels », sur des savoir-faire critiques	Autonomie sous contrôle et reconnaissance du droit à l'erreur

Ainsi, le terme de transmission inclut l'intention de l'acquisition par autrui, mais les dispositifs ne peuvent garantir le résultat. Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'une « offre », d'une « proposition ». Il y a, pour ces derniers, un enjeu particulier : l'intégration de ce qui est proposé aux destinataires. C'est pourquoi ils multiplient les modalités d'intervention sur la « réception » pour tenter de l'orienter au mieux des finalités poursuivies.

L'acquisition

On considère ici, l'acquisition comme finalité des dispositifs : tous les dispositifs de transmission de compétences ont pour objet des acquisitions de la part de ceux à qui ils s'adressent, c'est-à-dire qu'ils supposent un « projet d'usage par autrui ». De ce point de vue, et si les compétences se manifestent dans et s'élaborent par l'action, il faut envisager que tous les acteurs du dispositif en sont « potentiellement bénéficiaires », même si les promoteurs n'ont pas d'intention à ce propos. On doit donc considérer les « acquis » possibles des récepteurs comme ceux des transmetteurs.

En ce qui concerne les premiers, ils reçoivent du travail, des savoirs et des situations et agissent pour satisfaire aux prescriptions qui leur sont faites et aux motifs qui sont les leurs. Les acquisitions, on en conviendra, peuvent être multiples depuis la découverte d'aspects professionnels jusqu'aux effets bénéfiques de la suspension de certaines exigences de la tâche (aménagement des situations de travail pour la transmission des compétences), l'agrément ou le désagrément des relations qui s'y nouent, l'apprentissage de formes pédagogiques de transmission (cf. cas du tutorat en cascade) de savoirs utilisés pour d'autres aspects de la vie que la profession... Il faut a minima admettre que l'on peut toujours acquérir deux choses dans ces dispositifs : ce qu'ils prétendent transmettre et l'expérience du dispositif que les personnes en ont.

Il en va de même en ce qui concerne les « transmetteurs »[17]. Toutefois, si le dispositif produit des effets sur les uns, il n'y a pas de raison qu'il n'en produise pas sur les autres. On ne peut qu'être attentif à ces **effets « collatéraux »** des dispositifs de transmission des compétences. Le cas E, au moins, le rend manifeste : le tuteur, unique dans l'entreprise, développe, à l'occasion de sa fonction, une position particulière qui lui « vaut » une reconnaissance spécifique de la part des responsables de quais et d'autres conducteurs. Ceci nous indique que ces bénéfices jouent sur deux plans, pour chacun des acteurs : au niveau de la transformation d'eux-mêmes et au niveau de la « sanction » sociale dont cette transformation est l'objet. Ceci est particulièrement patent dans le cas A : la transformation de soi exigée par le nouveau processus de production est déjà ressentie par les opérateurs comme une perte d'initiative et d'autonomie dans le travail (temporaire estime l'encadrement). Il s'y ajoute la reconnaissance sociale, institutionnelle dans ce cas, de cette transformation de soi par l'entreprise, sous forme du « ralentissement » de la carrière « grâce » à l'affectation à la nouvelle unité (qui fournit ainsi un étayage externe au ressenti des opérateurs et objective le sentiment d'une perte de qualification[18] »).

Les dispositifs ouvrent donc, en matière de reconnaissance, à un ensemble complexe où l'on trouve à la fois la diversité des acteurs, la diversité des effets et la diversité des reconnaissances de ces effets. Leur énoncé brut, dans l'ordre de présentation des monographie, éclaire cette extrême diversité :

A - Ralentissement de carrière (pour les salariés). Affectation sur « l'ancienne » unité de production (et licenciement ?) pour les intérimaires
B - Nouveaux : polyvalence. Anciens : retraite
C - Cotation des postes, « primes »
D - Valorisation symbolique
E - « Promotion » ? pour le tuteur et intégration pour le salarié
F - Obtention par les formés d'un « morceau de diplôme » et forte variabilité du transfert des acquisitions en fonction du N+1
G - Reconnaissance par les résultats de l'entreprise (statut de coopérateur) et par les pairs (les innovations sont valorisantes)
H - Succession du chef d'entreprise et reconnaissance à l'interne
I - Contrat d'objectifs et primes
J - Intégration et autonomie au poste

17 - On peut trouver dans la monographie B l'évocation par un opérateur d'un cas où le dispositif de transmission de compétences avait pour « acquis » le licenciement des transférants devenus « inutiles » une fois leur compétence partagée avec d'autres.

18 - Ces cas rappellent, s'il en était besoin, que les reconnaissances ne sont pas toujours des gratifications. Beaud, Pialoux (2004), évoquent une situation voisine chez Peugeot, à la fin des années 80.

Cette réflexion sur les contributions / rétributions croisées dans le cadre des dispositifs est à relier avec la présentation que l'on a pu en faire comme « formation de compromis » : ceux-ci sont sans doute d'autant plus efficaces que les prestations qui se croisent dans le dispositif correspondent au mieux aux enjeux des acteurs (et pas seulement des recevants et transmettants ici évoqués).

3.2. La prescription du travail

On a noté précédemment que les dispositifs de transmission de compétences opéraient une triple évolution portant sur le travail, le savoir, le contexte. On va maintenant s'attacher aux modalités de celle-ci pour mettre en évidence leur finesse et leur précision (ou imprécision éventuelle).

Chaque fois que le travail[19] est sollicité comme modalité de transmission des compétences, et il l'est de façon très générale[20], sa prescription fait l'objet d'écarts très remarquables avec la situation de référence. En fait, cette dernière subit des modifications fonctionnant comme des variations de certains de ses paramètres (supposées rendre possibles ou faciliter sans doute la transmission ou l'acquisition). Parmi les plus notables, on peut relever :

- **la suspension de certaines exigences de production** : le temps est moins mesuré, les quantités sont moins contrôlées, les erreurs sont admissibles voire explicitement tolérées, les hésitations envisagées, la complexité est réduite notamment en restreignant le champ d'intervention des opérateurs ou en proposant des aides (cf. le cas du « banc-école » sur ce point où l'effectif est réduit et l'évacuation des poutrelles assurée afin de « centrer » l'échange sur un aspect du processus). Une finalité d'apprentissage est ajoutée ou substituée au but de production, transformant l'activité des opérateurs en conséquence ;
- la mise en place d'un **dispositif de direction ou d'orientation de l'action ou d'assistance**, pouvant prendre différentes formes :
  - partenaire ayant fonction d'aide, spécialement mandaté à cet effet et ayant une responsabilité et des initiatives à prendre pour assurer la transmission : ce sont toutes les versions du tutorat ou d'accompagnement-supervision comme en I ;
  - informations pertinentes pré-organisées (fiches de déroulé d'activités en G) ;
  - informations organisées selon une logique interne (banque de données) et qui supposent donc, pour y accéder, une compétence d'utilisation de l'outil (intranet en I).
- des **opérations périphériques** qui conditionnent ou codéterminent le dispositif : diagnostic amont, intervention collatérales (ex : A : formation et accompagnement), opérations subséquentes (bilan, rétrospection, épreuves, validations, contrôles...).

Le travail prescrit par les dispositifs est donc un travail bien spécifique, qui n'est pas exactement celui de la situation de référence, mais qui présente avec lui des similitudes. La prescription joue alors tout son rôle : orienter l'activité des partenaires et, notamment, pré-disposer à la définition des buts de l'action. En un sens, il s'agit d'attirer l'attention des acteurs sur certains aspects, de rendre saillants certains points de l'environnement pour les proposer à leur activité conjointe. Pour ce faire, il faut pouvoir penser le travail comme un ensemble de paramètres pouvant prendre différentes valeurs. Il faut, en quelque sorte, voir le travail

- dans son unité caractérisant le poste, la fonction, le métier (faire la tournée de livraison en temps et heure, sans dommages aux biens, aux personnes, assurer la production prévue dans la nouvele configuration technologique, sortir les poutrelles en quantité et qualité requises...) ;
- mais aussi dans sa diversité potentielle et notamment dans tout ce qui fait obstacle à cette réalisation « canonique » (les embarras de circulation, les accès délicats, les manipulations « périlleuses » pour les conducteurs qui doivent « livrer », le nouvel environnement, l'inaccessibilité du processus pour la nouvelle unité de production des puces, les variations de la vibrodistributrice et ses conséquences sur le produit dans la production de poutrelles...).

C'est dire que cette prescription du travail en vue de la transmission des compétences suppose, pour reprendre une formule bien connue, de « comprendre le travail pour le transformer », d'opérer en quelque sorte une « **didactisation de la prescription** » pour rendre le dispositif efficient.

19 - Quand, dans ce paragraphe, on utilise cette dénomination sans plus de précision, elle désigne le travail tel qu'il est prescrit ou effectué dans les conditions sociales et techniques de l'entreprise (que l'on désigne comme situation de référence). et dans lequel les opérateurs constituent leur expérience.

20 - Sauf peut-être en F où c'est la formation qui reçoit cette mission et qui définit un « travail » via un référentiel qui n'est que rarement celui qui sera exercé dans l'entreprise.

En effet, on trouvera confirmation de cette hypothèse dans les ajustements que les dispositifs opèrent et dont les monographies rendent compte. Si l'on considère quelques exemples :

- en A, le dispositif habituel de formation est insuffisant (adaptation au poste de travail) et doit être complété par un dispositif d'accompagnement au transfert (équipe « perspective ») ;
- en B, le dispositif voit la durée du « banc-école » et son organisation modifiées de façon à permettre davantage les échanges entre opérateurs (voir encadré) ;
- en C, le dispositif du plan de formation prend sens en référence aux groupes de travail analysant les tâches auxquelles on va se former ;
- en E, le dispositif, réservé en pratique aux nouveaux embauchés en CDD, est « doublé » par un second mis en œuvre par l'agent d'exploitation procédant comme on vient de l'indiquer (adjonction d'un aide, suspension de quelques exigences, tournée construite « sur mesure » pour découvrir les difficultés, comme il construit « sur mesure » des tournées « moins délicates » pour ces embauchés n'ayant pas bénéficié d'un processus de « formation ») mais dans une configuration différente ;
- en H, le successeur présumé voit son champ d'intervention varier en fonction de son développement de compétences, comme si la complexité de la fonction de second était « dosable » par le dispositif pour lui faire découvrir les éléments en fonction de sa propre démarche d'appropriation et des opportunités de l'entreprise de lui offrir des occasions d'intervention.

Comment le banc fait école ?

Le dispositif qualifié de « banc-école » utilisé dans l'entreprise produisant des poutrelles de béton précontraint à destination des entreprises du bâtiment (terrain B) illustre bien les relations entre situations de référence et situations de transmission. Il semble que le banc (qui est l'installation de production) fait école, c'est-à-dire assure une fonction didactique, à partir d'un certain nombre d'**écarts** qui sont **instaurés** entre la situation de référence et la situation de transmission :

- le repérage des savoir-faire critiques, effectué en amont de l'action elle-même et supposant une analyse du travail et, dans ce cas, l'élaboration d'un référentiel des emplois concernés : la situation de travail est alors considérée du point de vue de la mobilisation des compétences et l'activité concernée est celle de définition des savoirs que le dispositif prendra en compte ;
- La détermination des personnes détenant ces savoir-faire critiques et de celles à qui l'organisation souhaite les faire acquérir : la situation de travail est considérée du même point de vue ; seulement ce qui est considéré sous l'angle de la maîtrise l'est aussi sous celui de la carence et l'activité concernée est celle de définition des publics mobilisés dans le dispositif ;
- La composition d'équipes ad hoc, qui recompose donc, pour une durée limitée, le collectif de travail et du coup crée une double situation pour les apprenants : ils sont apprenants dans le banc-école ; ils sont « ambassadeurs » de leur équipe d'origine dans le dispositif de transmission de compétences ;
- La suspension de certaines exigences de production afin de « donner du temps au travail » qui est celui du temps de l'échange entre les opérateurs ;
- La définition d'un objectif spécifique à ce temps dont la production est, conjointement, « poutrelles et dialogues » (ce n'est pas une simulation) ;
- L'exploitation a posteriori de ce temps spécifique dans un autre espace-temps spécifique ;
- L'intervention d'un tiers formalisant les éléments de la démarche ;
- Le rapatriement des acquis dans l'équipe d'origine à l'occasion du retour des apprenants dans leur équipe d'affectation.

C'est en ce sens que **la situation de travail est didactisée**, c'est-à-dire que certains de ses éléments font l'objet d'une **transposition** qui n'a rien d'irréaliste (pas de situations extrêmes, comme on peut en rencontrer sur simulateurs, mais pas, non plus, de situation de routine) : en quelque sorte **le « banc-école » sort de l'ordinaire pour mieux y retourner**.

C'est dire que le prescrit est bien réel, comme ensemble d'énoncés et de représentations, et qu'il peut donc faire l'objet d'agencements, de « manipulations », de « dosages » de restrictions ou d'extensions. Ceci n'est nullement spécifique des dispositifs de transmission de compétences, mais constitue sans doute une des caractéristiques de la prescription du travail. Ce qui, en revanche, est spécifique, légitime et oriente cette activité, c'est le but d'apprentissage, la finalité de transmission

que le dispositif se fixe et qu'il propose aux acteurs comme cadre de leur rencontre et de leur coopération. Ceci permet de comprendre qu'on apprenne des situations de travail, même en l'absence de dispositifs de transmission de compétences, comme l'atteste l'effectivité de l'apprentissage « sur le tas ». Mais on y apprend, à grand-peine, à grands-risques et à grands-coûts : le dispositif n'a nul monopole d'apprentissage, il ne peut que revendiquer, mais c'est beaucoup, une **prétention d'efficience** (transmettre ce qui est nécessaire à qui cela est nécessaire [21], à sécurité optimale et à moindre coût pour tous les acteurs).

3.3. La définition des savoirs

Les dispositifs présentés définissent, en règle générale, des savoirs à transmettre et des modalités de présentation aux apprenants :

	Savoirs évoqués	Modalités de présentation
A	nc	Formation « théorique »
B	Savoirs critiques (indispensables pour la production et/ou peu partagés)	Incorporé dans le choix des transférants / transférés
C	Savoirs techniques du textile	Stages extérieurs
D	Référentiel diplôme	Ecole et éventuellement tuteurs
E	Réglementation	Questionnaire de positionnement des embauchés
F	Référentiel de formation	Cursus de formation extérieur
G	A définir à chaque fois en fonction de l'intervention	Par intervenant extérieur, documentation ou mutualisation
H	Référentiel de formation	Cursus de formation en alternance
I	Définis par le réseau	stages et FOAD
J	Savoirs faire critiques définis par les contrôles qualité	Par le N+1 du formé

Ces savoirs sont formalisés (dans les référentiels ou les cursus de formation), décontextualisés de leur mobilisation éventuelle et précisément pour cela transmissibles, notamment dans des situations spécifiques (« cours », « stages extérieurs », « formation »...) se distinguant nettement des situations de référence.

Pour que cela soit possible, il faut que soit opéré, au moins, un **jugement de pertinence** qui va garantir le lien entre ces savoirs et la situation de référence, autrement dit, qui légitime leur présence dans le dispositif par leur contribution à l'élaboration des compétences. Ceci revient à dire que les promoteurs des dispositifs ont assuré, eux-mêmes ou par délégation à des experts (notamment les organismes de formation ou les consultants) ces fonctions dans chaque cas. De plus, on peut penser que les transmetteurs se livrent à une telle évaluation, de même que les récepteurs, au moins implicitement, par leurs incompréhensions, questions et curiosités. Ainsi en I, l'intégration de savoirs dans des modules de formation en FOAD définit ceux-ci à la fois comme légitimes et nécessaires.

