

**L'analyse de l'activité
et la formation des compétences**

Francis MINET

**L'analyse de l'activité
et la formation des compétences**

Préface de Gérard Malglaive

Editions L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris

Du même auteur

- *La compétence, mythe, construction ou réalité ?*,
(ouvrage collectif), L'Harmattan, Paris, 1994.

- *Rentabiliser la formation*, (en collaboration avec
F. Mingotaud), Les Éditions d'Organisation, Paris, 1994.

PRÉFACE

Pris par des tâches le plus souvent insurmontables et des problèmes à remettre sans cesse en chantier, rares sont les formateurs qui acceptent d'arrêter leur mouvement et de prendre le temps de réfléchir aux questions qui les agitent. Plus rares encore sont ceux qui vont jusqu'au bout de cette logique et enrichissent de leur pratique les théories imparfaites que leur livrent des sciences humaines encore trop imprécises.

Ce sont les raisons pour lesquelles on ne peut que remercier Francis Minet de nous livrer le travail qu'il publie aujourd'hui.

Confronté comme nous tous à l'injonction faite aux formateurs de participer aux immenses bouleversements des compétences requises des salariés, il ne s'est pas arrêté à la panoplie classique du métier et des voies bien tracées de l'analyse de besoins, suivie de la définition des objectifs, etc.. Il s'est interrogé sur la notion même de compétence et a rencontré sur son chemin la psychologie cognitive et l'ergonomie.

Mais il ne s'est pas contenté d'en tirer quelques recettes, ou, pire encore, une phraséologie embrouillée destinée à habiller les manies de formateur de termes aussi creux que

pédants. Il s'est emparé de réflexions parfois abstraites et désincarnées pour leur donner vie en les investissant dans sa pratique. Ce faisant, il a construit son « savoir en usage », au lieu de simplement juxtaposer de nouvelles connaissances à d'anciens savoirs pratiques. Il a également su formaliser sa démarche et ses résultats, ce qui lui permet de nous les proposer aujourd'hui.

Les formateurs qui le liront ne devraient pas seulement s'emparer des procédures de conduite de l'action éducative exposées dans ce livre. Ils en tireront meilleur profit encore en osant suivre Francis Minet dans sa démarche, et en faisant ainsi avancer à leur tour la compréhension des ressorts du métier de formateur, cette compréhension dont nous avons tous besoin pour jeter quelques lueurs sur l'opacité de nos actes quotidiens.

G. MALGLAIVE

Gérard Malglaiive, ancien responsable du Centre de Formation de Formateurs, est maintenant directeur de l'École Supérieure de Conception et de Production Industrielle (ESCPI) du Conservatoire National des Arts et Métiers.

INTRODUCTION

Un contexte favorable

Observer l'activité : une pratique ancienne

Les préoccupations en matière d'analyse du travail ont d'abord été des préoccupations hygiénistes. Déjà dans l'antiquité, le saturnisme était identifié comme une maladie causée par le travail du plomb, par exemple. Puis, l'observation du travail a servi à dénoncer l'insalubrité des conditions du travail des ouvriers, et surtout des enfants, dans le courant du 19^e siècle, notamment le rapport Villermé publié en 1840 sur l'état physique et mental des ouvriers¹.

Avec Taylor² au début du siècle, l'analyse du travail est apparue comme un moyen « scientifique » pour rationaliser et mettre en place la division du travail entre concepteurs et exécutants. Fayol,³ de son côté, au-delà de l'étude des grandes fonctions de l'entreprise, a mis en avant l'intérêt de spécialiser les tâches pour augmenter la productivité.

¹cf. LAVILLE (A.), *L'ergonomie*, Paris, Presses Universitaires de France, Que Sais-je ?, 4^eme édition, 1990.

²TAYLOR (F. W.), *La direction scientifique du travail*, Paris, Dunod, 1965.

³FAYOL (H.), *Administration industrielle et générale*, Paris, Dunod, 1956.

