



HAL
open science

Faut-il encore différencier compétences explicites et compétences implicites dans la relation de service ?

Mohamed Ali Abdelwahed

► **To cite this version:**

Mohamed Ali Abdelwahed. Faut-il encore différencier compétences explicites et compétences implicites dans la relation de service ?. *Management & sciences sociales*, 2016, Contextualisation : pratiques et enjeux, 20 (1), pp.39-50. ⟨halshs-01860065⟩

HAL Id: halshs-01860065

<https://shs.hal.science/halshs-01860065v1>

Submitted on 22 Aug 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.



Copyright - All rights reserved

Faut-il encore différencier compétences explicites et compétences implicites dans la relation de service ?

Mohamed Ali Abdelwahed

Université de Cergy-Pontoise, Thema - UMR 8184

Mohamed_ali.abdelwahed@u-cergy.fr

Cet article fait partie d'une recherche plus large portant sur la modélisation de la dimension implicite au sein de l'organisation. En effet, l'objet de ce papier porte sur les compétences dans la relation de service qui est profondément marquée par l'évolution des nouvelles tâches demandées au salarié dans les entreprises. À l'issue d'une enquête ethnométhodologique auprès d'agents en contact avec la clientèle (ACC) de la SNCF, nous avons démontré qu'in situ, dans des registres bien précis, le cloisonnement entre compétence implicite et explicite perd tout son sens. de même du comportement d'affaires de certains acteurs.

Mots-clés : compétence implicite, explicitation, situation, relation de service, SNCF.

This article is part of a wider search concerning the modeling of the implicit dimension within the organization. The object of this paper concerns indeed the skills in the relation of service which is deeply affected by the evolution of the new tasks asked to the employee in companies. After an ethno-methodological investigation with agents in touch with customers (ACC) of the SNCF, we demonstrated that in situ, the subdivision between implicit and explicit competence loses its full meaning.

Key-words: implicit competence, explicitness, situation, service relationship, SNCF.

Introduction

La dimension implicite forme un volet primordial d'appréhension des organisations. Les relations de service représentent un terrain fécond pour son traitement. Au sein de ces relations, la place du tiers dans l'activité de l'agent en *coaction*, interroge tout singulièrement

les compétences mobilisées. Aussi, dans les entreprises, un changement notable est constaté : on demande de plus en plus aux acteurs de ne plus être de simples exécutants. Cette demande d'initiative, d'assumer un travail complexe est particulièrement marquée dans les services.

Dans cet article, nous nous intéressons donc à un objet : les compétences dans la relation de service qui est profondément marquée par l'évolution des nouvelles tâches demandées au salarié dans les entreprises, dont nous avons voulu observer les manifestations dans des situations concrètes et quotidiennes. Des observations *in situ* nous permettront de mieux comprendre, et par la suite analyser, le processus d'explicitation des compétences tacites.

Le contexte de la recherche : la relation de service

Dans le secteur tertiaire une proportion importante d'agents est en contact direct avec les clients pour traiter des besoins les plus souvent associés à une demande. Ces situations de travail qualifiées de relations de service (Falzon et Lapeyrière, 1998) recouvrent une grande diversité de contextes professionnels tels que l'accueil des clients et la réalisation d'une prestation commerciale. Comme le précisent Horowitz et Panak (1994), « *fournir un service, c'est faire le travail qu'il faut pour le client* ».

Autrement dit, la prestation concerne l'aspect non facturable du produit, la manière de faire le travail. Produire un service c'est produire une transformation. Transformation de la chaîne de production qui vise à impacter positivement un mode de vie et une situation dans laquelle un client est engagé par sa demande ou son actualité mais aussi transformation du geste professionnel des agents/acteurs au contact.

C'est de cette double transformation dont il sera question dans ce papier et donc de l'accès au professionnalisme développé dans et par les métiers de contact avec la clientèle. Ce travail « pour » le client ne peut se réaliser qu'avec sa participation active dans le processus de production : le service rendu est donc essentiellement le fruit de l'interaction entre l'agent et le client (Gadrey, 1994). Cette relation de co-production signifie que le

produit de la transaction entre les protagonistes est à la fois élaboré et construit au cours des échanges.