La situation B constitue, de ce point de vue, un cas particulier, à la limite de notre description : les savoirs identifiés sont formalisés par le consultant, à partir d'un référentiel et de l'analyse des situations de travail. Ils relèvent de la rubrique des « savoir-faire » et ne sont, au moment de leur identification, ni formalisés, ni explicités, ni didactisés : ils n'existent qu'à l'état de compétence manifeste chez certains opérateurs. C'est le consultant qui les infère, à l'aide des référentiels qui jouent là un rôle déterminant en ce qu'ils pré-définissent les savoirs nécessaires. Le banc-école est à la fois le

21 - Une telle nécessité est définie dans le cadre des jeux d'acteurs de l'entreprise et dépend, bien sûr, des positions de chacun.

cadre de la transmission, comme cela est explicite, mais aussi celui de la formalisation des savoirs transmis : en ce sens, c'est celui qui ne sait pas qui provoque la formalisation des savoirs qui lui manquent, à partir du différentiel d'intervention dans l'action conjointe. Auparavant, **le consultant n'a pas défini les savoirs, il les a seulement désignés** [22] : ce sont les opérateurs, au pied de la vibrodistributrice, qui les révèlent en les évoquant en relation avec l'action.

Qu'il s'agisse de « savoirs théoriques » ou de « savoirs d'action » (Barbier 1996 et Barbier, Galatanu (dir) 2004), les dispositifs semblent tous supposer une telle démarche, non pas parce que cela est exigé par la compétence, mais parce que c'est une exigence de la transmission. Le lien entre ces savoirs et l'action professionnelle apparaît un des aspects essentiels : en effet, on peut penser que c'est l'articulation entre ces deux éléments, par le biais des connaissances et des expériences que les opérateurs élaborent, qui définit l'efficacité des dispositifs.

3.4. Compétences pour transmettre et compétences pour acquérir

On a vu précédemment que la mise en place d'un dispositif de transmission des compétences supposait, pour l'entreprise ou du moins certains de ses acteurs, de définir les compétences à transmettre. Ceci est en effet bien nécessaire, puisque la didactisation va ensuite s'efforcer de focaliser la situation de transmission sur ces dimensions de façon à optimiser les effets recherchés. Les modalités de cette focalisation invitent à penser que d'autres compétences sont indispensables à un tel processus : ce sont celles qui permettent la transmission et notamment qui rendent possible le processus de didactisation que l'on vient de présenter et d'illustrer. Les dispositifs de transmission de compétences supposent donc deux champs de compétences distincts, identifiés et mobilisés :
- les compétences à transmettre, qui sont objet du dispositif ;
- les compétences pour transmettre, qui sont moyen du dispositif.

Ces dernières peuvent très bien être « distribuées », comme cela semble être le cas pour A ou G, ou partagées entre l'organisation et son environnement immédiat (consultant, organisme de formation....). Alors que les premières sont spécifiques au métier, les secondes sont spécifiques à la transmission : on les regroupera sous le terme générique de « médiation ». Les dispositifs supposent donc qu'une série de médiations soient opérées :
- entre le « besoin » et le « déficit de compétences » postulé ;
- entre la situation de travail et la situation de transmission ;
- entre les finalités et les acteurs notamment les « recevants » et « transmettants » ;
- entre les acteurs eux-mêmes selon leurs différents statuts (entre opérateur des différentes unités de production (A) comme entre transférant et transférés (B), tuteur et novices (E)...

Ces médiations multiples sont des nécessités pour l'organisation des dispositifs : **la médiation comme compétence générique pour transmettre** apparaît comme une condition de l'existence des dispositifs.

On peut, sans doute, tenir un raisonnement identique si l'on se place non plus du point de vue des promoteurs de dispositifs et des « transmettants » mais de celui des « destinataires ». S'il y a des compétences pour transmettre, n'y en a-t-il pas pour acquérir ? Les dispositifs présentés insistent peu sur d'éventuels pré-requis qu'ils supposent [23] en matière de compétences mais dont on peut trouver l'indication dans les nombreux « ajustements » opérés.

Ces « compétences pour acquérir » doivent pourtant se développer sur différents registres :
- percevoir les éléments singuliers de la situation de transmission de compétences construite à leur intention ;
- les situer et donc leur attribuer une signification en les reliant à d'autres éléments de cette situation ;
- les comprendre et donc les articuler aux autres situations connues et aux connaissances détenues ;
- élaborer des liens entre ces différences de situations et l'intervention à avoir afin de garantir la pertinence et la réalisation de la tâche ;

22 - C'est d'ailleurs un trait général des analyses de compétences qui les désigne (notamment en les nommant) sans pour autant pouvoir dire en quoi elles consistent et encore moins comment les acquérir. Cf. sur ce point les contributions de G. Malglaive (1990) et G. Vergnaud (1999).

23 - Ceci ne revient pas à imputer une ignorance ou un aveuglement aux promoteurs des dispositifs mais simplement à envisager cette dimension qui, pour eux, est implicite, va de soi, dans la mesure où le dispositif est construit pour un public déjà pré-identifié et connu.

• transposer [24] à d'autres situations les élaborations dont la situation a été le cadre ou l'occasion. Ceci s'enrichit du fait que cette compétence à acquérir est, en règle générale, élaborée dans un collectif et qu'il faut donc, pour chacun, faire la part de l'intervention d'autrui et de la coopération.

On aperçoit, alors, le champ couvert par ces compétences pour acquérir, contrepartie nécessaire des compétences pour transmettre. On voit également que, ce faisant, les acteurs opèrent, à leur façon, à leur niveau, un **redimensionnement du dispositif** complémentaire de celui effectué par les promoteurs à partir des modalités génériques de transmission. Ce double redimensionnement (reconnu ou dénié) apparaît ainsi comme une condition d'efficience (ou d'inefficience) des dispositifs et la marque de l'engagement (ou du désengagement) des acteurs dans le cadre proposé.

3.5. Les formes sociales de la transmission

Pour être une élaboration didactique, la transmission de compétences se fonde sur un cadrage social dont on peut présenter quelques caractéristiques.

Les formats de l'action

Si les dispositifs supposent tous une action, le format qu'ils proposent pour celle-ci n'est pas identique :

	Format proposé	
	Dispositif restreint	**Dispositif élargi**
A	duo (au poste de travail) et collectif (cours)	solo et collectif (accompagnement)
B	Trio ad hoc	Collectif ad hoc ? (réunions)
C	Collectif (formations thématiques et formation transversale)	Duo (intégration des novices) et collectif ad hoc (groupe de travail)
D	Duo	Juxtaposition de duos
E	Duo	Généralisation de duo (y compris système « parallèle »)
F	Collectif ad hoc (formation)	Très variable, voire inconsistant (dépend du N+1)
G	Duo (intégration des novices) et collectif de travail (action recherche)	Collectif ad hoc (analyse des pratiques et études de cas)
H	solo (formation de second)	Duo (intégration des novices), collectif de travail (plan de formation)
I	Solo, duo (binômes) et collectif	
J	Duo au poste de travail	Collectif de travail et N+1

On ne peut, a priori, tirer de règle absolue de cette répartition. En fait, les formats d'action semblent indiquer qu'il est possible de développer les compétences tant par l'action professionnelle (appréhendée individuellement ou en duo) que par la réflexion (souvent collective) à son propos. Toutefois, ce couplage « reflexivité-discursivité » semble pouvoir fonctionner selon deux régimes :

• « à chaud » (action professionnelle puis discours à son propos) comme dans le cas des réunions chez B : c'est l'activité qui n'est pas encore réellement achevée, au moins psychologiquement, qui se poursuit par un autre moyen que l'effectuation : l'action s'achève mais l'activité des opérateurs se poursuit en discours, en échange et, dans l'interaction peut explorer des potentialités que l'action n'a pas rendues manifestes ;

24 - Il s'agit sans doute moins de transposer ce qui a été vécu (une action, un mode opératoire, une solution...) que ce qui a été pensé de ce qui a été vécu (un raisonnement, un « concept pragmatique »...)

- « à froid » dans le temps de la reconsidération de l'action du point de vue de l'expérience, comme les analyses de pratiques en G : l'action effective est transformée, configurée par le souvenir, le récit, les traces, et c'est l'expérience que le sujet en retire qui est le support du développement des compétences, ce qui explique que ce soit moins des actions réelles que des actions modélisées que traitent ces dispositifs de paroles [25].

C'est en quelque sorte la **modalité de saisine de l'action** (par son effectuation, son évocation ou sa configuration) qui définit la modalité de transmission des compétences et s'accommode, ensuite d'une diversité de formats en fonction d'exigences contextuelles.

Statuts et positions dans la transmission des compétences

S'il fallait se convaincre que les dispositifs de transmission de compétences ne sont pas indépendants des cadres sociaux dans lesquels ils s'inscrivent, il suffirait d'aborder la question des positions que ces dispositifs instituent. Ils opèrent d'abord une **double désignation** entre ceux affirmés « compétents » et ceux qui sont affirmés comme devant le devenir. Il en va ainsi du diagnostic préalable effectué dans la situation B ; il est une opération de désignation (qui n'est pas nécessairement stigmatisant). Ce partage n'est pas forcément aisé, ni acceptable, ni indiscutable : l'exemple A montre qu'il y a débat et même conflit à un moment, non pas tant sur la désignation des compétents ou pas compétents pour intervenir dans la nouvelle unité de production, mais sur la nature du travail que cette désignation recouvre. Ce modèle assez général (on le retrouve en A, B, D, E, H) souffre des exceptions : parfois le dispositif ne peut pas désigner de compétents parce qu'il n'est pas en mesure de les identifier : en G, les compétences sont à construire pour des situations qui ne sont pas encore clairement définies et on ne peut dire qui est compétent. En F le dispositif n'y parvient pas davantage car les formateurs ne disposent pas de la compétence professionnelle de production de cosmétiques dans cet environnement : sans doute, y a-t-il dans l'entreprise, sur les lignes de production, parmi les régleurs ou les techniciennes, des gens compétents, mais le dispositif n'a pas fait le choix de les repérer, se limitant à une déclaration de carence collective de compétence. Enfin, on peut penser, parfois, que la compétence est « distribuée » entre les acteurs comme en C ou D : personne n'est totalement compétent, mais à plusieurs on l'est davantage. Ainsi, en D, certains sont totalement compétents sur leur fonction, mais l'apprentissage du tutoré exige le recours à plusieurs pour découvrir l'ensemble des compétences visées.

Cette **fonction de désignation** du dispositif se relie aux autres désignations dont le travail et l'entreprise sont le cadre et l'occasion. On ne les perçoit jamais aussi bien qu'à l'occasion des frictions entre eux : en A, on l'a vu, c'est la nature du travail qui est en jeu. Or, le dispositif définit comme compétent les intérimaires qui ont démarré la nouvelle installation et comme devant le devenir, les opérateurs expérimentés intervenant sur « l'ancienne ». On en trouve une autre version, en E, où un conducteur, et un seul, est déclaré tuteur et reconnu par d'autres comme ayant une compétence particulière (mais compétence à transmettre ou compétence pour transmettre ? [26]). Même si la compétence des autres conducteurs n'est pas affectée par le dispositif [27], ceux-ci ne sont pas insensibles à cette « distinction » qu'il opère parmi eux. Il en va de même en D, avec la généralisation du tutorat mais dans ce cas, le statut scolaire des tutorés légitime la présomption de carence de compétence qui pèse sur eux.

On voit donc la double fonction des dispositifs : d'une part, ils distinguent la population jugée compétente de celle qui ne l'est pas encore, de l'autre, ils définissent ceux qui, par leur position dans un autre champ que celui du travail ou à l'intérieur de celui-ci, sont en position de le devenir (comme les « transférés » de A ou de B ou les « tutorés » de D), et ceux qui ne le sont pas (comme les opérateurs qui chez B ne participent pas aux bancs-écoles et ne sont donc jugés ni possesseurs de savoirs critiques ni devant le devenir, ou les candidats à un stage chez D que la sélection a écartés). Comme tout dispositif, ceux présentés créent ou reproduisent des élus et des exclus, parfois, alors que ces élections ou exclusions se fondent sur d'autres éléments, auxquels la transmission de compétence se trouve ainsi, explicitement (B) ou implicitement reliée. Mais ce faisant, les dispositifs ont également un troisième effet : ils légitiment la position, la fonction et les opérations de ceux (dirigeants, consultants, responsables des ressources humaines ou de formation...) qui instrumentent cette désignation.

25 - De ce point de vue, l'entretien d'explicitation réalise une analyse de l'action « à chaud » (position de parole incarnée de l'évocation) dans la temporalité « froide » de l'expérience.

26 - Ce cas invite à considérer que ces deux compétences ne sont peut-être pas sans rapport

27 - Elle le devient, potentiellement, quand le dirigeant estime que le dispositif a vocation à concerner tous les salariés et pas seulement les novices en CDD qui peuvent être considérés comme « incompétents à durée déterminée » (le temps du tutorat).

On le voit, par ces désignations, les dispositifs, même s'ils se munissent d'analyses préalables, de diagnostics périphériques et d'actions d'accompagnement, ne sont pas indépendants des positions sociales dans l'entreprise. Le dispositif n'intervient pas, à l'évidence, en état d'apesanteur sociale. Du coup, bien des éléments autres que les compétences et les questions de transmission interviennent dans sa genèse et dans la façon dont il positionne les personnes dans ses classifications.

3.6. Les configurations de transmission de compétences

Ainsi, tous les dispositifs envisagés combinent de façon originale certains éléments récurrents :
- la définition du problème de compétence avec l'aide d'un tiers ;
- l'identification des éléments à transmettre au travers du travail, des savoirs et des contextes faisant l'objet des prescriptions des dispositifs,
- la désignation des acteurs intervenant dans ces dispositifs ;
- la possibilité d'écarts de cadre modifiant notamment les prescriptions de l'action professionnelle ;
- l'instauration d'un dispositif d'orientation et d'assistance de l'action de ceux qui sont désignés comme apprenant par les dispositifs ;
- une attention particulière à la nature du travail proposée (didactisation de la prescription) ;
- la définition d'effets et de reconnaissances attribués aux acteurs de ces dispositifs.

Si tous ces éléments sont présents, ils n'ont pas la même importance ni n'assurent la même fonction dans tous les dispositifs. L'hypothèse de l'étude conduite est que ceux-ci sont configurés (au sens d'aménagement original des éléments récurrents) différemment selon la logique qui préside à leur fonctionnement. En effet, si les dispositifs sont toujours des redimensionnements pour articuler des modèles de transmission avec la singularité des situations et des organisations, ils portent la trace à la fois :
- de la finalité qu'ils poursuivent qui résulte du diagnostic du problème de compétence effectué par la direction et les partenaires de l'action ;
- des agencements organisationnels caractérisant chaque entreprise et définis par les actes de management [28].

C'est cette double prise en compte qui leur procure leur efficience définie comme la possibilité de réaliser les objectifs fixés avec les moyens alloués. L'étude [29] avait identifié quatre logiques organisant les dispositifs de transmission de compétences :
- adaptation : « l'entreprise cherche à adapter les compétences de ses salariés aux évolutions technologiques et organisationnelles qui impactent ses activités. Il s'agit de renouveler le niveau et/ou les contenus des compétences pour faire face à des changements, qu'ils soient anticipés ou non ». C'est notamment le cas de l'entreprise présentée par la monographie A, dans le champ de la production industrielle et des technologies de pointe, mais c'est également la logique que l'on peut identifier dans le cas de la société de conseil (monographie G) ou dans la concession automobile (I) ou dans l'entreprise de vente par correspondance (C) ;
- mobilité : « l'entreprise cherche à accompagner les parcours professionnels en préparant le ou les salariés aux exigences de leurs nouvelles fonctions. » La monographie H en présente un exemple dans le cas d'une petite entreprise artisanale ;
- Intégration : « l'entreprise cherche à favoriser l'intégration des nouveaux (...) leur permettre de s'adapter aux exigences des situations professionnelles qu'ils auront à exercer, à acquérir les connaissances relatives aux matériels et aux procédures qu'ils auront à maîtriser et, plus globalement, à l'organisation du travail et la culture d'entreprise ». On en trouve une illustration dans les cas d'organisation d'un tutorat de prise de fonction dans l'entreprise de logistique (Monographie C) ou dans l'entreprise de transport (monographie E) ainsi que dans l'entreprise J ;
- Transfert : « l'entreprise cherche à maintenir au sein de son organisation des compétences clefs détenues par une poignée de salariés et, en particulier, par les seniors qui seront amenés, plus ou moins rapidement, à quitter l'entreprise. Il s'agit de compétences pas ou peu formalisées, détenues par les plus expérimentés ». On retrouve cette situation, par exemple dans le cas de l'entreprise de production de béton précontraint (Monographie B).