Souvent confondu avec le taylorisme, comme le remarque Maurice de Montmollin⁴, c'est « le travail à la chaîne » notamment développé par H. Ford aux États-Unis au début du siècle, qui a entraîné une parcellisation poussée des tâches. A la fois pour découper les tâches en séquences simples et en même temps pour en rationaliser l'exécution, il a fallu procéder à des analyses fines du travail, permettant de définir de véritables standards⁵. Ils étaient la base du travail des organisateurs pour concevoir un poste de travail sur une chaîne de fabrication ou de montage. Et même si l'on parle aujourd'hui facilement de « post-taylorisme » ou de « néo-taylorisme », il reste qu'un grand nombre de travailleurs sont encore peu ou prou soumis aux calculs du bureau des méthodes, s'appuyant sur les tables M.T.M..

Néanmoins, les transformations techniques, robotisation, informatisation et le développement de la bureautique, ont

⁴DE MONTMOLLIN (M.), *Le taylorisme à visage humain*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, 168 p.

⁵C'est ainsi qu'est apparue "la Mesure des Temps et des Mouvements" (traduit de l'américain *Methods Times Measurement*, plus connu sous le sigle MTM). Le mode de détermination des tables MTM consiste à repérer des séquences types de mouvements élémentaires puis de les chiffrer, en temps et en amplitude, pour devenir des éléments définis. A l'aide des tables, on peut reconstituer des activités complexes à partir de la combinaison des éléments qu'elles contiennent, en ayant une mesure précise des différents paramètres de l'activité : temps, distance, poids, rythme, par exemple.

La table standard n'a pas moins de 367 éléments, i.d. des mouvements simples, et il existe plusieurs sortes de tables, définissant des mouvements plus ou moins complexes faits de combinaisons de mouvements simples finalisés pour une action (obtenir, placer, manipuler, etc.).

tendance à rendre caduques les formes trop rigides d'organisation du travail et à provoquer une élévation des niveaux des qualifications requises. Les conséquences sont nombreuses, sur les systèmes de classifications d'abord, mais aussi sur l'ensemble de l'environnement de travail. Cette évolution renouvelle les besoins en matière d'analyse du travail.

Comme que le souligne M. Dadoy, *« l'acuité et l'actualité des besoins de connaissances dans le domaine de l'analyse du travail s'inscrivent, en effet, dans le contexte des enjeux présents de nos sociétés industrielles avancées, dans une période de turbulences durables. L'analyse du travail est au coeur de nombreuses questions actuelles. »*⁶

Un des enjeux actuels les plus importants est sans conteste l'enjeu économique. Compte tenu des évolutions techniques et des exigences de productivité imposées par le contexte de libre échange et de concurrence internationale renforcée, *« les entreprises cherchent à rationaliser leur gestion en redéployant leurs activités et en augmentant la productivité de la main d'oeuvre »*.⁷ La même logique est à l'oeuvre, qu'on soit dans le secteur privé ou le secteur public, dans l'industrie ou dans les services.

Ainsi les « projets d'entreprise », les « plans de développement », les « projets de service public » sont l'occasion de dessiner ou redessiner la carte des emplois, au mieux en

⁶DADOY (M.) et al., "Les analyses du travail, enjeux et formes", *Collection des Etudes*, n° 54, CEREQ, p. 17

⁷MINET (F) et al., "La formation des employés de bureau, une affaire d'ingénierie", *Education Permanente*, n° 106, p. 128

assignant de nouveaux rôles et de nouvelles tâches aux salariés, au moins en leur demandant de se préparer au changement. La connaissance des exigences des postes de travail et la possibilité de mesurer les capacités des personnes chargées de les tenir permettraient d'introduire de la rationalité dans les pratiques de gestion des ressources humaines et permettraient de valider les choix qui sont faits pour traiter les écarts.