Le caractère collectif de l'activité de service souligne la place centrale occupée par les échanges verbaux, forgeant la dynamique des interactions et participant à la réalisation de la prestation (Grosjean & Lacoste, 1999). Le langage, en particulier dans ces situations de travail, a un caractère d'action : « *Parler ce n'est pas seulement traiter de l'information ou enchaîner des discours, c'est aussi agir sur autrui, intervenir dans le monde, chercher un efficace. C'est donc une activité éminemment sociale en même temps que symbolique et cognitive...* » (Borzeix et al., 1992). Dans la plupart des cas, la relation de service est un objet de travail composé de trois dimensions en interaction :

- cognitive, par la résolution du problème posé par le client afin de lui apporter une réponse (Falzon, 1991) ;
- sociale, au travers de l'interaction entre deux individus en vue de produire le service, situation comportant nécessairement des échanges de civilités et des transactions affectives (Goffman, 1973) ;
- physique, comme dans certains métiers d'aide aux personnes ou dans le secteur médical (Cloutier et al., 1999).

Les courants de recherche plus récents s'inspirant de la cognition située et de la rhétorique aristotélicienne, mettent la situation vécue et l'action ou l'activité des individus au centre de leur analyse. Pour ces courants la compétence n'est pas une notion centrale et n'est pas problématisée. Ces courants, qui gagnent actuellement du terrain en sciences sociales, ont apporté le souci de s'intéresser aux situations, à l'environnement physique, social et corporel de l'individu.

Cependant, s'intéresser à la notion de compétence tacite pose un problème particulier en sciences sociales aujourd'hui pour qui veut étudier les situations concrètes

de travail. Cela nécessite un compromis entre deux conceptions de la connaissance qui diffèrent assez fondamentalement : les tenants de la cognition située et les tenants des représentations mentales. Ainsi, nous essayerons dans ce papier de développer une conception piagétienne de la compétence, s'inspirant de la cognition située et de l'ethnométhodologie, mettant la situation vécue et l'action au centre de l'analyse.

Notre réflexion sur les compétences tacites s'enracine dans les approches théoriques qui mettent au centre le concept de situation (Jonnaert et al., 2006 ; Journé et Raullet-Croset, 2008). Ces dernières sont tout à fait cohérentes avec les approches contextualisées et situées de la compétence (Dewey, 1993 ; Leplat et de Montmollin, 2001), qui arguent du fait que les compétences et connaissances mobilisées dans une activité ne se construisent pas dans l'abstrait, mais naissent de la confrontation à un contexte, et du sens donné par les acteurs aux situations auxquelles ils sont confrontés. Les tenants de la cognition située cherchent notamment à prendre en compte toute la partie de la cognition qui, échappant au raisonnement, est directement déterminée par la situation que vit l'acteur. Une telle perspective est centrale pour qui s'intéresse à la dimension « tacite » des compétences et connaissances et aux « pratiques » des acteurs au sein de la relation de service. Une question est alors légitime.

Esquisse d'une visée situationniste de la compétence

Définition et caractéristiques de la compétence *in situ*

Zarifian définit la compétence comme « *la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté... La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances... la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs*

autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité » (Zarifian, 1999, p. 70). La prise d'initiative vient d'une personne capable d'imagination et d'inventivité, en vue d'une réponse adaptée à un événement. Elle est couplée à la responsabilité de domaines à assumer.

Reprenons les principales caractéristiques de la notion de compétence proposée par les ergonomes Leplat et de Montmollin dans la préface de l'ouvrage collectif qu'ils ont coordonné sur les compétences en ergonomie (2001) : « *les compétences d'un opérateur se définissent à partir de son travail, c'est-à-dire de ses activités, lesquelles se réfèrent à des tâches... »... « Les méthodes de description des compétences procèdent toujours d'analyses bottom up : analyses fines et locales de son travail et d'abord de ses activités » ... « Compétences de ce fait est pluriel. ...Beaucoup plus souvent les compétences concernent une famille de tâches, de types de problèmes à résoudre, en particulier ».*

Les compétences sont donc plurielles, définies à partir des situations de travail. L'importance donnée à la contextualisation pose alors la question de l'acquisition de ces compétences et de leur analyse. Elles sont finalisées : elles caractérisent la mise en jeu de connaissances en vue de la réalisation d'un but, de l'exécution d'une tâche. Elles sont aussi organisées en unités coordonnées pour la réalisation d'un objectif défini (Leplat, 2000).

Repérage des compétences tacites

L'approche contextualisée et située de la compétence est largement partagée par les ergonomes. Pour autant cela ne lève pas toutes les difficultés. La correspondance entre tâche et compétences n'est pas simple. D'abord parce que la même tâche peut être remplie par deux compétences différentes, ensuite parce qu'il faut se garder de la

traduction de la tâche en termes de compétence, en se contentant d'une traduction « en miroir » (Leplat, 2000), ainsi la tâche de lire un plan deviendrait la compétence de lire un plan, etc.