28 - On ne peut négliger les redéfinitions que les acteurs opèrent mais qui ne sont pas abordées ici, du fait de l'objet de l'étude.

29 - Il s'agit là des travaux préparatoires conduits dans le cadre du réseau ANACT

On va les considérer à nouveau pour montrer comment chacune propose, en fait, un modèle de transmission, c'est-à-dire comment la finalité définie influence la définition des dispositifs et ainsi constitue à la fois une illustration et une limite aux opérations de redimensionnement. Il va de soi, qu'aucune monographie ne se limite à l'actualisation d'une « logique » et que celles-ci ne rendent pas compte du réel mais proposent plutôt une grille de lecture des dispositifs en modélisant les éléments qui les caractérisent. Les logiques sont ainsi des principes d'organisation de prototypes de dispositifs.

La logique d'adaptation se fonde sur la désignation de transformations du travail et de ses exigences. Elle a pour objet de permettre à des opérateurs d'intégrer ces évolutions. Elle les concerne donc tous, de façon chaque fois singulière. La définition du problème de compétence est souvent des plus délicates car elle est étroitement liée à l'analyse des transformations du contexte. De ce fait, elle peut donc être négligée ou sous-estimée : les opérateurs développent alors leurs compétences en fonction des évolutions du travail. Il s'agit là d'un processus général et continu qui ne devient visible par l'organisation que lorsque le dispositif le formalise et donc que la direction l'a reconnu et intégré (ce qui peut, parfois, exiger des situations de crise). Dès lors, le champ des éléments à transmettre recouvre celui du travail dans son ensemble et les acteurs désignés pour en bénéficier sont potentiellement tous ceux qui interviennent dans la production considérée. En revanche, le choix de ceux désignés pour transmettre les compétences est des plus délicats puisque la compétence à transmettre est, pour cette entreprise, largement inédite. Il faut donc admettre que ceux qui transmettent ont élaboré cette compétence :

- soit auparavant, dans la discrétion du travail quotidien (et leur désignation comme transmettant est une reconnaissance implicite de leur compétence) ;
- soit qu'ils seront capables de savoir, dans la situation, ce qui convient (ce qui est alors une reconnaissance de leur expérience).

Dans les deux cas, le choix de ces transmettants est des plus délicats. Les « écarts » introduits dans l'action professionnelle ont donc pour but de permettre cette interaction entre transmettant et recevant et cette coconstruction d'une compétence adaptée à la situation nouvelle. Le rôle premier du transmettant est l'orientation de l'apprenant pour qu'il puisse découvrir « comment s'y prendre » et l'intérêt qu'il peut y avoir à modifier ses pratiques et à développer ses compétences. Les effets des dispositifs relevant d'une telle logique sont perceptibles principalement à partir des résultats de l'action professionnelle, par exemple par l'amélioration des performances que ce soit en termes de quantité, qualité rapidité... Les monographies citées fournissent quelques illustrations relevant de cette logique notamment dans le cas de la concession automobile et de la construction navale.

Dans tous ces cas le travail « pose problème » non seulement aux opérateurs mais à l'organisation et celle-ci s'en remet aux premiers pour aménager des conditions permettant de faire face à ces difficultés. La logique d'adaptation opère donc une centration sur la dimension pragmatique du travail.

La logique mobilité se fonde sur la désignation d'une cible professionnelle au terme d'un parcours prescrit aux opérateurs. Elle propose un cadre différent dans la mesure où les emplois existent et sont occupés par des opérateurs compétents. Il est donc possible de comprendre ce qui organise leur activité et en quoi réside leur compétence. La logique mobilité fait peser un défi particulier sur les opérateurs dans la mesure où ils doivent acquérir les compétences pour exercer la fonction pour laquelle ils sont désignés. La définition du problème provient donc de la rencontre, d'une part, de la décision de mobilité (c'est-à-dire de déplacer des opérateurs d'une fonction à une autre) et, d'autre part, des différences de fonction entre le poste précédemment occupé et celui auquel l'accès est organisé. L'identification des éléments à transmettre se déroule dans un cadre bien connu de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : il y a un « poste cible », qui existe et qui est occupé par un opérateur compétent et dont on peut définir les compétences, et un « poste source » occupé par un opérateur pour lequel on peut opérer de même. La désignation des acteurs dépend de la décision de mobilité (et peut donc être motivée par des éléments tout à fait différents que les compétences exigées par le poste-cible ou celles détenues par l'opérateur désigné). La difficulté de ce type de dispositif est double :

- la caractérisation des compétences à acquérir (qui varient selon chaque opérateur désigné en fonction des ses caractéristiques individuelles et notamment de son expérience) ;
- les modalités à mettre en œuvre : sur ce point, le fait que les emplois soient occupés prédispose à ce que le travail tel qu'il s'effectue dans le poste cible soit une des modalités de développement des compétences et que celui qui l'occupe joue un rôle dans l'orientation et l'assistance de celui qui s'y prépare (mais l'exemple H montre bien que parfois le recours à l'externe est aussi utilisé).

La reconnaissance proposée est, a minima, l'occupation du poste désigné (avec ou non amélioration de la situation de l'opérateur ainsi mobile) et les effets sont sa capacité à faire face aux exigences du

poste (la façon dont y parviennent ceux qui l'exercent déjà est toujours un référent partiel ou total, implicite ou explicite de cette évaluation). Toutefois, les réalités ne semblent pas aussi simples que le propose le modèle : les cibles ne sont pas toujours définies avec clarté et, surtout, les compétences ne sont pas toujours identifiées avec précision. Du coup, le dispositif se trouve en difficultés dans la mesure où il est caractérisé par ces buts et l'identification d'écarts source-cible. On doit en conclure qu'une des fonctions, sous-estimée, des dispositifs, est non seulement d'assurer le transfert des compétences au sein d'une migration, mais aussi de définir en cours de réalisation, les compétences à construire ou à transmettre. La fonction de diagnostic, présentée comme antérieure et extérieure à la mise en œuvre du dispositif, est, au moins dans ce cas, coextensive à la réalisation du processus. En revanche, la centration de cette logique est clairement téléologique, tout entière orientée par la cible définie. La monographie H souligne ces éléments : la nécessité de transmission de l'entreprise du fait du départ du dirigeant, définit le parcours de mobilité de l'un des fils [30]. Le poste cible (dirigeant) est identifié tout comme le poste source. Toutefois, l'entrée dans un dispositif qui est, on le souligne, générique, proposé à l'ensemble des entreprises du même secteur, provoque des diagnostics de compétences en cours de réalisation qui conduisent le successeur présumé à construire ses compétences pour ses futures fonctions en les expérimentant en cours de formation : ce faisant, il « innove » c'est-à-dire se prépare à la succession en s'écartant des pratiques de celui à qui il succède. On y trouve l'indication d'un processus qui ne manque pas d'intérêt : la logique de mobilité permet à la fois la préparation à de nouvelles fonctions (c'est-à-dire la transmission des compétences déjà détenues) mais aussi la transformation de la façon d'assurer ces fonctions (c'est-à-dire des compétences acquises nouvellement). La logique de mobilité combine donc, au moins dans cet exemple, transmission et innovation, succession des opérateurs sur un poste et transformation de l'organisation et donc des compétences pour tenir ce poste.

La logique intégration se fonde sur la désignation des acteurs ; il s'agit :
- de novices, extérieurs à l'entreprise et éventuellement au métier et donc confrontés à des exigences multiples de la tâche ;
- et d'opérateurs expérimentés définis comme ressources pour comprendre et construire les compétences à mobiliser.

Pour l'organisation, ce diagnostic de compétence en recoupe un autre enjeu qui est celui de « stabilisation » des novices dans le métier et dans l'entreprise, pour éviter par exemple des départs intempestifs et donc un renouvellement permanent des processus d'intégration. Le problème est alors défini à la fois comme construction de compétence et comme socialisation dans le collectif de travail (lequel maîtrise ces compétences et a pu s'accommoder des exigences de la tâche parfois à un prix très grand pour les opérateurs). Dans cette logique, l'identification des éléments à transmettre est considérée comme résultant de la différence entre les acteurs réunis par le dispositif : certains savent, d'autres pas. La possibilité d'écarts dans l'organisation du travail est ouverte aux deux catégories : pour les novices, pour apprendre et donc pour disposer d'un temps où les exigences de la tâche sont allégées ; pour les expérimentés, pour transmettre, c'est-à-dire pour intégrer dans leur activité le souci du développement de celle d'autrui. Ceci constitue d'ailleurs le cœur du dispositif d'assistance et d'orientation qui est fourni et la didactisation de la prescription du travail est un outil très général pour doser la montée en compétences des novices grâce à une complexification croissante de la prescription (cf. C ou D). Les effets sont reconnus, en règle générale, par la capacité, à terme pour les novices d'une part à demeurer [31] dans l'affectation pour laquelle ils sont recrutés et, d'autre part, leur capacité à exercer le travail en s'acquittant des exigences pesant sur la tâche. Le rôle de transmission de l'expérimenté est très généralement souligné par les novices et reconnu par eux, en dehors de toutes prescriptions ou reconnaissances organisationnelles. Il peut, dans certains cas, (C ou D par exemple) faire l'objet d'une reconnaissance explicite dans l'entreprise, notamment par l'adaptation, soit d'un statut de transmettant (tuteur), soit d'un dispositif spécifique. Cette configuration opère une centration communicationnelle : la relation et surtout la compréhension sont toujours à établir et maintenir entre les acteurs, ce qui constitue notamment une des compétences pour transmettre et pour acquérir.

La logique transfert se fonde sur la désignation d'une rupture de compétence exigeant des opérateurs une réélaboration globale des acquis de l'expérience et l'intégration d'éléments radicalement nouveaux pour eux, afin de pouvoir faire face aux exigences du travail. Il en va notamment ainsi dans le cas d'innovations technologiques. Le problème de compétence, dans ce cas, provient de la varia-

30 - En fait, chacun des fils est invité à la mobilité du fait de la problématique de la transmission, mais pour des raison qui tiennent plus à l'organisation familiale qu'à l'organisation socio-technique du travail dans l'entreprise.

31 - Plusieurs indices instrumentent ce critère : les démissions bien sûr mais aussi l'absentéisme...

« Logiques » de dispositifs et caractéristiques d'organisation

	Adaptation	Mobilité	Intégration	Transfert
Définition du problème	Transformation du travail	Ecart de compétence source/cible	Ecart de compétence activité du novice/exigences du poste	« rupture » d'expérience entre modes de production
Définition des Eléments à transmettre	Par les opérateurs dans la situation	Par la comparaison des deux systèmes de compétences (poste source / poste cible)	Par l'acteur placé par la situation de communication comme « sachant »	Par la comparaison des deux systèmes de compétences (ancienne configuration de production / nouvelle configuration de production)
Désignation des acteurs	Difficile si pas de compétences à l'interne	Par le parcours source/cible	Par le recrutement et l'affectation (parfois formalisation des fonctions de transmettant)	Difficile si pas de compétences à l'interne
Ecarts de cadre	Multiples et parfois non reconnus, opérés par les opérateurs dans le quotidien du travail	Définis par le parcours de mobilité plus ou moins développé en fonction de l'importance de l'écart diagnostiqué	Définis par le dispositif en fonction de l'écart diagnostiqué compétences du novice/exigences du poste »	Impossibles à aménager car la situation de production ne permet pas de développer les compétences adéquates (rupture)
Orientation et assistance des apprenants	Par eux-mêmes ou entre pairs dans l'effectuation du travail	Par le dispositif et le diagnostic de l'écart de compétence	Par le dispositif et notamment le tuteur	Par les apports de connaissances effectués à cette occasion
Didactique de la prescription	Par neutralisation des aspects anodins pour centrer les opérateurs sur les dimensions critiques de l'action professionnelle	Par création d'un « dosage » de la complexité de la situation cible	Par création d'un « dosage » de la complexité de la situation cible	Par définition d'une progression dans l'action permettant une « montée en compétence »
Caractéristiques de la configuration	Au cœur de l'action professionnelle, au pied des machines, au centre des processus, éventuellement invisible, souvent continue, révélée par les « crises »	Définition d'un parcours à effectuer	Définition d'un état auquel parvenir	Recherche des modalités adaptées qui ne sont jamais prédéfinies
« Défi » de transmission	Coopération entre les opérateurs Dimension incorporée de la compétence	Articulation d'une prescription de parcours et d'une identification des compétences sources/cible	Dimension incorporée de la compétence pour le tuteur (compétence pour transmettre)	Incertitude sur les compétences à transmettre et sur les modalités de transmission
« Défi » d'acquisition	Distinguer variété des pratiques et compétences critiques		Elaborer un mode opératoire adapté à partir du dire et du faire d'autrui	Construire les situations à fort potentiel d'apprentissage
Centration	Pragmatique	Téléologique	Communicationnelle	Didactique

tion de l'organisation du travail et/ou du mode de production qui met les opérateurs « en défi et en défaut de compétence ». Cette situation, comme la première, est généralement collective même si, bien sûr, chaque opérateur en a un vécu singulier. L'identification des éléments à transmettre se heurte dans ce cas à une difficulté qui est la nouvelle configuration du travail qui ne permet pas de disposer a priori d'une définition des compétences nécessaires pour l'exercer. Comme pour la mobilité, ceci doit donc être construit au fur et à mesure du transfert (comme l'illustre le cas A et le travail de Beaud-Pialoux, op. cit) et constitue une difficulté supplémentaire du dispositif à construire (comme l'indique en A la création de l'équipe « perspectives » dont l'intitulé même est révélateur). La désignation des apprenants est généralement résolue par des éléments extérieurs aux dispositifs (exigences de production souvent). En revanche, celle des transmettants est toujours, dans ce cas, une difficulté puisque l'entreprise ne dispose pas des compétences nécessaires. Elle doit donc :

- soit les trouver à l'extérieur (embauche, missions d'intérim...) ;
- soit concevoir le dispositif comme une évolution des compétences et accepter d'en payer le prix notamment en termes de temps (durée) et de production (interrompue ou à quantité ou qualité moindre). C'est souvent le marché sur lequel elle se situe qui la conduit à opter pour l'un ou l'autre.

La question des écarts de cadre se pose de façon extrême dans ce cas, du fait de la rupture de compétence diagnostiquée :

- soit le cadre de production est transformé et les opérateurs apprennent (et la production en est affectée) ;
- soit le cadre de production est maintenu et les opérateurs doivent, pour l'essentiel, se former hors de celui-ci pour construire les compétences minima d'intervention sur les dispositifs, d'où le recours à des dispositifs externes.

Le dispositif d'orientation et d'assistance de l'action des opérateurs prend une place considérable dans la mesure où, dans cette configuration, les opérateurs sont nécessairement « désorientés » par la nouvelle organisation du travail ou le nouveau mode de production. Cela peut aller jusqu'à une remise en cause partielle de leur expérience. C'est dire si la question des effets et surtout des reconnaissances est sensible dans ce cas et dépasse le cadre du dispositif pour affecter l'ensemble des relations des opérateurs à l'organisation appréhendée à la fois comme système de production et comme système de gestion des ressources humaines. C'est bien le tableau qui se dégage de la monographie A où les difficultés relatives à l 'élaboration des compétences requises par la nouvelle unité de production sont liées très étroitement aux questions de la relation des opérateurs au produit et au travail et, plus largement, aux relations sociales dans l'entreprise. Cette logique opère une centration que l'on qualifiera de didactique en ce qu'elle exige la définition de l'objet de la transmission.