Cependant, « *analyser le travail ne va pas de soi* »⁸ et on est encore loin de pouvoir répondre complètement à ces exigences. « *L'analyse du travail se heurte [...] au fait que les situations de travail sont extraordinairement variées. [...] Ainsi, l'analyse d'un travail passe par la compréhension de très nombreux paramètres et de réseaux rapidement inextricables. Autant il a été possible de construire des instruments très agrégés tels que le Répertoire français des emplois, autant, en l'état actuel des connaissances, il est très problématique de parvenir à une typologie des tâches.* »⁹

Une problématique actuelle

Pourtant, il y a une véritable « urgence sociale » à définir des modes de gestion des ressources humaines capables d'affronter ces problèmes. Cela demande des outils de

⁸AMALBERTI (R.), DE MONTMOLLIN (M.), THEUREAU (J.) et al., *Modèles en analyse du travail*, Liège, Pierre Mardaga Éditeur, 1991, p. 9

⁹MERCHERS (J), TROUSSIER (J.F.), "L'analyse du travail : pratiques, concepts, enjeux", *Formation Emploi*, n° 23, juillet-septembre 1988, pp. 57-70

traitement bien adaptés aux situations à traiter et qui permettent également d'installer la cohérence nécessaire entre les différentes actions possibles.

Cependant, même si le responsable de formation a l'habitude de faire preuve d'un éclectisme raisonné dans le choix de ses méthodes et outils, il doit être très vigilant en ce qui concerne l'analyse du travail.

En effet, le point de vue du formateur n'est pas le même que celui de l'organisateur ou du gestionnaire de personnel. L'organisateur va se préoccuper de décrire précisément ce que les employés ont à faire en recensant les procédures, les moyens et les structures nécessaires à l'accomplissement des tâches. Il parle en termes de « missions », de « fonctions », de « postes ».

Le gestionnaire de personnel se donnera comme objectif de fixer les contours des emplois et de hiérarchiser ces emplois les uns par rapport aux autres. Au besoin, il établira des parcours de carrière, des ponts entre différentes familles d'emplois, en tentant de décrire les compétences requises. Son langage est constitué « d'emplois sensibles », « d'emplois-types », de « classifications », de « qualifications ».

Le formateur, lui, va avoir à se pencher sur les mêmes situations que l'organisateur ou le gestionnaire de personnel mais pour définir comment les titulaires d'un emploi s'y prennent pour remplir leurs « fonctions » ou leurs « missions ». Il va rechercher quelles sont les compétences mises en oeuvre et quelles sont les compétences qui sont insuffisantes ou qui sont à acquérir pour exécuter la tâche.

De ce point de vue, le formateur est sans doute plus proche de l'ergonome que des autres corps de métier de la fonction personnel.

Ce paramétrage des compétences attendues, c'est-à-dire la description de la façon dont les agents utiliseront leurs connaissances professionnelles et leur savoir-faire dans une activité nouvelle, permet, par « différence » avec la situation actuelle, de définir la réponse formation suivant la logique de l'activité et suivant les objectifs assignés par l'entreprise.

Un défi au monde de la formation

Cependant, il s'agit d'un défi qu'il n'est pas aisé de relever dans la mesure où les contenus de formation sont souvent à inventer complètement. On demande aux formateurs de préparer des catégories entières aux mutations, de les rendre aptes à s'inscrire dans les profonds changements en cours ou à venir, sans pour autant qu'on sache trop bien de quoi ces changements ou ces mutations seront faits, le plus souvent. D'autres fois, on demande de développer des capacités de raisonnement, d'adaptation, d'expression, indispensables à l'utilisation des nouvelles technologies, sans vraiment pouvoir les relier à des tâches effectives.

On constate trop souvent que faute de pouvoir définir précisément les cibles à atteindre, les directions d'entreprise engagent néanmoins de lourds moyens pour « élever le niveau », mettant en pratique implicitement l'aphorisme bien connu : « qui peut le plus peut le moins ». Mais en l'absence d'une prise en compte réelle des compétences de

départ des salariés et d'objectifs clairement définis, la formation a d'autant moins de chances d'aboutir qu'elle ne sait pas où elle va. « *Méfions-nous des formules magiques !* » comme le recommande E. Dugué¹⁰. Même les compétences à contenus plus méthodologiques que techniques ont besoin d'une réalité professionnelle à la fois pour s'acquérir et aussi pour s'investir : « *le personnel [...] a besoin de savoir pourquoi il se forme.* »¹¹

Mais avant de prétendre mesurer précisément les compétences des autres pour mieux les former, les responsables de formation ont d'abord à se doter des... compétences nécessaires, c'est-à-dire à se construire leur propre cadre de référence et leurs propres instruments de traitement des problèmes de compétences.