La difficulté réside dans le fait qu'il faut se donner les moyens d'observer les manifestations des compétences dans les activités de travail, mais aussi pouvoir s'en abstraire pour parler de la compétence dans un langage qui ne soit pas celui de la tâche spécifique et enfin, pouvoir définir la compétence non plus comme celle attachée à une tâche mais comme celle d'un sujet.

C'est ce type de modélisation que nous avons utilisé pour décrire la compétence que nous avons appelée « basculement de boucle » ou encore « passage de la phase demande à la phase proposition dans l'acte de vente ». Il s'agit de repérer au-delà de situations particulières, un invariant, sorte de schéma répétitif caché, stable dans sa structure, mais qui prend des formes différentes dans chaque cas d'interaction de vente. Cela suppose de s'appuyer sur les deux « dimensions » de la compétence, la générique et la spécifique, au sens de Pastré (p. 157) : « *on peut repérer dans toute compétence, une double dimension, une dimension spécifique, liée à la situation et une compétence générique, la mobilisation d'outils cognitifs suffisamment généraux, qui permettent de traiter chaque situation particulière comme un exemple d'un problème plus général* » (Pastré, 1999).

Observer les manifestations des compétences, dans des situations et à travers les pratiques permet de repérer ces invariants, mais demande un effort de modélisation particulier. C'est ainsi que partant d'une même démarche d'observation et de constat du primat de la situation, on peut proposer des descriptions et représentations, plus ou moins proches des données d'observation, plus ou moins transformées par l'interprétation.

Repérer les compétences est donc affaire de démarche scientifique mais aussi affaire de méthode. Les ergonomes par exemple ont la leur, comme nous l'exposent Samurçay et Pastré (2004) : « *Seule une analyse du travail qui porte sur la tâche prescrite et de l'activité effectuée et plus particulièrement une analyse des stratégies efficaces utilisées par les acteurs permet d'identifier les compétences à transmettre. C'est pour désigner cette dimension importante des compétences qu'a été introduite la notion de savoirs de référence, définis comme un ensemble de savoirs reconnus par la profession sur les objets du domaine, et de « savoirs en acte efficaces » manifestés dans les pratiques professionnelles (Rogalski, 2004). Cela revient à identifier les invariants conceptuels et stratégiques qui organisent l'activité efficace pour le traitement d'une classe de situations qui, elles, sont toujours contextualisées et spécifiques. On appellera concepts-pragmatiques ces unités opérationnelles organisatrices et constitutives des savoirs de référence.* ».

Pour les gestionnaires, si l'objectif du travail effectué par l'agent est bien présent, il est envisagé de façon plus globale, en lien avec les aspects organisationnels qui environnent l'acteur (et composent en partie la situation). Ce ne sont donc pas uniquement les composantes, tâche prescrite, tâche réalisée qui nous importent, même si une partie de nos observations peut consister à les décrire. Le point d'accord fondamental avec les ergonomes est bien que c'est dans l'analyse de l'activité concrète de l'acteur, au regard (ou dans le contexte au sens très fort) d'une activité organisationnelle finalisée et orientée, que l'on pourra nommer et décrire des compétences.

Pour le courant de pensée des ergonomes d'inspiration piagétienne, les compétences se forment par agrégation et conjonction avec celles qui existent déjà, ce qui est compatible avec le fait de les considérer comme multiples et hiérarchisées. La question de la hiérarchie des compétences est relativement

centrale pour la formation puisqu'elle conditionnera l'organisation des apprentissages. Leplat suggère de ne pas chercher à identifier des compétences élémentaires (composant des compétences plus complexes) sauf pour des tâches bien définies, ce qui n'est souvent pas le cas pour des tâches liées à la relation de service.

Nous verrons dans la suite de cette partie, qu'on ne peut pas toujours décomposer une compétence en compétences élémentaires, sauf à risquer des manipulations artificielles. D'autres auteurs comme Clot (1995) élargissent le champ de formation des compétences en englobant l'activité de l'acteur : « *C'est dans le rapport du sujet à sa propre activité et pas seulement à sa tâche que se forment et se transforment les compétences.* »

Les situations comme concept central

« Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1973 : p 23).

Reprenons Pastré, et sa proposition de repérer, pour toute compétence, une dimension spécifique liée à la situation, et une dimension générique, qui considère une situation particulière comme renvoyant à une catégorie de problèmes plus générale.