EDITIONS réseau anact

4

Essai de modélisation : dynamique de la transmission des compétences dans les organisations

L'analyse conduite décrit les dispositifs de transmission des compétences comme des cadres d'actions croisées ou conjointes : on prescrit du travail par son but (D) ou ses modalités (B), on propose des savoirs (cf A, C,), on constate des performances (E, H) et l'on espère des compétences. C'est-à-dire deux choses :

- que ce qui est constaté, c'est une structure organisant l'action. Cette structure échappe donc en partie au contexte et est mobilisable ailleurs et autrement ;
- que la personne a élaboré cette structure comme caractéristique personnelle, dans un ancrage identitaire et cognitif qui en fait un attribut du sujet et légitime les reconnaissances dont elle est l'objet.

De plus l'action des uns est, généralement, objet de celle des autres : le travail prescrit par l'organisation et la hiérarchie est redéfini par les opérateurs selon leurs buts et leurs modalités d'intervention et d'organisation des collectifs[32]. De même, les savoirs proposés par les formateurs notamment, sont repris par les apprenants, dans des configurations particulières qui les relient aux savoirs (« vrais » ou « faux ») déjà détenus et à ceux provenant de l'expérience quotidienne du travail. Les performances sont objet d'attribution de signification pour l'ensemble des acteurs et constituent sans doute un des indicateurs les plus importants pour la conduite des actions et l'évolution des dispositifs.

Ainsi, les organisations agissent sur les compétences selon deux voies principales : par les modifications de contexte qu'elles « opèrent » et par les évolutions des personnes qu'elles « permettent[33] ». Les monographies apportent un éclairage particulier sur ce que l'on désigne par « gestion des compétences » : ce qui est géré et donc objet de planification, organisation, allocation de moyens, évaluation et mesure, ce sont la réalisation du travail, l'accès aux connaissances, les tâches définies pour chacun, les reconnaissances attribuées. Ceci ne revient pas à conclure que la notion de compétences n'a pas de consistance, mais qu'elle n'est accessible qu'au travers de ces composantes qui sont celles qui unissent les acteurs à l'organisation, notamment à partir de la relation de travail dont on sait toute l'étendue, la diversité, la richesse.

Ceci permet de comprendre que l'acquisition-transmission des compétences dans les organisations tienne finalement à trois éléments fondamentaux :

- l'aménagement d'un cadre ;
- des activités proposées dans ce cadre ;
- la ratification des résultats obtenus.

C'est de leur combinaison et de leur dynamique que résultent chacun des dispositifs que l'on vient d'analyser et, plus largement nous semble-t-il, les efforts de développement des compétences dans les organisations.

32 - Dont on sait peu de choses dans les monographies du fait de la brièveté des temps passés dans les entreprises, mais dont la sociologie et la psychologie du travail convainquent aisément.

33 - C'est-à-dire qu'elles autorisent et rendent possibles

4.1. L'aménagement du cadre

La notion de cadre provient d'abord de la définition même de l'objet de l'étude qui vise les dispositifs explicitement présentés par les organisations comme ayant pour finalité l'acquisition ou le développement des compétences. La notion de dispositif suppose celle de dispositions au sens d'agencements que les organisations opèrent afin de parvenir aux buts définis. Les organisations « prennent leurs dispositions » mais aussi s'efforcent « d'être dans de bonnes dispositions ». Il se peut, bien sûr, que ces dispositions indisposent (comme le révèle A) ou qu'elles ne soient pas « suffisamment bonnes[34] » pour, à la fois, porter le dispositif et les raisons de lui faire crédit (comme il nous semble que l'indique F). Pourtant, il semble indispensable de procéder à ces agencements[35] pour que les processus que l'on recherche puissent avoir lieu. On a analysé ces agencements comme la construction d'un « **écart de cadre** » au sens où toutes les situations révèlent à la fois un fort étayage sur le fonctionnement ordinaire des organisations, mais aussi une incontournable transformation de celui-ci. Les modalités sont multiples : modifications des espaces et des temps, de la prescription et notamment des exigences du travail, de la définition des collectifs, des buts, des partenaires, des tempos de l'action...

Les variantes relèvent toutes de deux processus :
- ce que l'on a appelé la « **didactisation de la situation de travail** »
- et d'un « **ajustement managérial** » au sens d'une modification des règles internes d'organisation par le moyen des « actes de management » envisagés précédemment.

Ainsi moins que la création d'un cadre, moins que la possibilité d'écarts avec le prescrit de l'organisation, ce qui est toujours de règle, connu de tous et produit à tout moment des effets, c'est la possibilité **d'écarts réglés par des buts** fondant les dispositifs. Ces buts ne sont pas les finalités des dispositifs, mais les activités qu'il s'agit de rendre possibles et efficientes en fonction des finalités définies (travailler à deux ou à plusieurs, réfléchir ensemble, analyser l'action...).

4.2. Les activités

Il nous semble que, au-delà de la diversité des agencements, deux activités sont mobilisées pour le développement des compétences dans les organisations : **faire et dire**. Derrière l'apparente trivialité de cette remarque, on doit souligner tout le parti que les entreprises tirent de leur combinaison.

Faire c'est d'abord, bien sûr, **faire faire** : on a noté toute l'importance de la prescription. Il s'agit toujours de se mettre en écart par rapport à ce que les opérateurs savent déjà : les confronter finalement à ce que l'on pourrait appeler un seuil d'incompétence, un au-delà de l'organisation du travail qui les projette dans un **espace d'expérience**[36]. C'est bien pourquoi les cadres sociaux et organisationnels doivent être aménagés afin que cette expérience puisse se déployer comme découverte, expérimentation, tâtonnements, invention, ajustement, affinement, progrès, en un mot comme apprentissage potentiel.

Mais faire, ce peut être aussi **faire avec**, dans les deux sens du terme : il s'agit d'abord de **coopérer et prendre son parti** de... Dans l'action, les opérateurs apprennent à **prendre leur parti et à tirer parti des** éléments du réel qui résistent, qui s'opposent à leur activité, que celle-ci doit surmonter pour se développer et assurer les prestations requises selon les normes exigées. D'un certain point de vue, être compétent est une façon de configurer les situations en fonction de l'action que l'on y conduit et d'élaborer celle-ci en relation, d'une part, avec ces éléments contextuels et, d'autre part, avec les exigences de la tâche.

34 - Cette expression, à la tonalité « winnicottienne » vise à rappeler que les collectifs et les institutions sont aussi le cadre de processus psychologiques qui, bien que n'étant pas objet de notre investigation, ne sont pas sans rapports avec les phénomènes abordés (Dejours 1993, Clot 1999).

35 - Rien ne dit que la direction, le management, la hiérarchie aient le monopole de ce pouvoir d'agencement. On peut, au contraire ,imaginer qu'il puisse fort bien être, voire qu'il soit toujours, distribué dans l'organisation.

36 - On utilise ce terme au sens étymologique, d'engagement dans une situation dont l'issue est partiellement inconnue et qui ne se dévoile que par l'action que l'on y conduit, d'où le processus d'apprentissage dont elle est à la fois le cadre et l'occasion.. un tel espace n'est pas sans raport avec ce que L. Vygotski désigne comme « zone de développement potentiel » (Oudet 2003)

Dans les situations de travail, les dispositifs interviennent souvent par la désignation d'autrui, de celui ou ceux avec qui coopérer. C'est le cas avec la figure emblématique du **tuteur** qui est là, justement pour **faire avec sans faire à la place**, dans une action conjointe qui se déroule dans un tempo et dans un mode d'intervention différent de celui de l'apprenant. Le tuteur est celui qui, précisément, parvient à régler une part de son action sur celle de l'apprenant pour lui permettre de conduire cette « expérience » dont le faire est l'enjeu. On a relevé, notamment, comment la prescription-proscription est un moyen puissant pour guider l'activité d'autrui, pour l'engager à faire, pour lui fournir des éléments pour « savoir par quel bout s'y prendre ». Il nous semble que c'est également le cas avec **l'encadrement de proximité** (team manager en A, animateurs et coordonnateurs en C, chargés d'études en G, dirigeant en H...) le « chef », le « patron », la figure de l'autorité et de la compétence, intervient dans cette modalité du faire pour le développement des compétences de celui qui est ainsi projeté dans cette « zone d'expérience ». Ceci passe par une façon particulière d'exercer le contrôle, un soutien, une attention spécifique à la réalisation du travail, un tempo de la présence sans doute différent, une multitude de modalités de la double interaction tuteur - novice et supérieur - subordonné que les monographies n'ont pas explorées, mais dont il apparaît que ce cadre est très fréquemment sollicité. C'est en quelque sorte une « optimisation de la proximité » qui se joue là [37].

Faire avec, c'est enfin le **faire ensemble**, le **faire avec les pairs**. C'est l'occasion de voir comment l'autre fait et les effets de ce faire, d'échanger sur les différences de pratiques. C'est sans doute là un processus continu, discret de transformation des compétences dans le travail que les collectifs professionnels utilisent toujours et que les dispositifs mobilisent et amplifient quelquefois. Pour le transmettant, faire avec, c'est aussi montrer, démontrer, rendre ostensible, compréhensible l'action compétente pour celui qui n'a pas la compétence de cette action, la mettre « à portée de compréhension d'autrui ». C'est, en quelque sorte, prendre en charge une part de l'activité de l'autre dans l'organisation de sa propre activité, prendre une part de l'effet de l'incompétence d'autrui et accepter de désorganiser ainsi un peu son action (et parfois la compétence à transmettre pour développer sa compétence pour transmettre).

L'action, seule ou accompagnée, l'action dans les conditions aménagées, l'action préparée, suivie, aidée, contrôlée, l'action comme « mode de connaissance autonome [38] » paraît là au fondement des acquisitions et transmissions des compétences dans les organisations. C'est aussi une contribution « en actes » à l'organisation du travail, une organisation continuée jusqu'au pied des machines et au cœur des ateliers. On en trouve une illustration dans l'entreprise de construction navale (J) où le formateur, lorsqu'il intervient dans la situation de travail pour faire avec le professionnel, s'assure que les outils nécessaires sont bien disponibles au poste de travail. Leur absence est immédiatement signalée à la hiérarchie via une « fiche d'amélioration continue » dont un double est remis au formé.

Mais les dispositifs ne sont pas que des « variations pragmatiques sur un travail donné ». Il s'y ajoute, souvent, une seconde activité qui se combine avec la première et la nature de cette combinaison est sans doute essentielle : **dire** s'impose comme la seconde modalité majeure de développement des compétences. Ce n'est pas n'importe quel discours qui est sollicité. Ce dire est toujours dans un lien particulier avec le faire que l'on vient d'évoquer, lien que le dispositif s'attache à caractériser.

La première forme très répandue est celle visant à **dire le faire** [39]. Les analyses du travail convainquent aisément de l'écart toujours existant entre l'action professionnelle effective et le discours à son propos. Toutefois, les dispositifs présentés recourent de façon importante à cette fonction de la parole, sans doute parce que l'enjeu est moins de rendre compte de l'effectivité de l'action que de la « sortir » du passé, de l'engagement des corps dans les cours d'action, pour la représenter et du coup, la rendre « présentable » et donc pensable, comparable, analysable. Le langage permet en effet deux usages relatifs au développement des compétences :

- poursuivre l'action en pensée, en mobilisant à nouveau l'activité et en développant ainsi son analyse par exploration des éléments de contexte et des caractéristiques de l'action qui n'ont pas été effectifs, mais possédant un fort potentiel d'apprentissage ;

37 - Cf contribution de P. Kunegel au numéro de Education Permanente de décembre 2005

38 - Selon la formule de Jean Piaget qui, dans ses deux ouvrages de 1974, souligne à la fois cette dimension et ses limites

39 - Ceci est sans doute à relier à un mouvement très général de « discursivisation des pratiques » dans les organisations de travail (Boutet 2001) qui, selon la modalité, peut prendre la forme d'une « injonction de parole » : « faire dire » en quelque sorte.

- analyser l'action en la comparant, la classant sous des prototypes, la décomposant, la recomposant, en mettant en évidence ses caractéristiques structurelles et ses « variantes »... C'est sans doute ce que l'on trouve dans les « groupes de travail » (C), dans les réunions après le banc-école (B) dans les conversations en situation de travail entre formateur et professionnel chez J, dans les différentes réunions (G) ou même dans les rencontres du vendredi après-midi (H)...

La seconde forme correspond au **dire en collectif**, soit la possibilité d'ouvrir des espaces et des temps de dialogues et de controverses professionnels (Clot op.cit.). C'est-à-dire d'explorer l'action professionnelle non plus par des variations d'effectuations (dans l'ordre pragmatique de la réalisation), mais par des variations d'argumentation (dans l'ordre pragmatique de l'énonciation). C'est mettre en évidence genres et styles professionnels, leur combinaison, l'articulation des dimensions subjectives et sociales de la compétence. C'est également ouvrir une voie fertile aux processus de conceptualisation (Pastré 2004). Dans les deux cas, la contribution au développement des compétences paraît importante aux yeux des promoteurs de dispositifs qui y recourent fréquemment. Ce dire a une finalité didactique et parfois institutionnelle pour apporter une contribution à l'analyse du travail ou de son organisation. C'est peut-être une des fonctions des réunions chez B puisque l'encadrement y participe. C'est un des objectifs des réunions du vendredi après-midi (H) et des réunions de direction chez G. C'est évidemment le centre des préoccupations des groupes de travail (C).

Dire est ainsi une première modalité de formalisation des actions permettant plusieurs usages. Elle se redouble dans une troisième activité, langagière elle aussi, mais différente de la parole : **écrire** est parfois associé au développement des compétences, sous la forme principale de la rédaction de procédures (C), de déroulés d'actions (G), de relevés d'incidents ou d'événements et de compte-rendu (H par les carnets à souche...). Or, il y a une spécificité de l'activité d'écriture par la permanence de l'écrit et par les activités qu'elle permet : classer, organiser, structurer, **ordonner sur l'espace de la page les items de l'action** professionnelle. C'est également une façon de la penser, de la recomposer (et donc la décomposer), de la modéliser c'est-à-dire, aussi, une façon de transmettre, sinon les compétences, du moins leur manifestation : la compétence est alors incorporée à l'ordre, à la mise en espace typo et topographique. Pour ceux qui s'y livrent c'est une occasion de penser à nouveau « au bout des doigts », à la pointe du stylo, l'action compétente et par là de développer leurs propres compétences. Pour ceux qui reçoivent ces écrits, ce sont autant de guides pour l'action qu'ils perçoivent et exploitent en fonction de leurs compétences pour des expériences nouvelles.

4.3. La ratification

Il semble, enfin, qu'il faille relever que les dispositifs ne font pas qu'aménager des contextes et prescrire ou proposer des activités. Parce que leur finalité est la transmission des compétences, celles-ci font l'objet d'une attention particulière. L'évaluation, telle qu'elle est modélisée par l'ingénierie de formation n'est qu'une forme ou une part de cette intervention. Plusieurs actions contribuent ainsi à la ratification des processus de professionnalisation. On définit la ratification comme l'intervention (qui est toujours manifeste) par laquelle des représentants habilités du dispositif et/ou de l'entreprise, considèrent les activités de ceux qui ont été désignés comme « apprenants » et s'engagent sur les points suivants :

- valider les savoirs comme savoirs, c'est-à-dire confirmer que ce qui a été reçu et qui est formulé à nouveau (ou mobilisé) correspond à l'intention du dispositif ;
- confirmer que ce qui est manifesté individuellement correspond à ce qui était défini organisationnellement comme but du dispositif ;
- attester d'une valeur organisationnelle attribuée à la transformation de soi que la personne rend manifeste après son « passage » dans le dispositif.

Par là, la ratification opère à la fois la reconnaissance interne des acquisitions de compétences qu'elle souhaite valoriser et légitime le dispositif qu'elle a instauré. On voit ainsi comment la ratification n'est pas seulement une évaluation des opérateurs mais une double opération orientée d'un côté vers la mobilisation subjective dans les activités et de l'autre vers la cohérence institutionnelle à laquelle, comme tout autre dispositif interne de l'entreprise, elle doit apporter sa contribution.

	Mode de ratification
A	Evaluations en situation de travail par le service formation et contrôle-assistance par le team manager Suivi informatique, entretiens éventuels
B	Réunion après le banc-école avec la direction (validation des compétences mobilisées et débattues durant le banc-école ?)
C	Par l'inscription sur les fiches de procédure des postes recomposés et par validation par contrôle de qualité aval (les erreurs sont reprises au poste suivant)
D	Par le duo de tuteurs, les documents produits en stage et l'examen
E	Par les documents d'évaluation déposés en fin de période de tutorat
F	Validation d'un « morceau de diplôme »
G	Par la conduite de l'action innovante et son évaluation (notamment par le client)
H	Par la validation de la formation de second, l'action du futur successeur dans l'entreprise et par la transmission de celle-ci.
I	Suivi de la formation Primes selon objectifs négociés ou critères du réseau
J	Par confirmation de l'autonomie par le N+1 à l'issue d'une période de suivi (focalisé sur les savoir-faire nouvellement acquis) des résultats du travail

EDITIONS réseau anact

5

Conclusion

Au terme de cette analyse, on peut d'abord rappeler quelques résultats. La question de la transmission des compétences peut émerger, dans les organisations, du fait d'éléments multiples parmi lesquels on peut rappeler les questions :
- d'innovation technologique,
- de réorganisation de la production,
- d'évolution des produits et des marchés,
- d'exigences de gestion de ressources humaines notamment, de la mobilité des opérateurs ou des caractéristiques de la population professionnelle, appréhendée de plus en plus fréquemment sous l'angle du vieillissement.

Quel qu'en soit le déclencheur, cette question est considérée comme « stratégique » pour l'entreprise et son développement, voire sa survie, qui dépendent donc pour partie de la façon de le résoudre.Ceci rend compte du fait que les directions ne sont jamais absentes de la définition de ces questions et des dispositions prises pour les traiter. On peut ainsi relever que la mobilisation managériale,en règle générale ne fait pas défaut et constitue semble-t-il une condition de réussite de la conception et la mise en œuvre de tels dispositifs.

L'analyse que l'on vient de développer met ensuite en évidence un modèle de l'élaboration des dispositifs à partir :
- de la définition des éléments potentiellement perturbants pour l'entreprise et affectant le travail,
- de l'articulation de cette représentation à celle des compétences des salariés,
- de la définition des principes et finalité des actions à entreprendre.

Cette fonction est essentielle dans la mesure où elle permet de désigner un type de difficulté et une perspective pour le surmonter. Ceci est fréquemment le fait d'une coélaboration entre les dirigeants de l'organisation et des partenaires externes qui, souvent, de par leurs compétences spécifiques (en matière d'emploi, de gestion des ressources humaines ou de formation notamment) permettent cette construction du « problème de compétence » que le dispositif va, ensuite s'attacher à résoudre.

Ce modèle « dégradabilité-potentialité-probabilité-finalité-modalités-faisabilité » est une illustration d'une ingénierie de dispositif qui, selon des modalités diverses, revient toujours à co[40]-configurer le problème que l'on traite et la solution que l'on envisage. Ceci a pour conséquence que les dispositions qui sont prises pour mettre en place le dispositif de transmission de compétence n'ont rien de définitif et font l'objet de fréquents ajustements en cours de mise en œuvre, ce qui revient à dire que leur souplesse et donc, parfois leur caractère « lacunaire », est plus une force qu'une faiblesse.

Il en va ainsi notamment parce que, quelle que soit la forme de dispositif à laquelle on se réfère, une constante pour établir son efficience réside dans des opérations de « redimensionnement » de modèle sollicité et conçu à la réalité des situations et notamment des situations de travail et leurs évolutions. Un tel redimensionnement vise en fait à ajuster aux acteurs du dispositif et aux modalités de fonctionnement de celui-ci, les « prédispositions » que le management ne manque pas de prendre pour opérationnaliser la transmission des compétences qu'il souhaite.

Ceci semble d'autant plus indispensable que les dispositifs s'avèrent, selon les monographies, d'autant plus pertinents que **le travail est un « opérateur » majeur de la transmission-acquisition des**

40 - Dans un double sens : en même temps et à plusieurs acteurs (dirigeants-partenaires par exemple)

compétences. En effet, soit il est considéré comme le cadre le plus propice à ces processus, soit il est défini comme la cadre de développement de ces processus en complément d'une autre modalité (cours, stages, fiches, information via intranet...). Le travail est alors non seulement le cadre du constat des compétences à partir des performances des opérateurs dans les situations professionnelles, mais celui de l'élaboration de ces compétences, de leur transformation, évolution, actualisation. Toutefois, dans tous ces cas, ce travail n'est pas exactement celui de l'action professionnelle habituelle : il s'en démarque par des « écarts » qui renforcent son potentiel formateur. Il en résulte nécessairement, que tous les dispositifs supposent une transition entre le cadre de travail aménagé proposé et le cadre de travail imposé dans la situation de production : c'est ainsi dans l'aménagement de cette transition que se joue également l'efficience des dispositifs. Celle-ci porte bien sur l'ensemble des dimensions du travail, c'est-à-dire non seulement son effectuation selon les exigences de la tâche, mais encore sur la dimension identitaire qui y est reliée, et sur les reconnaissances dont elle est l'objet.

C'est pourquoi les désignations que les dispositifs ne manquent pas d'opérer (entre ceux qui sont compétents, par exemple, et ceux devant le devenir) ont un écho tout particulier au sein des organisations, d'autant plus qu'elles sont reliées aux autres définitions que l'entreprise propose du travail, de la qualification, des postes et de chacun des opérateurs (cf le malaise en E, entre les différents chauffeurs du fait de la désignation d'un seul tuteur). Ces éléments interviennent donc puissamment pour définir les engagements/dégagements que les acteurs ont vis-à-vis des dispositifs.

On obtient ainsi des éléments de compréhension des dynamiques à l'œuvre dans la genèse, la mise en œuvre et le développement de dispositifs de transmission des compétences dont il est possible de tirer des perspectives, des recommandations, des précautions [41]. Mais les monographies permettent également de revisiter la notion **d'entreprise qualifiante** et de contribuer à la définition du modèle qu'elle propose. En fait, au-delà de différences de contextes et de finalités, il s'agit d'intégrer aux modalités d'organisation du travail, de gestion de la production et des ressources humaines :

- une **possibilité d'écarts** tels qu'on vient de les envisager, ayant pour but de suspendre temporairement et partiellement certaines exigences de la production pour en renforcer d'autres, liées à l'apprentissage. Un tel « pouvoir » peut être réservé à certains acteurs ou distribué dans l'organisation. Il suppose toujours néanmoins que les opérateurs s'en emparent et le redéfinissent en fonction des modalités de transmission qu'ils mobilisent effectivement ;
- des **désignations** qui légitiment certains acteurs à opérer certaines actions dans le cadre des écarts définis. Ces désignations se caractérisent notamment par des allocations spécifiques de temps, d'espaces de tâches (différents de celles de la production, de la négociation collective ou de la formation) ;
- une **allocation de moyens** spécifiques en fonction de buts définis dans le champ du patrimoine de connaissances de l'organisation. Cette décision peut s'accompagner de dispositions visant à organiser le dispositif à un degré de détail plus ou moins grand.
- des **légitimations** (et donc des instances légitimantes) qui interviennent notamment dans la désignation des personnes concernées, des objets de la transmission et des éléments et modalités d'évaluation pris en compte et dans la ratification des effets obtenus ;
- des **opérations de conservation** qui visent à préserver, au sein de l'entreprise, la dynamique (processus) et/ou les compétences (résultats) ainsi élaborés. De ce point de vue, deux modalités se distinguent : celles qui instrumentent la protection des compétences et donc des procédures spécifiques de dépôt (banque de données, fiches...) et d'accès (code, formateurs...) et celles qui se satisfont d'un processus pouvant à tout moment assurer la transformation et la transmission des compétences mobilisées en fonction des « problèmes » potentiels identifiés en ces domaines.

En ce sens et à ces conditions, du moins tel qu'on puisse en juger dans les monographies, les organisations favorisent, développent, assurent la transformation des compétences des opérateurs en accompagnement de la transformation des environnements et des modes de production, phénomène que l'on désigne usuellement sous le terme de « **professionnalisation** ». Ainsi, de même qu'il y a des modèles de développement continu de la qualité, on peut sans doute relever des modèles de développement continu des compétences sous les modalités les plus diverses dont les monographies réunies ont fourni un aperçu.

41 - Cf Conjard P. Devin B. « Agir sur... la transmission des compétences en entreprise », ANACT, 2006

EDITIONS réseau anact

6

Bibliographie

- Barbier J-M.(dir.) (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris, PUF, 305p.
- Barbier J-M ; Galatatnu O. (2004). Savoirs, capacités, compétences : organisation des champs conceptuels. in : Barbier J-M ; Galatanu O. (dir.) : L'énonciation des savoirs d'action : une mise en mots des compétences. Paris, L'harmattan, pp. 31-79.
- Beaud S, Pialoux M. (2004). Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard., Paris, Fayard, 480 p.
- Boutet J. (2001). Les mots du travail in Borzeix A; Fraenkel B. Langage et travail. Communication, cognition, action. paris, CNRS éditions,
- Bourdieu P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève, Droz, 269 p.
- Bourdieu P. (1980). Le sens pratique. Paris, Minuit, 474 p.
- Bourdieu P. (1993). Comprendre in La misère du monde, Paris, Seuil, pp 903-939.
- Brousseau G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble, la pensée sauvage, 395 p.
- Clot Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris, PUF, 243 p.
- Dejours C. (1993). Travail : usure mentale : essai de psychopathologie du travail. Paris, Bayard, 265 p.
- Delbos G. ; Jorion P. (1984). La transmission des savoirs. Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 310 p.
- Dubar C. (2000). La socialisation. La construction de identités sociales et professionnelles. Paris, A. Colin, troisième édition, 288 p.
- Malglaive G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris, PUF, 285 p.
- Mayen P. (1999). Des situations potentielles de développement. Education Permanente, N° 139, 1999-2, pp. 65-86.
- Olry P. (2000). La gestion des composantes temporelles pour se former au travail. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris, CNAM, 282 p.
- Oudet S. (2003). Organisation du travail et développement des compétences. ANACT/ISPEF, téléchargeable sur www.anact.fr.
- Pastré P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle in : Carré P. Caspar P. (dir.) Traité des sciences et techniques de la formation. Paris, Dunod, pp. 403 - 418.
- Pastré P, Samurçay R. (2004) Recherches en didactiques professionnelle, Toulouse, Octarès.
- Pharo P. (1993). Le sens de l'action et la compréhension d'autrui. Paris, L'Harmattan, 280 p.
- Piaget J. (1974 a). La prise de conscience. Paris, PUF, 282 p.
- Piaget J. (1974 b). Réussir et comprendre. Paris, PUF, 253 p.
- Ruano-Borbalan nJ-C (dir). transmettre en éducation, formation et organisation. Demos, 200 », p. 200.
- Schwartz Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe.- Toulouse, Octares, 763 p.
- Vergnaud G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte in Carré P.; Caspar P. Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris, Dunod, pp. 189-203.

EDITIONS réseau anact

EDITIONS réseau anact

Partie 3

Bibliographie commentée

EDITIONS réseau anact

1

Principes

C'est parce que les analyses sociologiques, d'une part, questionnent les modalités d'exécution du contrat de travail et que les analyses en psychologie du travail, d'autre part, interrogent le rapport des individus au travail, que la question de la transmission se trouve revisitée. Traditionnellement pourrait-on dire, deux écoles de la transmission occupent le champ des études sur ce thème.

La transmission des savoirs est ainsi au cœur des réflexions dans le cadre de l'enseignement. De nombreux travaux et études continuent d'être produits dans le champ scolaire, en didactique des disciplines et dans de nombreux autres champs des sciences de l'éducation. Il n'en sera pas question ici. La transmission, en tant qu'objet anthropologique, s'intéresse aux processus et phénomènes, dans leur proximité et leurs différences selon les cultures d'appartenance des protagonistes. On rappellera ici l'étude fondamentale de Geneviève Delbos et de Paul Jorion (1984) sur la transmission du métier chez les paludiers de France. Là encore, cette note bibliographique n'évoque qu'à la marge cette dimension de la transmission.
En effet, entre les analyses des processus d'enseignement et la reconnaissance des traits communs aux processus de transmission culturel, tout l'espace consacré aux dispositifs et donc aux intentions de transmission, fait l'objet de travaux qu'il convient de mettre en rapport aux analyses de cas présentés plus avant dans ce document.
Même si cela apparaît au lecteur comme une évidence, le contexte des cas présentés est celui de l'entreprise, plutôt de petite taille, ce qui invite à prêter attention aux productions extérieures réalisées dans ce domaine. La transmission dans l'entreprise est un thème récemment mis en exergue par ce qu'il est convenu d'appeler « le choc démographique ». Les salariés partants, cumulant une longue ancienneté, sont-ils dépositaires de compétences-critiques pour l'entreprise ? La question de la criticité est donc ici centrale qui impose aux entreprises une visibilité de l'état de leur savoir-faire. Si cette criticité est avérée, il s'agit d'élaborer dans des délais toujours trop brefs un dispositif de transmission à destination d'autres individus, détenant eux-mêmes une expérience et des savoirs qui les conduisent à se saisir de façon toujours singulière de ce qu'il est transmis.

Cette note bibliographique aborde donc la thématique de la transmission professionnelle dans l'entreprise de deux façons :
- une lecture linéaire du rapport reprenant et développant des références bibliographiques en lien à sa logique d'exposition,
- des regroupements thématiques qui proposent des approfondissements avec la problématique développée dans le cadre du projet initial ATCO en lien aux logiques organisationnelles qui sont à son origine.

Rassurons immédiatement le lecteur parvenu jusqu'ici, il ne s'agit pas d'accumuler des références inaccessibles. Nous avons sélectionné deux à trois références bibliographiques en lien au thème abordé. Ce choix est lié à l'exploitation des cas analysés dans l'étude et à ce titre partiel. Il ne prétend donc pas à l'exhaustivité, encore moins à une quelconque hiérarchisation des références mentionnées, et revendique donc sa partialité.
Nous ne revenons pas ici sur les enjeux de la transmission développés par P. Conjard et Bernard Devin en introduction [et B. Devin La transmission des compétences : un enjeu plus que sensible, in ANDCP n°463, octobre 2005]. Le choix de présentation effectué ici est de reprendre le plan d'analyse proposé par Philippe ASTIER et de proposer des références bibliographiques permettant selon les cas d'approfondir la question abordée et/ou d'en élargir l'angle de vue. Chaque référence n'est pas commentée au regard de son contenu singulier, mais un petit paragraphe rédigé invite au contraire à une lecture des textes et articles recensés. Une référence principale fonde ce petit texte, accompagné d' « autres références ».

EDITIONS réseau anact

2

Problématique de la transmission des compétences dans les organisations

Dans cette section, les descriptions proposées par Philippe Astier sont replacées dans le cadre plus large des rapports travail /champs professionnels. Par delà la singularité des présentations de cas, la forme de ces rapports nous semble émarger à des dimensions plus stabilisées et notamment :

- trois modes de régulation du marché du travail interne : compétence, profession, qualification,
- trois configurations relatives aux relations professionnelles engagées dans la transmission : dépendance, intégration, cogénération.

2.1. La question des savoirs

Les savoirs qui font l'objet d'acquisition sont en effet en question, dans la mesure où « la transmission » semble se distinguer des dispositifs d'acquisition existants tels que l'école et la formation continue. Certes, les savoirs acquis à l'école ne sont pas les savoirs de référence de l'activité de travail.

La raison essentielle en est que ces savoirs de référence ne sont pas réductibles à des savoirs disciplinaires et qu'ils sont constitués en bonne partie de représentations et de concepts étroitement liés à l'activité de travail. Elaborés à travers cette activité et pour cette activité, ils sont peu (pas du tout parfois) explicités et objectivés sous forme de savoirs externes, ce qui serait une condition nécessaire pour qu'ils soient transmissibles en dehors de la situation de travail réelle. Il faut convenir que la formation continue, qui promeut dans ses développements réglementaires les plus récents la professionnalisation, peine à assurer l'acquisition des savoir-faire de métier réputés s'acquérir sur le tas, par expérience.