Son approche convient bien à notre propos, à la fois sur les plans théorique et

méthodologique. En effet, elle met au centre le caractère très contextualisé de la compétence, mais permet également de réfléchir à l'existence d'invariants qui pourraient être propres à une catégorie spécifique de situation.

La situation, pour témoigner du caractère contextualisé et ancré des compétences

Notre réflexion sur les compétences tacites s'enracine dans les approches théoriques qui mettent au centre le concept de situation. Ces dernières sont tout à fait cohérentes avec les approches contextualisées et situées de la compétence, qui arguent du fait que les compétences et connaissances mobilisées dans une activité ne se construisent pas dans l'abstrait, mais naissent de la confrontation à un contexte, et du sens donné par les acteurs aux situations auxquelles ils sont confrontés. Les tenants de la cognition située cherchent notamment à prendre en compte toute la partie de la cognition qui, échappant au raisonnement, est directement déterminée par la situation que vit l'acteur. Une telle perspective est centrale pour qui s'intéresse à la dimension « tacite » des compétences et connaissances et aux « pratiques » des acteurs. Dans le champ de la théorie des organisations, nombre d'auteurs qui s'intéressent à l'apprentissage et aux connaissances partagent également cette conception « située » de l'action et du partage des connaissances. Ces auteurs prônent le fait de s'intéresser au « knowing », en opposition au « knowledge » (Cook et Brown, 1999), et donc de considérer les processus d'élaboration des compétences et connaissances dans le cours de l'action et au regard de situations particulières, et non des connaissances qui seraient extraites des situations (knowledge). Le monde physique et les relations sociales qui entourent un individu sont supports et participants à la cognition. Dans ces différentes approches, c'est donc le contexte immédiat de l'action qui influence le cours d'action et suscite la mobilisation et l'apparition de compétences.

La situation comme unité d'analyse : unité cohérente et porteuse de sens

En outre, notre choix a été de prendre comme unités d'analyse des « situations », et de considérer les compétences en relation avec ces « situations ». Cela implique que nous considérons la situation comme une unité d'analyse qui permet d'analyser l'activité (Journé et Raulet-Croset, 2008) : la situation a des contours propres, elle est liée à un moment spécifique, et elle renvoie à un point de vue (celui de l'agent) ; elle est délimitée et possède une unité (par exemple en référence à un événement, à un problème,...) qui lui donne une force plus grande que la simple référence à un contexte.

Considérer des situations permet à la fois d'affirmer l'ancrage pour nous contextualiser des compétences et le caractère central de la référence à l'activité pour définir ces compétences, mais nous conduit également à gagner en abstraction, en repérant parfois des dimensions génériques des compétences notamment en correspondance avec des éléments génériques des situations. Le concept même de « situation », et son utilisation pour analyser l'activité managériale, contient cette tension entre un caractère éphémère et singulier, propre à la situation, et des formes de durabilité et de reproductibilité. Singulière par essence, la situation peut receler des éléments de reproduction et de régularité (Journé et Raulet-Croset, 2008).

Reprenons une définition de la situation proposée par J. Girin. Selon lui, une situation est définie par trois éléments : « *des participants, une extension spatiale (le(s) lieu(x) où elle se déroule, les objets physiques qui s'y trouvent), une extension temporelle (un début, une fin, un déroulement, éventuellement une périodicité)* » (Girin, 1990 : 59). Girin a également mobilisé le concept de situation en gestion, en reprenant les trois composantes de la définition générale de la situation (des participants, une

extension spatiale et une extension temporelle) dans un cadre gestionnaire, où le temps est « déterminé », les participants sont engagés dans une action collective et sont pour cela réunis (en des lieux spécifiques). Il propose ainsi la notion de « situation de gestion » qui se présente lorsque « des participants sont réunis et doivent accomplir, dans un temps déterminé, une action collective conduisant à un résultat soumis à un jugement externe. » (Girin, 1990 : 142).

Dans cette perspective, la « situation » est considérée comme une unité d'analyse cohérente, que l'on peut décrire à travers différentes dimensions (Journé et Raulet-Croset, 2008). En premier lieu, dans la lignée de la définition de Goffman, on peut considérer la dimension sociale (les acteurs impliqués) : peuvent être impliqués dans une situation un agent et un client, mais également plusieurs agents, plusieurs clients, voire d'autres personnages (des passants, un responsable hiérarchique,...). En second lieu, on considèrera la dimension « écologique », à savoir l'environnement physique immédiat qui oriente l'action (elle précisera l'« extension spatiale » de la situation). Enfin, la dimension « institutionnelle », à savoir l'environnement macro-organisationnel, culturel, réglementaire... est importante : moins directement visible, cet environnement est tout aussi structurant.

Une « situation » peut ainsi être décrite selon ces différentes dimensions ; les éléments qui composent la situation « tiennent » ensemble ; ils renvoient à un sens commun, et l'on peut considérer que la situation est une unité porteuse de sens.

Les compétences orientées situation : cas de la SNCF

Les réflexions portant sur les compétences implicites dans la relation de service au sein de la SNCF ont été engagées sur la base d'une demande initiale formulée par l'Unité Sciences Humaines et sociales de la Direction

de l'Innovation et de la recherche (I & R) de l'entreprise SNCF. L'Université du service SNCF, commanditaire également de cette étude, suite à l'expérience de mise en place de nouvelles formations pour le TGV Est, s'interroge sur les formations transversales à mettre en place pour les métiers de contact avec la clientèle.

L'intérêt de « notre cas » est qu'il s'agit d'une étude de cas multiples par la complexité des activités et la diversité des pratiques analysées. Si nous mettons en avant les notions de complexité et de diversité, c'est aussi que ce cas se déroule à un moment singulier de l'histoire de la SNCF : la préoccupation des dirigeants portant sur l'unicité de l'entreprise, sa structure de direction et certains processus décisionnels, une mise en cohérence des activités dans le respect des différences de chacune et une singularité dans son modèle stratégique.

Méthodologie

Nous avons tout d'abord fait appel à des focus-groups au sein desquels, le travail était de vérifier nos présupposés théoriques de départ quant à l'architecture de la compétence.

Ensuite, nous avons procédé à une enquête ethnométhodologique. Nous avons en effet utilisé des méthodes inspirées de l'ethnométhodologie. L'observation in situ des agents en situation de travail et les enregistrements systématiques des dialogues nous ont permis de mettre en évidence des micro-pratiques développées par les agents pour faire face aux situations. Nous y avons joint le « retour » des agents à chaque fois que nous avons pu.

Enfin, nous avons fait recours à des jeux de rôles et des psychodrames pour une sélection d'ACC (Agents en Contact avec la Clientèle). Pour ce faire, des groupes miroirs ont été constitués dans l'objectif, aussi, de faire participer plus d'agents de la SNCF à la

recherche sur les compétences tacites et de diffuser auprès d'agents de la SNCF cette approche en termes de développement des compétences.

Les compétences repérées *in situ*

Notre enquête ethno-méthodologique nous a permis d'identifier une multitude de compétences orientées situation. Nous citons les compétences de traduction et langagières (rhétorique d'adaptation ou d'atténuation), les compétences pédagogiques (visant à faire comprendre correctement une information à un client et dans un temps donné), la compétence « gestion des situations perturbées et des conflits potentiels ou existants avec les clients », etc.

Le présent paragraphe vise à présenter quelques compétences mobilisées par les agents dans le cadre de la relation de service et lorsqu'ils sont en contact avec la clientèle. Il constitue un premier palier pour envisager de passer de l'expérience individuelle à une compétence professionnelle transférable. Les compétences en question concernent les trois métiers analysés avec des variations selon les métiers.

La compétence de maîtriser son espace de travail

Toutes les relations avec la clientèle se déroulent dans un espace spécifique qui constitue, pour l'agent comme pour le client, l'espace de la relation au contact avec la clientèle. Pour l'agent, c'est un espace de travail qu'il peut maîtriser pour faciliter les activités qu'il y mène. Dans le cas de l'accueil, cet espace concerne la salle des pas perdus, les entrées et les sorties (vers la ville et vers les quais), les quais. Dans le cas de la vente, il s'agit de l'espace de vente mais aussi du bureau sur lequel l'agent s'active. Pour les ASCT l'espace concerne les rames dans leurs configurations variées mais aussi les portes d'accès au train.