On voit par là que les espaces de diffusion de savoirs entre les membres de l'organisation est une dimension centrale, parce que cette diffusion peut être facilitée par des mesures touchant à la structure, aux stratégies, aux décisions qui fondent la culture d'entreprise. **L'étude de Lichetenberger, Y. et coll. (1999), (Compétences de service, socialisation et professionnalisation. Education Permanente n°141**) décrit la capacité de l'organisation à « créer des espaces d'échange social et de la reconnaissance des acquis professionnels » Application aux conducteurs des transports urbains.

Autres références :

[Garant, M. et Bonami, M. (2003). Apprentissages organisationnels appliqués aux collèges en Belgique] ;

[Takeuchi,I. et Nonaka, H. (1997). La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante. Bruxelles, De Boeck. La gestion en quatre phases de la communication et de la diffusion des savoirs].

2.2. La gestion des connaissances

La transmission peut-elle prétendre à faire acquérir les savoirs implicites [Sigaut, F (1992) Savoir-faire et pouvoir transmettre, Paris, Ed° EHESS], lesquels ont donné lieu au développement d'un courant relatif à la gestion des connaissances (plus connu sous le terme de knowledge management). Ce courant découle des réflexions sur l'organisation apprenante, qui « secrète des connaissances à tous les niveaux hiérarchiques ». [Manfred Mack (1998). Actualité de la Formation Permanente, n°153]. Cette « gestion » se matérialise par des bases de données de connaissances qui visent à :

• mettre à disposition de tout le monde les infos (socialisation, par frayage),
• mettre à disposition les défauts, les « bonnes pratiques », les « situations défectueuses, etc. ».
Les connaissances explicites se réduisent ici à des principes et des modes opératoires dont l'intériorisation est telle qu'elles deviennent une connaissance tacite.

Autres références :
[Moatty, F. ; Teiger, C. et Rouard, F. (2004) In Boutet, J (dir.) Langage et travail, pp]
[Balmisse, G. (2002) « Gestion des connaissances, outils et applications du knowledge management », Vuibert]

2.3. La question des compétences et de leur transfert

Une approche conventionnelle de la compétence

A une gestion basée sur des qualifications négociées se substituerait une gestion par les compétences. Dans cette non concordance des temps, la sociologie du travail s'interroge sur la pertinence de ses représentations de l'entreprise, lieu d'exploitation persistante des travailleurs [**Linhart, D. (1996). Le torticolis de l'autruche. Paris] ou lieu d'émergence de nouveaux phénomènes sociaux ?**
Avec les travaux de **Crozier**, de **Sainsaulieu** et de **Touraine**, la tentative d'en proposer une vision moins déterminée a pris plusieurs formes :
• susciter une réflexion globale sur les conséquences sociales de l'apparition de nouveaux modèles productifs [Systèmes productifs : les modèles en question, Sociologie du travail, XXXV, 1/93],
• analyser plus précisément la nature de ce travail pour en fixer les éléments changeants, notamment la place de la communication, les phénomènes temporels et leurs conséquences [Zarifian P., La nouvelle productivité, L'Harmattan, Paris, 1990].

Ces phénomènes supposent une distribution durablement modifiée du système des pouvoirs dans les organisations, ce que réfute la sociologie du travail, critique et classique. La critique porte aussi sur le fait que les phénomènes communicationnels sont bien connus. En outre la faible opérationnalité des constats produits a constitué une autre source de critiques.

Autres références :
[Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté, in Sociologie du travail, XXX IV, 1994, 273-293]
[Zarifian P., Le travail et l'événement, Paris, L'harmattan, Paris 1996].

Une approche subjective de la compétence

En général, la compétence est considérée comme une dimension personnelle. Elle est donc une ressource pour l'activité du pédagogue. La compétence s'évalue plus aisément qu'une capacité parce qu'elle produit une performance, dont on peut inférer la détention d'une compétence. La compétence est ainsi devenue « la » cible identifiable que la personne doit atteindre. Chacun s'en saisit donc, à sa main. Pourtant, la compétence souffre de ce fait d'une surcharge de signification, qui la coupe de son contexte d'émergence et la rend opaque dans son usage.
Dépasser la formulation d'une compétence, c'est déjà questionner son contenu. Procéder à cet inventaire, c'est introduire un contexte de référence. Introduire « le travail », c'est interroger la faisabilité du dispositif et ses ajustements en cours d'action. La diversité des composantes qui font la compétence émergent alors et invitent à la penser plus comme une structure [42] que comme un contenu [**Samurçay, R. et Rogalski, J. (1995). Approches didactiques en formation des adultes. Education permanente n°123**]. S'y mêlent action, situations, outils et artefacts, représentations, des savoirs et les dispositions personnelles, que les sujets vont mobiliser et agencer « par compétence ». L'usage par le formateur s'en trouve alors paradoxalement facilité, car il peut envisager l'aménagement de ce contexte.

Autres références :
[Parlier et Masson (2004) « Agir sur... les démarches compétences » Lyon, ANACT, 173 p].
[Clot, Y. dir. (2003). Clinique de l'activité. Education Permanente, n°146].

42 - Le lecteur consultera par exemple avec profit les études présentées par Pastré et Samurçay dir. 2004 Recherches en didactique professionnelle, Toulouse, Octarès.

2.3. La question de la professionnalité

Savoirs et compétences sont des cibles d'acquisition et de transmission aisément envisageables. Il n'en va pas de même de la culture de métier, dont on s'accorde à dire qu'elle résulte de l'expérience, du temps passé à partager les situations de travail. Par exemple, des règles non écrites, produites par les salariés, servent en fait de base au principe de coopération au sein des équipes [**Terssac (de) G. (1992). Autonomie dans le travail. Paris, PUF- Sociologie d'aujourd'hui**].
Des règles se forment donc dans le travail à l'initiative des opérateurs. Mais ces règles ne sont parfois ni observables, ni dicibles. On n'en observe que les effets. Dès lors, il convient de s'interroger sur les causes qui ont conduit à leur production, puisque l'action seule les donne à voir. Tant en termes d'acquisition que de transmission, ce que véhiculent les cultures de métier met en perspective les analyses de cas proposées.

Autres références :
[Bué, J. et Roux-Rossi, D. (2001). Temps partiel et réduction collective du temps de travail : latitudes de choix, in Cahiers du GRIOT n°1].
[Amalberti, R. (2000). La conduite des systèmes à risques. Paris, PUF/TH].
[CURIE J., HAJJAR E. : « Proposition méthodologique pour la description du système des activités » in Le travail humain, tome 53, n°2, 103-118].

2.4. La question du transfert

D'où le passage de la question de la nature du travail à une interrogation théorique et épistémologique : « quelles notions de cognition et d'action sont nécessaires pour décrire et expliquer cette activité d'acteurs déterminés, dans une situation de travail déterminée, dans une culture déterminée ? » [**Pinsky, L. (1993). In Ladrière P., Pharo P. et Quéré L. (1993), La théorie de l'action - Le sujet pratique en débat -, CNRS sociologie**].
L'objectif du « transfert » que nombre de dispositifs appellent de leurs vœux n'est pas seulement de cumuler des savoirs et savoir-faire. Il est de réinventer des transitions dans les prises de poste opérationnelles, selon des pas à pas progressivement élargis, qui correspondent à des niveaux de construction de l'expérience.
Quand bien même les conditions d'un transfert se trouvent réunies, restent les problèmes relatifs à la transposition.
L'action est un moyen de penser ce transfert. En effet, une part de l'activité, notamment ce qui l'organise, n'est pas nécessairement consciente pour le sujet : même s'il est interrogé ou invité à en parler, ces éléments demeurent absents du discours ; en outre la dimension interactionnelle limite souvent ce que le sujet choisit, accepte, tolère de communiquer à autrui (ex : rendre public ce qui apparaît du « domaine privé » ou du patrimoine d'un groupe) ; enfin, la vie sociale fourmille de discours qui s'offrent à rendre compte de l'organisation de l'activité : prescriptions, normes, raisons, buts, modèles institutionnels ou professionnels... Prendre la parole sur l'activité, c'est aussi intervenir dans un débat où d'autres énoncés ont été formulés et par rapport auxquels le discours se positionne, situant ainsi celui qui le tient et ouvrant à une compréhension élargie de l'action.

Autres références :
[Astier, P. (2004). Analyse de l'activité et pratique enseignante. In Cahiers pédagogiques n°416, « Analysons nos pratiques (2) »].
[Olry, P.(2004). Les dispositifs de formation comme ressources. Réflexions et conditions pour un transfert d'usage. In DYNAMO, transferts et apprentissages, Cahiers Racine].

EDITIONS réseau anact

3

Représentation des situations et agencements organisationnels

3.1. Une diversité d'expériences

Les cas étudiés dans le projet ATCO sont rassemblés par la volonté du groupe projet, chaque ARACT participante ayant sollicité un partenaire. Pour autant cette diversité d'expérience et de contexte semble en adéquation avec d'autres descriptifs de PME, voire de TPE [**Bourlier, E. ; Courault B. et Trouvé, P. (2004). Les seniors et les transferts de compétence dans les TPE et PME d'Auvergne : un état des lieux. CEE Recherche, Rapport de recherche n°14**] quant aux conditions de mise en œuvre d'actions de développement de compétences.
Les logiques de formation d'entreprises en cours de modernisation technique et/ou organisationnelle, de divers secteurs industriels (fabrications métalliques, textile, chimie, verre, imprimerie) sont abordées. Prêtant attention aux compétences des travailleurs de base et à leur formation, des logiques sont mises en évidence au regard des fonctions remplies par la formation, de son contenu, des formes de transmission adoptées, de la sélectivité de son accès, et de son degré d'institutionnalisation en lien aux caractéristiques des organisations

Autres références :
[Cahiers n°38 du Centre d'Etude de l'Emploi, dir. Bruno Courault et Philippe Trouvé, 2001].
[Maroy, C. Modernisation et logiques de formation industrielles. FORMATION EMPLOI, avril-juin 1996, n° 54, pp. 35-54]

3.2. Les contextes évoqués

Un contexte paradoxal ? Une plus grande autonomie et une plus grande intensification du travail

Les contextes des cas étudiés se situent tous dans les grandes thématiques managériales de la participation des salariés à la gestion des processus de production, dont on connaît le caractère paradoxal : d'une part, les salariés sont satisfaits de la disparition de certaines obligations liées aux relations hiérarchiques, d'autre part, ils sont de plus en plus directement soumis aux contraintes de la production, ce dont les enquêtes « génération », « réponse » (par rapport aux horaires, autonomie, etc.), « organisation du travail », « formation continue » rendent compte (**Premières Synthèses, Dares**). Ces contextes pèsent lourdement sur la possibilité de mise en place d'un système d'acquisition et de transmission de compétence.

Autres références :
[Valeyre, A. Le travail industriel sous la pression du temps. Travail et Emploi, n°86, avril 2001].
[Aquain V., Bué J., Vinck L., L'évolution en deux ans de l'organisation du travail : plus de contraintes, mais aussi plus d'autonomie pour les salariés, in Premières synthèses, n°54, DARES, Ministère du travail, juin 1994].
[Descamps, R. Bref n°207, 2004, La formation dans les entreprises entre réflexe et stratégie].

Un contexte de changements

a) Les changements de technologies

Le travail est soumis à une rationalisation croissante de ses processus, tant dans ses mécanismes macro, que dans ses manifestations « micro », du niveau d'une équipe de conception ou d'exécution, en production ou dans la gestion.
Les évolutions du travail et leur impact sur les conditions de travail ont été particulièrement abordés dans [**Terssac (de), G. et Dubois, P. (1992). Les nouvelles rationalisations de la production. Toulouse : Cepadues**]. Y sont notamment étudiés :

- l'automatisation croissante, qui donne une part essentielle au traitement de l'information dans le travail,
- les nouvelles formes d'organisation qui prétendent laisser une plus large place à l'initiative et à la responsabilité dans le travail,
- le développement d'une gestion réactive de l'activité, tirée par la demande (JIT, Kanban, etc.) qui impose une grande flexibilité des équipements, et donc une forte disponibilité des personnes au travail.

Autres références dans les services :
[Caroly, S. (2001). Gérer le client : les régulations individuelles et collectives des guichetières expérimentées dans deux bureaux de poste. Séminaire du CREAPT ; http://www.cee-recherche.fr].
[La transmission des compétences de vendeur-conseil. CD Rom, PDD Grand-ouest Agone Agrial, projet EQUAL-OSMOSE. Sèvres C.I.E.P, Cr2i].

b) Les changements d'organisation

Mais du fait de ces évolutions du travail, le déroulement de l'activité mêle une individualisation croissante de l'action et de la responsabilité, aux mécanismes traditionnels de régulation par les collectifs. A tel point que les économistes parlent de rationalisation cognitive pour évoquer de nouvelles logiques d'organisation de l'activité [**Cohendet, P. ; Jacot, J-H ; Lorino, P. et Lerch, C. (1996). Cohérence, pertinence et évaluation. Paris : Economica**].

Autres références :
[Thomas, D., BOUCLET, M. (1999). L'organisation du travail et la formation. Editions Liaisons / ANACT, 113 pages].
[Coutrot, T. (2003). Critique de l'organisation du travail. Paris, La Découverte, Repères n°270].

3.3. Grandes caractéristiques des dispositifs présentés

Les dispositifs étudiés abordent plusieurs caractéristiques des situations d'acquisition et de transmission. Trois font écho à d'autres réflexions développées en termes de « dispositifs ».

La première porte sur l'appréciation du rôle des « anciens » dans les dispositifs, lesquels peuvent manifester à bon droit une certaine résistance à transmettre leurs connaissances à de jeunes diplômés supposés savoir « faire autrement ». Cet impact des professionnels transmetteurs peut s'avérer déterminant pour l'intégration des « nouveaux », mais aussi pour ces professionnels eux-mêmes. C'est ici la qualité des pratiques de médiation qui est questionnée : a-t-on besoin des compétences de ces anciens-là sachant que probablement les meilleurs sont partis ailleurs ? Sont-ils ceux qui sont les mieux placés pour transmettre ? N'y a-t-il pas un risque de transmettre des compétences dégradées liées aux pratiques d'une personne certes expérimentée, mais vieillissante ? [**Rapport de recherche n°8, 2002, Les acquis des opérateurs durant leur parcours professionnel. Actes du séminaire Vieillissement et Travail CRÉAPT-EPHE**].

La deuxième question, celle de la nature des médiations (épistémiques, pragmatiques) et de leurs modalités (sociales, instrumentales, ...) se trouve ainsi posée. C'est ici que la formation professionnelle dans l'entreprise et les formateurs peuvent prendre une place nouvelle par la trace qu'ils gardent non seulement d'aspects liés à la résolution de problèmes techniques, mais encore des formalisations de ces solutions [**Rabardel, P., (1999) - La composante ergonomique des formations professionnelles et techniques, Technologies et formations, N° 82, pp 4-7**].

En effet, transmettre suppose qu'il y a quelque part un « receveur », lequel va dans ses applications, transposer un savoir-faire transmis à des situations nouvelles. Or, plusieurs obstacles en rendent

complexes les modalités : comment s'évalue la validation de la performance liée à la transmission ? Les compétences incorporées sont-elles transmissibles ? Comment un dispositif de formation peut-il appuyer un apprentissage collectif en matière de gestion dans une organisation ? [**Boudes, T. ; Charrue-Duboc, F. ; Midler, C. (1997). Formation et apprentissage collectif dans les entreprises : une expérience dans le domaine du management de projet. Gestion, Volume 22, n°3, Montréal**].

Finalement, le transfert n'est que dans l'activité, et non dans la transmission. Mais encore faut-il que l'activité soit « transférante ». Ce qui implique de penser les situations de transmission, malgré l'incertitude pour les construire, puisque si la compétence est transmise, on ne s'en rend compte qu'après.