La compétence d'être au bon moment au bon endroit

L'aptitude à gérer son temps relève de deux processus distincts. Le premier processus est diachronique. Du point de vue de l'organisation du travail en gare, dans une même séquence de temps, plusieurs événements peuvent se dérouler en même temps : accueil, vente, attente, embarquement, perturbation : soit les activités de préparation et de réparation. Le second processus est synchronique. Du point de vue des clients, ce qui compte, c'est que les étapes de son parcours soient synchronisées dans un temps minimum (une sorte de mise en flux sans perturbation) : après l'accueil, l'achat du billet puis l'accès au quai et l'embarquement. Qu'une rupture ou un mauvais aiguillage surviennent, il panique ou/et il manque son train. Pour les agents, un savoir-faire consiste à ajuster leurs activités à ces deux temporalités où se croisent les contraintes transversales de l'organisation d'une part et les exigences de la clientèle d'autre part. Un savoir-faire qui repose sur une bonne connaissance de l'ensemble des temporalités et des contraintes en jeu, et sur une analyse détaillée de ces deux temporalités. Des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'éviter les conflits d'activités mais aussi les temps « morts », et qui ouvrent alors sur la satisfaction liée à la dynamique de la polyactivité.

Les compétences perceptives

Ces compétences consistent à être capable de percevoir les demandes et les réactions de publics socialement différenciés. C'est un effort de professionnalisation qui doit permettre d'assumer une montée en complexité du public et une capacité d'adaptation forte à la demande individuelle ou collective. La montée en complexité du public concerne sa diversité sexuée, générationnelle, socioprofessionnelle et culturelle à laquelle, il convient d'ajouter que chaque client sollicite de plus en plus d'être

traité comme un client particulier. Dans cette perspective, il s'agit pour les agents de mieux connaître les divers groupes sociaux avec lesquels ils sont en contact. Cette connaissance permet aux agents d'anticiper à qui ils ont à faire, de saisir la « nature » du client, d'imaginer le mode de vie et les aspirations du client à partir bien sûr de sa demande (qui est déjà classante) mais aussi de sa tenue vestimentaire, de sa coiffure, de sa manière d'être et de son parler, etc. (construction du profil client). Dès lors, l'agent peut anticiper et ajuster son comportement, optimiser sa conduite dans la perspective d'une interaction de préparation ou de réparation.

Cette compétence concerne tous les agents au contact avec les clientèles mais elle prend une importance particulière dans la vente et dans le service commercial train.

La compétence d'anticipation

Cette compétence conduit l'agent à formuler clairement la demande du client avant lui ou en même temps que lui : c'est aussi ce que l'on peut désigner comme une aptitude à construire rapidement le diagnostic, laquelle repose sur une bonne maîtrise des compétences perceptives présentées ci-dessus.

Dans la vente, le vendeur travaille en temps masqué en continuant son questionnement : il entrelace les réponses de la machine (les horaires et les tarifs) et les demandes du client (plage horaire, classement en particulier). En même temps, l'agent questionne le client sur un ton « à la volée » pour savoir s'il bénéficie d'une réduction. Il garde le silence sur la carte « Grand voyageur-Smiles » ou sur la carte « Enfant + », car si le client ne la manipule pas devant lui, le vendeur n'y fera pas référence puisqu'elle ne lui « rapporte rien ». Tout en continuant à « déchiffrer » son client (si ce n'est pas une vente TER simple), l'agent obtient le classement souhaité (qui peut faire

l'objet d'une nouvelle question du client : différence de prix entre la Seconde et la Première selon l'heure du train), l'horaire ou la fourchette prévus. Mais surtout l'agent peut appréhender si le client donne priorité à l'horaire ou au tarif : c'est ici certainement le point d'achoppement et la limite d'exercice des compétences des agents puisque bien souvent les clients n'ont pas encore arbitré (voir ci-dessous sur les conflits cognitifs des clients). Si le vendeur a pu anticiper la priorité, il ne fournit qu'une seule réponse pour l'horaire et annonce le tarif. Dans le cas contraire, il énumère les possibilités horaires avec les réductions afférentes, là aussi en interprétant la demande, c'est-à-dire en positionnant ses réponses dans une fourchette assez restreinte pour que le client ne se perde pas dans la multiplicité des combinaisons départs-arrivées-tarifs. Au-delà du seul diagnostic, les compétences d'anticipation consistent à opérer la meilleure sélection possible pour le client parmi le grand nombre des combinaisons offertes par la machine.

Dans l'accueil et dans le service commercial train, à partir d'une position d'observation stratégique, l'agent identifie le client perturbé, lui indique la direction à suivre ou lui donne la consigne avant même que celui-ci sollicite son aide.

Les compétences d'attention et d'écoute

Les compétences d'attention et d'écoute sont mobilisées par les agents dans la phase initiale de la relation avec la clientèle. Il s'agit pour les agents au contact de collecter les informations relatives à la situation ou à la demande des clients. Ces informations constituent les « données » des problèmes à traiter. Elles sont donc essentielles pour ne pas dire centrales car elles conditionnent l'ensemble des processus à suivre. À partir d'un questionnement initial ajusté au profil du client (compétences perceptives) ou d'une observation silencieuse d'une situation

donnée, l'agent s'installe dans une posture d'« enregistrement ». La posture adoptée est le face-à-face. L'agent suit le regard et les gestuelles de son interlocuteur. Il apparaît ici dans une apparente passivité et inaction (il écoute) mais, concentré sur la parole du client, il travaille sur son contenu. En effet, dans cette phase, au fur et à mesure que les informations affluent, l'agent mémorise, classe et hiérarchise les données du problème qu'il aura à traiter (rationalisation de l'information). Au terme de la séquence, il peut procéder à des relances éventuelles et à des reformulations. La relance vise à combler des « trous informationnels » qui empêchent la poursuite du traitement d'une information que l'agent juge insuffisante. La reformulation constitue un « miroir informationnel » qui propose au client de valider l'information retenue par l'agent.

Nous retiendrons donc que les compétences sont un composite de ressources, mobilisé et recomposé en situation. Certains auteurs comme Jonnaert et al., parlant de l'agir compétent le décrivent également comme un ensemble de ressources. (2006 : 17) « *La notion d'agir compétent par une personne s'appuie dès lors sur :*

- *La compréhension qu'elle a de la situation ;*
- *sa perception des buts de sa propre action dans cette situation ;*
- *l'idée qu'elle a de ce que sera l'effet du traitement de la situation ;*
- *sa possibilité d'entrer dans la situation avec ce qu'elle est et son déjà-là ;*
- *sa possibilité d'utiliser une pluralité de ressources, d'adapter des ressources qu'elle connaît déjà ou d'en construire de nouvelles ;*
- *sa possibilité de réfléchir à son action, de valider son action et de la conceptualiser ;*
- *sa possibilité d'adapter tout ce qu'elle a construit dans cette situation à d'autres situations de la même classe ou à d'autres classes de situation ».*

La compétence est tellement orientée vers la situation qu'elle peut être vue comme organisatrice de l'activité, comme l'analysent Jonnaert *et al.* (2006).

Nous nous sommes attachés à dégager des compétences, construites par les agents au regard de « situations » (que nous avons dénommées des « compétences orientées situation »). Ces compétences peuvent se définir comme des ensembles de ressources de différents niveaux (des connaissances, savoir-faire, compétences élémentaires...), qui sont composées et recomposées par les agents au regard de « situations ». Nous avons ainsi affirmé l'ancrage contextualisé des compétences, et avons donc choisi de les considérer au regard d'unités de référence et d'analyse (les situations) ayant un sens et une cohérence. Cette cohérence provient notamment de l'objectif de performance qui structure l'activité des agents.

Conclusion : Dans la relation de service, compétence explicite vs compétence implicite : mythe ou réalité ?

À l'issue de cette recherche, nous avons pu analyser de près l'activité des ACC : l'ACC mobilise une expérience et une professionnalisation, une proactivité et des civilités, des méta-compétences et des compétences éthiques. Il apprend en action et met en cohérence une relation d'interaction entre lui et le client. Ses marges de manœuvre peuvent être plus ou moins larges selon la nature des situations auxquelles il est confronté. Il est ainsi un « marginal-sécant » (Crozier et Friedberg, 1977) pris dans de nombreux dilemmes liés aux enjeux de sa fonction et à sa position.

Nous avons pu repérer, grâce à l'enquête ethnométhodologique, les compétences *in situ* des ACC et démontrer que la compétence ne peut se manifester en dehors de la situation.

L'originalité de cette recherche est d'avoir pu saisir cette construction en situation du travail de l'agent de contact au travers des actions qu'il engage avec son milieu et en particulier les formes d'apprentissage qu'il développe avec ses collègues et les clients au cours de l'exécution des tâches (au guichet, en back-office...). Cependant, une question légitime se pose : si, dans la relation de service, la compétence est toujours orientée situation, elle émerge en situation, se développe en situation, se caractérise par une forte mobilisation cognitive, voire métacognitive s'imprégnant de la situation, quel intérêt encore de faire la différenciation entre compétence explicite et tacite ? Dit autrement, pourquoi, dans la relation de service, capitaliser des compétences et dresser des référentiels de compétences alors que cette explicitation est très différente avec la réalité de la situation, de l'action et de la coaction de l'acteur *in situ* ?