Autres références :
[Weller, J-M., (2003), « Pourquoi parler de dispositifs ? Le cas d'un centre d'accueil de personnes séropositives », in Boussard, V. et Maugeri, S., Du politique dans les organisations. Sociologies des dispositifs de gestion, Paris : L'Harmattan, pp.249-262].
[Bergerioux, L ; Baum, M. (2004) La « didactique professionnelle », de l'analyse à l'apprentissage du travail chez Danone. In Actualité de la formation permanente, n°191, pp. 54-57].

3.4. Les résultats recherchés : des dispositifs polyfonctionnels

La qualité de la transmission semble trouver sa source dans les régulations opérées tant dans les modalités de transmission elles-mêmes que dans le dispositif qui les encadre. La régulation se définit alors comme un processus visant à retrouver un équilibre entre les ressources de l'individu, notamment cognitives, physiques et psychiques (liées à l'âge, aux conditions de travail...) et les caractéristiques de l'environnement du travail.
Du point de vue individuel, ces régulations viseraient l'amélioration de l'équilibre entre l'être vivant et son milieu en tant que réponse à une perturbation **(Piaget, 1977**), C'est-à-dire le maintien de l'activité à un niveau satisfaisant pour le travailleur et pour l'organisation. **V. Pueyo. [Pocheurs et pontiers sidérurgistes, actes du congrès de la SELF, Paris, septembre 1999**] a mis en évidence des stratégies liées à l'âge observées en situation de travail : des stratégies temporelles comme l'anticipation ou la préparation, les stratégies de recours et d'utilisation du collectif, les stratégies de maîtrise qui se traduisent par une recherche de stabilité et de continuité pour utiliser les compétences acquises (par exemple, la limitation des déplacements).

Du point de vue du dispositif, ces régulations doivent prendre en considération les dimensions individuelles ou collectives : autoriser des habiletés proprioceptives individuelles (**Gaudart, 2003**), fiabiliser les actions réalisées par un collectif de travail par la répartition entre exigences physiques et exigences de compétences (planification des opérations, suivi de réalisation et contrôle qualité), développer la co-action (réalisation simultanée de 2 opérations différentes), la coopération (réalisation simultanée d 'une même opération), l'aide de celui qui a initié l'opération.

D'un point de vue de l'organisation, **Conjard et Devin (2005)** construisent des dispositifs structurés d'un processus de développement conjoint des compétences et de l'organisation qui satisfassent un compromis entre les besoins. La mise en œuvre d'une formation-organisation transforme la formation en une véritable conduite de projet concertée. Ainsi inscrite dans la perspective d'une organisation facilitant l'apprenance, la place et le rôle du formateur s'en trouvent profondément renouvelés. « L'apprenance » (**Carré, 2005**) tend à se substituer au terme « d'apprentissage » et désigne l'acte d'apprendre envisagé dans sa dynamique et ses composants.

Autres références :
[Gaudart, C., (2003). « La baisse de la polyvalence avec l'âge : question de vieillissement, d'expérience, de génération ? », PISTES, vol.5, n°2].
[Conjard, P. ; Rousseau, T. (2005). Favoriser les coopérations entre les générations. Travail et Changement n°305. Lyon, ANACT].
[Conjard, P. ; Devin, B. (2005). Garantir un processus plutôt qu'un contenu de formation. Education Permanente n°164, pp 143-154]
[Carré, P. (2005). L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir. Paris, Dunod]

3.5. Le management des dispositifs

Le management par les situations

La situation de travail correspond à un accord du formateur et du professionnel sur un découpage de l'activité observable permettant le recueil de données pertinentes à la représentation des concepteurs (de la formation) sur les installations, le produit, etc. Le traitement de ces données permet de construire, au nom de la distance qu'apporte le temps particulier à la formation, une progression dans la complexité de l'exercice de l'activité. A défaut de définition plus précise de la notion de « situation », c'est la place dans laquelle se trouve l'apprenant et les objectifs de formation (médiateurs des enjeux de l'entreprise) qui déterminent des *situations de travail formatrices*. Celles-ci constituent en fait un consensus, à un moment donné, entre les représentations de chacun : formateur et gestionnaire [**Berton, F. ; Boru, J-J. ; Barbier, J-M. (1995). Situations de travail, situations de formation. Paris, L'harmattan**].
Le découpage proposé dans les travaux du PIRTTEM (1989-1992) en rend compte, sous la forme de configurations d'acteurs, enjeux, apprenants, dispositifs qui structurent des parcours singuliers de progression. En revanche, il ne va pas jusqu'à décrire les situations de travail propres à chaque ensemble pour se former.

Autres références :
[Weill-Fassina, A. ; Rabardel, P. ; Dubois, N. (dir.). (1993). Représentations pour l'action. Toulouse, Octarès].
[Collectif (1996). *Démarche référentielle à destination des publics peu qualifiés*. Rapport d'expérimentation CAFOC de Nantes, CAFOC de Strasbourg, document non publié].

La pédagogie du dysfonctionnement et les apprentissages croisés

Les actions de transformation qualifiante, ou formations-actions en situation de travail, sont fondées sur deux principes organisationnels de base : une alternance constructive entre situation de travail et compétences, et une implication de tous les acteurs d'un lieu de travail. [**F. Beaujolin « Former en transformant, transformer en formant », in EDUCATION PERMANENTE, n° 140, 1999, pp. 83-93**]

C'est la tâche qu'à la suite de B. Schwartz, un certain nombre de formateurs se sont donnés sur la base de la « pédagogie du dysfonctionnement ». On se situe bien dans le travail, et dans l'usage par la formation des dysfonctionnements qui y surviennent. La résolution de problèmes est ainsi devenue un mode de structuration de la formation et du travail (au travers de la topomaintenance, par exemple). Ce que le bon sens a proposé, aidé par l'adage piagétien « réussir - comprendre », les chercheurs ont tenté de l'organiser à destination des praticiens, dans une visée de formation de masse.

Autres références :
[Bouclet, M. (dir) ; Lament, L ; Moisdon, J-C ; Weill, B. ; Wurgel, P. (2001). Pour une pratique de la pédagogie du dysfonctionnement. Editions de l'ANACT, Points de repère, 134 pages].

EDITIONS réseau anact

4

Eléments d'analyse et d'interprétation

4.1. Le transmis et l'acquis

Le transmis : travail, savoir, contextes

Depuis les formateurs précurseurs de l'analyse du travail en France (**Ombredane et Faverge, 1955**), la question de la transmission du travail a connu des développements non seulement théoriques [**Bourdieu, P. (rééd. 2002)** ***Esquisse d'une théorie de la pratique.*** **Paris, Seuil Point Essais**] mais empiriques sur la base de travaux d'enquêtes menés en entreprises. Ainsi, **De Coninck** propose d'associer la motivation des opérateurs, à ce qu'il dénomme des compétences critiques au travail, car elles visent simultanément le résultat productif et un objectif personnel **[(1999)** ***Reconnaissance de compétences-critiques et motivation.*** **Cahiers des clubs CRIN, pp 95-100**], relatif aux catégories de développement vocationnel de Super (1988).
La transmission en termes de savoirs est un second aspect que notamment les études sur les métiers artisanaux ont abordé le plus nettement (**Delbos et Jorion, 1984**).
La transmission d'un acquis au regard des contextes est utilement abordés par les analyses sociologiques développées notamment par **J-D Reynaud [(1992).** ***Les règles du jeu.*** **Paris, Armand Colin**] qui décrit les négociations et compromis collectivement élaborés autour de la règle. Cette manière d'analyser le « système d'action concret » (**Crozier, 1979**) se retrouve dans nombre de contributions empiriques en sociologie du travail.

Autres références :
[Delbos, G. ; Jorion, P. (1984). La transmission des savoirs. Editions de L'EHESS].
[Buscatto, (2004) Les centres d'appel : usines modernes ? Les rationalisations paradoxales de la relation téléphonique. *Sociologie du travail*, 44, (1), pp99-117]
[Denoyel, N. (198.). *Le biais du gars, la métis des Grecs et la raison expérientielle*. Tours, UNMFPRO]

Les capacités pour acquérir et les effets

En dehors des mécanismes d'apprentissage, les occasions d'un développement personnel sont l'objet de perspectives de compréhension renouvelées [**Astier, P. ; Olry, P. (dir.). Analyses du travail et formation.** ***Education Permanente*****, n°165, 2005-4**]. Les conditions individuelles de ce développement s'inscrivent dans un cadre plus précis dont on retiendra ici que :

- l'individu est porteur d'une trajectoire mise en relation avec des stades dans le développement de carrière. D. GELPE montre que les deux stades d'établissement et de maintenance du professionnel sont fortement marqués par la centralité du travail [**Gelpe, D. (1997). Les préoccupations de carrière d'adultes en situation de transition professionnelle : effets de trois types de déterminants.** ***L'orientation scolaire et professionnelle*****, 26, 1, 137-156**]. La catégorisation proposée nous est utile en tant que cadre d'analyse, des préoccupations de carrière des salariés rencontrés sur les terrains ATCO.
- l'individu est également porteur d'une *histoire*, comprenant des événements biographiques [**Fond-Harmant, 1995**] à propos desquels les significations construites, vécues par les individus initient des dynamiques biographiques. Ces significations sont pertinentes pour catégoriser les moments de construction de soi (l'activité constructive ?) dans le travail. En effet, c'est la signification que donne la personne à un enchaînement d'actes, qui en fait une activité relative à la construction de soi.
- l'individu est enfin porté par une *identité professionnelle* qu'il a construite ou qui lui est attribuée voire assignée par l'entreprise. Reprenant le mécanisme de la double transaction pour soi et pour

autrui, le mécanisme de cette construction proposé par **Dubar (1992), Mokhtar Kaddouri [(2002) La formation des adultes en entreprise, entre compétences et assignation identitaire. Revue électronique *ACELF*, vol. 30, n°1**] s'intéresse au contraire à l'enchaînement qui conduit le travailleur à réagir aux assignations identitaires de l'entreprise et qui ne sont pas sans conséquence sur la motivation et l'engagement en formation du salarié.

Autres références :
[C. Dubar (1992). La socialisation. Paris Armand Colin]
[Barbier / Galatanu [(1998). Les dynamiques identitaires. In Barbier, J-M et Galatanu, O. (dir) Action, affects et transformations de soi. Paris, PUF]
[Dupuy, R. (1992). Valorisations, attentes et investissements en formation, in l'*Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1993, 22, n°4, 371-392].

4.2. La prescription du travail

Les aménagements que connaissent les situations pour apprendre au travail résultent d'une prescription pour rendre accessible ce qui en fait le contenu direct, indirect ou le contenant. Ainsi la prescription du travail elle-même est-elle retravaillée à cette occasion [**Mayen, P. et Savoyant, A. Formation et emploi**], en tant que « modèle refroidi de l'activité ». Certains auteurs, tel Guy Brousseau, proposent de prendre appui sur la notion de milieu pour didactiser pertinemment la prescription [**Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage**]. Toutefois, on retiendra que les mutations des responsabilités hiérarchiques de proximité vers des fonctions de gestion n'est pas facilement compatible avec des aménagements pensés d'un cadre d'acquisition **[Courtois, I. (2003). Les agents de maîtrise entre le marteau et l'enclume. http://wwww.univ-evry.fr/jstparis/contributions.htm In Actes des X^es^ journées de sociologie du travail**].

Autres références :
[Cahour, B., & Pentimalli, B. (2005). *Conscience périphérique et travail coopératif dans un café-restaurant*
@ctivités, 2 (1), 50-75, http://www.activites.org/v2n1/cahour.pdf]
[Kaddouri M. (2002) « Mobilité des ouvriers de l'automobile », *Education et Francophonie* Vol. XXX, n°1]

4.3. La définition des savoirs

La définition des savoirs, si elle n'a pas été institutionnellement élaborée, s'avère souvent nécessaire du fait de la dimension critique des situations qui les mobilisent. Sous l'intitulé de tâches, de compétences ou de situations critiques, la même interrogation sur la qualité de ce qui est à apprendre est en jeu dans l'ensemble des dispositifs étudiés. Les perspectives sont alors diverses que les auteurs abordent par un jugement de pertinence [**Barbier, J-M et Galatanu, O. (2004). *L'énonciation des savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris, L'Harmattan, pp 31-79**] ou par une mise à l'épreuve des notions à apprendre au travail.
La conception de contenus et de situations didactiques est d'autant plus longue et complexe qu'on vise à accroître des compétences et à transmettre des instruments mobilisables en situation réelle de travail.

Autres références :
[Lang, N. (2001). Comprendre et transformer les situations de travail quand on est enseignant en Lycée professionnel ? Les apports d'une formation à l'analyse ergonomique. *Formation Emploi* n°74, pp 64-75]

4.4. Les formes sociales de la transmission

Le tutorat

Pour ne pas rentrer dans l'ensemble de la littérature sur le tutorat, on retiendra l'approche développée par Barbier (1997) qui souligne l'importance des collaborations d'acteurs pour sa réussite. Ce que cet auteur désigne par *vision ensemblière* de l'alternance repose sur la reconnaissance de l'existence d'une configuration singulière d'acteurs, d'enjeux, de processus et de valeurs, propre à chaque dis-

positif. Toutes réfèrent à une sorte d'ingénierie portée par les praticiens, qui s'attacherait aux stratégies d'apprentissage des apprenants dans une situation d'alternance.
Quelles dispositions prendre pour organiser la formation des personnes qui travaillent ? Plusieurs voies ont été explorées dans la pratique, comme par exemple :
• structurer le cursus de formation,
• structurer le contenu de la formation,
• structurer le parcours de l'individu en formation.
Ce courant de la formation des adultes centré sur une ingénierie appliquée a permis l'existence de processus pour se former dans le travail. Ce faisant, son ambition a été de préciser le niveau de contenu à traiter : déclaratif, procédural, etc. et la place dévolue à l'action, orientant l'alternance vers l'un ou l'autre pôle. Il s'agit de saisir la nature des savoirs pour en ordonner la transmission selon les mécanismes individuels et les usages qui en sont faits.
Néanmoins, observons que le recours à un modèle théorisé pose, d'une part, un problème de catégorisation des composantes du réel, telles que les construit l'apprenant et, d'autre part, tend à séparer à nouveau les deux pôles du travail et de la formation.

Autres références :
[Kunegel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise. L'activité de médiation des tuteurs. *Education Permanente*, n°165]
[Barnier, G. (2003). *Le tutorat entre pairs et effet tuteur*. http://www.univ-mrs.fr/]

Les situations formatives

Parmi toutes les pistes qui abordent les formes sociales de la transmission professionnelle, celle qui s'intéresse aux situations de travail est ardue car encore peu validée. La multiplication d'études locales, en termes plutôt monographiques, donne à voir des réalisations prometteuses qui restent à systématiser. Ces études tentent d'identifier les pratiques de travail et d'organisation qui favorisent les apprentissages (en termes d'acquisition et de production de savoirs), afin de pouvoir les encourager et les assister de manière formative. [**Fernagu-Oudet, S.(2003). « Organisation du travail & Développement des compétences. Bilan final ISPEF ». Lyon ANACT éditions, 72 pages**]

Autres références :
[Ferron, O. (2006) à paraître. Vers un référentiel de situations. *Education Permanente*, n°166].
[Pastré, P. ; dir. (1999). Apprendre des situations. *Education Permanente* n° 139]

Les simulations

Le processus de simulation prend appui sur les modes de fonctionnement, d'acquisition d'un opérateur expert, auxquels s'ajoute une logique spécifique de structuration de ses connaissances. Les travaux dans le domaine mettent l'accent sur le fait que la situation de simulation n'est pas la situation simulée, qu'en d'autres termes des aménagements de cette dernière doivent être réalisés pour recréer un cadre « formateur ». Au-delà du souci de pérenniser ces nouvelles modalités de formation, les entreprises s'interrogent sur la plus-value de ces nouveaux outils qui peuvent contribuer à rendre l'organisation du travail plus « apprenante ». [**Conjard, P. (2003). « Formation et simulation de situations de travail. Développer des compétences à partir d'un simulateur de conduite, premiers retours d'expériences », in *DISTANCES ET SAVOIRS*, n° 3, pp. 1-14**]

Autres références :
[Pastré, P. (2005). Simulation et conception. ECRIN (Octarès, 2005)]

Monitorat collectif

S'inscrire dans une approche cognitive, c'est donner un rôle central à l'activité de l'individu, et s'agissant d'apprentissage en alternance, à l'activité de l'apprenant, aussi bien en situation scolaire qu'en situation de travail. C'est dire d'une part, que si l'activité en situation de travail est bien une caractéristique essentielle de l'alternance, elle ne peut y prendre tout son sens que si elle est articulée, coordonnée à l'activité en situation d'apprentissage (sinon cela voudrait dire que l'on apprend des choses différentes dans les deux situations au lieu d'apprendre la même chose par des voies différentes mais complémentaires). Pour traiter cette difficulté, des tentatives sont faites pour permettre des médiations nombreuses dans l'apprentissage, favorisant l'articulation théorie/pratique dans l'alternance [**Hammen, V. (1998), Dispositif de formation initiale des techniciens-conseils : vers une logique d'organisation apprenante ?. In Actualité de la Formation Permanente, 1998, pp 45-51**].