Dans une perspective de formalisation possible de l'emploi de l'ACC, nous pouvons décliner, au regard de notre analyse, trois registres de compétences mis en œuvre par les agents :

- techniques : ces compétences recouvrent un ensemble de connaissances liées aux procédures de travail, aux produits et objets techniques spécifiques à l'organisation, et qui se fondent autour de l'univers des demandes des clients ;
- sociales : mises en œuvre au cours des interactions, les compétences à communiquer permettent à l'agent de développer des stratégies de réponse en fonction des problèmes posés par les clients ;
- physiques : ces compétences particulières sont associées à la relation spatiale que les agents entretiennent avec les autres protagonistes de la situation. Selon les lieux et les configurations des postes et espaces de travail, l'agent développe des savoir-faire spécifiques qui procèdent des moyens physiques disponibles et de leurs agencements. L'espace prend alors tout son sens dans l'activité déployée et dans la

qualité du service rendu. Il représente un enjeu important dans la conception des situations de travail.

De toute évidence l'explicitation garde une place prépondérante une fois les compétences techniques mobilisées. Au niveau des deux autres registres, les compétences sont toujours orientées « situation ». De ce fait, le cloisonnement entre explicite et tacite perd tout son sens.

Bien entendu, ces compétences se complètent et se nourrissent au cœur du processus de service et participent à la professionnalisation des agents. Elles servent à consolider des apprentissages, parfois originaux, à la fois sociaux et cognitifs qui viennent stimuler leur devenir professionnel, soit en interne de l'entreprise, soit en externe, comme l'ont également révélé d'autres études sur des fonctions similaires d'information et d'assistance au public (Borzeix et Collard, 1999).

Références bibliographiques

Borzeix, A. & Collard, D. (1999). La « gestion » des gares de banlieue est-elle une compétence ? *Éducation permanente*, 141, 83-96.

Borzeix, A., Girin, J., Lacoste, M., Grosjean, M. (1992). *EDF-GDF Bonjour ! L'interaction agent-client à l'accueil* (Rapport de recherche), Paris : CNRSPIRITEM/ EDF-CRG.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : Éditions la Découverte & Syros.

Cloutier, E., David, H. Teiger, C. (1999). Les compétences des auxiliaires familiales et sociales expérimentées dans la gestion des contraintes de temps et des risques de santé, *Formation-emploi*, 67, 63-75.

Cook, S. D. N. & Brown J.S. (1999). Bridging epistemologies : the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing, *Organization Science*, 10 (4).

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.

Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris : PUF.

Falzon, P. (1991). Diagnosis dialogues : Modelling the interlocutor's competence, *Applied psychology : An International Review*, 40, 327-349.

Falzon, P. & Lapeyrière, S. (1998). L'utilisateur et l'opérateur : ergonomie et relations de service, *Le Travail Humain*, 61, 69-90.

Gadrey, J. (1994). Les relations de service et l'analyse du travail des agents, *Sociologie du travail*, 3, 381-390.

Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective, le travail à l'hôpital*, Paris : PUF.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, New Jersey.

Girin, J. (1990). Les situations de gestion, in M. Berry, *Le rôle des outils de gestion dans l'évolution des systèmes sociaux complexes*, Paris : Ed. Ministère de la Recherche et de la Technologie.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : Ed de Minuit.

Horovitz, J. & Jurgens Panak, M. (1994). *Total Customer Satisfaction : Putting the World's Best Programs to Work* (Financial Times), Londres : McGraw-Hill Companies.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotta, D. Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*, Bureau International de l'Éducation de l'UNESCO.

Journé, B. & Raulet-Croset, N. (2008). Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale dans un contexte d'ambiguïté et d'incertitude, *M@n@gement*, 11 (1), 27-55.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes, Toulouse : Octarès.

Leplat, J. & Montmollin (de), M. (2001). *Les compétences en ergonomie*, Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (1999). *Travail et compétences : un point de vue de didacticien*, *Formation emploi* : 67, 109-125.

Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*, Paris : Gallimard.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *Revue électronique @ctivités* 1 (2), 103–120.

Samurçay, R. & Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Paris : Octarès éditions.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*, Paris : Liaisons, coll. Entreprise et Carrières.

Mohamed Ali ABDELWAHED

Docteur en sciences de gestion, enseignant-chercheur à l'université de Cergy-Pontoise, membre du laboratoire Théma (Théorie Économique, Modélisation et Applications) et consultant en organisation auprès de plusieurs entreprises. Ses recherches portent sur le comportement organisationnel et l'épistémologie des sciences de gestion.