EDITIONS réseau anact

5

Les configurations de transmission des compétences

5.1. L'entrée organisation

L'organisation du travail est tour à tour considérée comme :

- un espace de travail dans lequel l'apprentissage est soumis à la surdétermination de facteurs telle que l'intensité du travail et ses conséquences pour l'organisation, telles que les évolutions de contenus des métiers qui changent la donne des savoirs dans le domaine [**Rot, G. (2003). *Fluidité industrielle*, fragilité organisationnelle. In les *Figures du temps*, Cahiers du GRIOT. Paris, L'Harmattan**],
- un espace d'action dans lequel les dispositions des professionnels à coopérer pour apprendre sont centrales et que l'organisation des activités s'attache à favoriser. La proximité aux pratiques de l'alternance est ici importante et on peut s'étonner que peu de travaux suivent la voie ouverte par [**Weill, B. et Moisdon, J-C. (1999). Nous sommes tous des prescripteurs. Convergence entre deux dispositifs de production de compétences. In Club CRIN (eds) *Entreprises et compétences, le sens des évolutions*. Paris, Cahiers des clubs CRIN, pp121-132**].

Autres références :

[Maroy, C. (2002). Changements organisationnels et changements des professions. Traite du rapport des processus institutionnels et des formes organisationnelles].

[Lichetenberger, Y. et Deroche, L. (2001) Relation de service et professionnalité. In Hubault, F. (dir.) *La relation de service : opportunités et questions nouvelles pour l'ergonome*].

5.2. L'entrée individu : de la formation à la construction de soi

Une ambiguïté productrice d'apprentissage réside dans la concurrence de prescriptions que subit l'individu pour l'activité et pour la formation.

Cette ambiguïté sur le terme de « formation », suggère opportunément que la formation des individus, passe avant tout par une activité de construction de soi qui s'alimente tant de l'acquisition de compétences professionnelles que de l'appropriation de savoirs. Les opérateurs qui le souhaitent ont en effet l'occasion de se former selon des critères qui leur sont personnels et qu'ils ont l'occasion de valider auprès de leurs pairs. En d'autres termes, ils substituent à la formation prescrite un itinéraire singulier, individuel, pour se former. Les individus ne seraient pas formés dans le sens prévu par la formation, mais comme eux le souhaitent. Ils développent, pour ce faire, l'utilisation de connaissances théoriques ou pratiques non liées à des activités concrètes. Ils tirent parti d'une observation systématique des anciens et des spécialistes d'un poste ou d'un domaine.

Cette activité de développement « pour soi » s 'alimente dans le travail producteur de significations que portent les représentations construites sur son environnement, elles-mêmes ancrées dans des objets qui, selon les circonstances, sont porteurs d'une grande variabilité de représentations. [**Hoc et Rogalski [(1992). Régulation cognitive et gestion du risque par les opérateurs humains, in P. Dubois, G. de Terssac et A. Weill-Fassina (Eds), *Les nouvelles rationalisations de la production*. Toulouse : CEPADUES, 147-168.**]

Autres références :

[Hoc, J-M. (1987). *Ergonomie cognitive de la planification*. Paris : PUF, p 130].

[Astier, P. et Olry. P. (2001). Enjeux de compétences et formation, Cahiers de l'IRETEP, ISERES n°5]

5.3. L'entrée par l'action professionnelle

Apprendre et se construire s'inscrivent le plus souvent dans l'action ou ce que l'on désigne par « les pratiques ». Lorsqu'elles sont abordées par les pratiques, les réflexions sur l'activité sont plutôt initiées sur la base d'analyses ergonomiques (par exemple, **Leplat 1985 ; Falzon et Teiger 1995**).
Le postulat en est simple qui s'appuie sur les travaux de **D.A. Norman [(1983). Some observations on mental models, in G.Gentner, A-L Stevens(Eds) *Mental models*, London : Lawrence Erlbaum, 7-14.**] : dans l'action, « les gens forment des modèles internes d'eux-mêmes, mentaux, avec lesquels ils interagissent (...) Ces modèles doivent être fonctionnels (...) Les modèles mentaux sont ce que les gens ont dans la tête et qui guide leur usage des choses » [**Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. Psychologie française, 30,3/4, 269-275.**] L'auteur reprend cette notion de représentation fonctionnelle qui assure le guidage et la planification de l'action.

Autres références :
[Falzon, P. [(1995). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le travail humain*. 57,1,1-23.].
[Mundutéguy, C ; Darses, F. et Soulard, P. (1998) Activités coopératives dans un environnement dynamique : acousticiens sous-mariniers. Paris, actes du XX^{e} SELF].

5.4. L'entrée ressources de médiation, d'étayage : instruments et tuteurs

On retiendra que ici l'activité est unique et co-construite (dont l'apprentissage) par l'individu avec son environnement, ses collègues, les actes de travail (productifs) et d'analyse (constructifs) étant fusionnés dans une seule action. Mais cette action s'enracine dans un passé, dans des relations qui génèrent un processus particulier ; elle se modifie dans le présent si l'on est dans le cadre d'un environnement non maîtrisé (ex : la personne est en formation), et elle aura des répercussions opératoires et personnelles dans le travail. [**Astier. P. (2000) Etude au service central des blanchisseries AP-HP. « Former et apprendre, activités discrètes ». Communication au congrès de l'AIDPU-Admée**].

Autres références :
[Savoyant, A. (1996). Pour une approche cognitive de l'alternance. *Bref* n°118, CEREQ].
[Samurçay, R. et Rabardel, P. (2001) De l'artefact à l'apprentissage médiatisé par les instruments.
[Amalbert, R. et Barriquault, C.(1999). Fondements et limites du retour d 'expérience. Annales des Ponts, 91, 67-75].

5.5. L'entrée activité collective

Se former apparaît ainsi comme une tentative pour réduire l'opposition entre apprentissage et adaptation. Cette activité permettrait à l'individu de poursuivre le développement de ses capacités. L'adaptation porte au contraire la marque d'une restriction à l'efficacité des tâches opératoires à effectuer. Si des résultats sont obtenus à l'occasion d'une formation intégrée (au travail collectif), c'est que l'individu s'engage dans son environnement de travail et que celui-ci l'y engage. La combinaison de ces deux éléments s'opère sous des formes, dont la désignation sociale de « formation intégrée » ne rend pas compte. L'action est une unité significative pour l'individu, tant vis-à-vis du travail que de lui-même. Les actes, les comportements des opérateurs répondent au cahier des charges de leur emploi, mais sont aussi orientés par leurs représentations et leurs affects. Ce qui peut en rendre compte, c'est la saisie de l'action par les temporalités qui la cadrent : celles de l'individu, celles du collectif, celles de l'environnement et les conséquences sur l'apprentissage [**Barthes, B. (2000) Etude sur les infirmières de nuit in Les activités collectives (Bencheckroun et Weill Fassina). Toulouse, Octarès**].

Autres références :
[Hatchuel, A. (1996) Coopération et conception collective - crises et variétés des rapports de prescription. In Friedberg et De Terssac, Coopération et conception. Octares].
[Charue, F. et Midler, C. (1992) Mutation industrielle et apprentissage collectif. In Dubois (Dir.) Les nouvelles rationalisations de la production. CEPADUES. Relativement fondateur de l'apprentissage organisationnel en France].

EDITIONS réseau anact

6

Essai de modélisation : dynamique de la transmission des compétences dans les organisations

6.1. L'aménagement du cadre

Les écarts réglés par les buts tels que P. Astier les présente dépendent de trois dimensions principales.
Le débat autour de la notion d'*organisation du travail* est, rappelons-le, très vif entre les représentants des salariés et les représentants des employeurs. Les termes en sont les suivant : pour les syndicats de salariés, l'organisation du travail, c'est fréquemment la traduction dans l'activité des travailleurs des décisions prises par le management au nom d'objectifs, de principes, de nécessités qui méconnaissent leur impact sur les conditions d'exercice de la tâche. Pour les représentants des employeurs, l'organisation du travail est une abstraction, précisément parce qu'elle est toujours en mouvement et en évolution. Elle ne peut donc être organisée. Cette distinction prend un relief particulier dès lors que les conditions du travail doivent autoriser un apprentissage. Les formes sous lesquelles la littérature nous donne à voir les termes de ce débat sont diverses. [**Deroche,L. et Guy, T. dispositif d'intégration Allegio dans les transports urbains. Education Permanente, n°141,1999**].

La forme *dispositif* mêle plusieurs processus qui n'apparaissent pas clairement mis au jour : un processus de gestion de la formation, accompagné d'une technologie d'ingénierie. Chaque démarche ou projet construit l'est en fonction d'une situation particulière à l'entreprise et d'une conjonction singulière avec un projet de formateur. Mais par la distance que crée le dispositif au travail, former peut prendre un tour plus individuel, si l'on peut tirer profit de situations qui sont bien évidemment formatrices, au-delà de ce que la formation leur prescrit. Le déclenchement de la formation officielle s'inscrit donc dans une pratique quotidienne pour se former qu'elle vient perturber [**Olry, P. (2002). Temporalités de l'action et pouvoir d'agir. In Lallement, M. (dir.) *Les Figures du temps*. Paris, L'Harmattan, Cahiers du GRIOT**].
Enfin, si ce projet est fonction de la perception que chacun a de ce qui lui est utile pour exercer correctement son activité, une dimension repose sur l'expérience professionnelle des individus.

6.2. Les activités

Quelle caractérisation de l'activité ?

La perspective générale de la problématique théorique d'analyse de l'activité à laquelle on se réfère, peut s'énoncer brièvement : toutes les actions d'un domaine d'activité donné comportent toujours des éléments d'orientation (définition du but à atteindre, identification de la situation dans laquelle on se trouve et détermination des opérations d'exécution), des éléments d'exécution (opérations de transformation effective de la situation en fonction du but visé) et des éléments de contrôle (vérification de la conformité de l'exécution, tant dans son déroulement que dans son produit final). Dans cette perspective, théorie et pratique sont toujours liées dans l'activité, dans la mesure où, d'une part, toute activité est « pratique », d'autre part, toute activité repose sur des représentations « théoriques ».
• Toute activité est pratique en ce sens qu'elle implique toujours la transformation, par des opérations d'exécution, d'un objet ou plus généralement d'une situation. Une confusion peut tenir ici au fait que l'on réserve le qualificatif de pratique aux seules transformations matérielles d'une situation

matérielle, alors que la situation transformée peut être non seulement matérielle mais aussi symbolique ou mentale.

• Pour déterminer ces opérations d'exécution assurant la transformation d'une situation, il est nécessaire d'avoir des connaissances de cette situation, des principaux phénomènes qui la caractérisent et de leurs relations. Ces représentations peuvent bien être qualifiées de « théoriques » dans la mesure où elles fondent les opérations d'exécution (la pratique dans l'activité), et si l'on y met des guillemets, c'est que ces représentations ne sont pas obligatoirement complètes ni même totalement vraies (elles peuvent l'être localement).

[**Savoyant, A (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. In *Psychologie Francaise*, pp 17-27**].

Le but des activités : contribuer à produire une représentation fonctionnelle

Pour **Gérard Malglaive [(1990), *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF.**], la compétence est un construit en deux niveaux. La représentation figurale témoigne d'une tentative de compréhension (par exemple des éléments et des liaisons structurées de sa machine par l'opérateur), issue du fonctionnement observé et de la part prise dans son fonctionnement. Ce niveau de représentation permet d'intervenir en cas de panne, mais non d'anticiper les difficultés. Pour ce faire, il est selon lui nécessaire d'avoir une représentation fonctionnelle de la machine, acquise par la compréhension progressive et quotidienne de la logique concrète d'action de la machine.

Cette représentation fonctionnelle n'est pas strictement liée à un but opératoire. En effet, elle ouvre le processus de traitement à l'interprétation par l'individu que chacun se fait « de la fin poursuivie ». En d'autres termes, il permet de réintroduire le débat sur les déterminants de l'action (notamment autour de l'*habitus*, discuté comme *matrice de mise en œuvre des compétences*, durable mais non immuable) [**Bourdieu, P. & Wacquant, L-J.(1992). Réponses. Paris, Seuil, p 108**].

Finalement, on peut s'interroger si la transmission ne porte pas sur une négociation entre ce qui est pratiqué par les « transmetteurs » et ce qui est compris par les « receveurs », en proximité aux mécanismes de construction de sa compétence par le sujet, appuyés sur son fonctionnement cognitif, lequel est co-généré par le sujet et l'action. Le sujet se considérera comme formé en référence aux situations rencontrées et au sentiment qu'il a de sa compétence. L'ambition est de mettre au jour les invariants sur lesquels l'individu s'appuie pour construire son action. Les liens entre ces invariants constitueraient en effet une conceptualisation pragmatique et actionnelle de l'individu, son schème organisateur de l'action. [**Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education permanente* n°111**].

Autres références :

[Hoc J-M., *Psychologie cognitive de la planification*, PUG, 1987].

[Hoc J-M., Rogalski J., Régulation des activités cognitives et gestion du risque par l'opérateur humain in *Les rationalisations de la production*. Toulouse : CEPADUES, 1992, pp 147-168].

[Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse Octarès].

6.3. La ratification

La ratification des connaissances dans l'action résulte finalement du déroulement de l'action et des leçons que l'on peut en tirer notamment en termes de compromis construit avec des références familières allant des cultures nationale ou locale [**Delbos et Jorion, (1990) aux cultures de métier en lien avec les coordinations collectives [Amalberti, R. (1996). *La conduite des systèmes à risque*. Paris, PUF-TH**].

Cette ratification peut se comprendre à plusieurs niveaux :

- le premier est celui des différences de perception à l'origine de compréhensions différentes sinon divergentes du réel tels que les formule la sociologie de la connaissance par exemple [**Berger P., Luckman T.(1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Méridien Klincksieck**].
- Le deuxième est celui de la réflexion sur les « représentations de la pensée du sens commun acquises et approuvées socialement ». Des mondes de référence ont ainsi été dégagés qui donnent leur forme aux valeurs que chacun donne à son action dans le travail [**Boltanski L., Thevenot L. (1992). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, NRF Essais**].
- Enfin, à un niveau particulier, cette ratification peut dépendre des jeux d'acteurs dans l'entreprise [**Coninck (de) F., Former les compétences : un jeu d'acteurs dans l'entreprise, in *Stratégies et Ressources Humaines*, n°11, 1994, 43-49**] ou s'inscrire dans un long processus de socialisation pro-

fessionnelle dont [**Dubar C. (1991).** ***La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.*** **Paris, A.Colin**] a parfaitement montré le fonctionnement pour les individus.
La mise à jour de ces compromis, des composantes subjectives du travail qui les construisaient, ont suscité un renouvellement des méthodes, mais aussi de la réflexion, dans des disciplines trop enfermées dans l'usage social qui les légitimait.



Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail

4, quai des Etroits - 69321 LYON Cedex 05
Téléphone : 04 72 56 13 13 - Télécopie : 04 78 37 96 90
Internet : www.anact.fr