Les formateurs n'ont en général pas été formés pour cela ou la formation qu'ils ont reçue, quand elle existe, donne comme règle d'analyser les activités en termes de savoirs, savoirs disciplinaires, de « savoirs comportementaux » et de « savoir-être », ce qui est déjà une réduction très forte de la réalité. De plus, il n'y a pas de prise en compte de la dynamique particulière qui unit les différents savoirs entre eux ni d'explicitation des conditions du passage de l'analyse d'activités aux contenus de la formation qui y sont liés.

¹⁰DUGUÉ (E), "L'élévation du niveau de qualification en question", *Formation Le Mensuel*, n° 1, Paris, avril 1992

¹¹Ibid.

Montrer l'existence de compétences caractéristiques

Éclairer les conditions de production des objectifs de formation

Une des étapes les plus importantes de la construction d'un dispositif de formation, c'est la mesure de l'écart entre la situation de départ et la situation souhaitée des personnes concernées. En effet, la qualité du paramétrage va influencer directement l'ensemble coordonné des procédures et des actes, la « complexion » pourrait-on dire par analogie, du dispositif mis en place en réponse à une demande donnée.

Or, en observant les pratiques les plus courantes en matière de formation dans les entreprises, on s'aperçoit que l'étape de paramétrage des situations de départ et d'arrivée se limite la plupart du temps au relevé des contraintes particulières liées au contexte spécifique et à « *l'analyse des besoins* »¹², conduisant directement à la production des objectifs de formation.

¹²L'expression "analyse des besoins" est prise ici au sens donné par Barbier et Lesne : "l'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs", in BARBIER (J.M.), LESNE (M.), **L'analyse des besoins en formation**, Paris, Editions Robert Jauze, 2ème édition, 1986, p. 21

Parfois, certains auteurs préconisent de procéder à l'estimation d'un « niveau de connaissance »¹³. Ces niveaux de connaissance conduisent d'ailleurs directement à la production d'objectifs pédagogiques eux-mêmes structurés en niveaux. Les objectifs pédagogiques sont définis par exemple comme « *capacités ou connaissances que les formés doivent atteindre au terme de l'action de formation et en situation de formation. Ils servent aux formateurs pour construire, conduire et évaluer leurs actions de formation. Il existe plusieurs niveaux de formulation d'objectifs pédagogiques* »¹⁴. Mais à y regarder de plus près, on s'aperçoit avec Meignant que l'analyse des besoins de formation ou la détermination des objectifs pédagogiques ne sont le plus souvent qu'une reformulation d'analyses d'emplois faites à d'autres fins. « *Bien des méthodes d'analyse des emplois ressemblent furieusement (et réciproquement) à des méthodes d'analyse des besoins de formation, et sont d'ailleurs les unes et les autres souvent issues de méthodes d'organisation et/ou de description de fonction.* »¹⁵

Plusieurs raisons expliquent sans doute la faiblesse ou l'absence de méthodologies spécifiques pour conduire le passage de l'activité de travail à la formation (ou du projet de nouvelle activité à la formation). L'une d'elles nous

¹³Voir par exemple BEAU (D.), **100 fiches de pédagogie des adultes**, Paris, Editions d'Organisation, 1985, édition revue et corrigée par François Viallet.

¹⁴LE BOTERF (G.), **l'ingénierie et l'évaluation de la formation**, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990, p. 22.

¹⁵MEIGNANT (A.), « Analyse des emplois, formation et décisions de gestion », *Education Permanente*, n° 105, p. 21.

paraît en tous cas essentielle : les analyses d'emplois ne se préoccupent que des activités et des comportements, d'une part, et des connaissances nécessaires, d'autre part. Autrement dit, on sait bien repérer ce que font les opérateurs dans la conduite d'un procès, par exemple, ou ce qu'ils devraient faire et on transforme ces actions réelles ou souhaitées en objectifs de formation en les accompagnant de la formule désormais classique « être capable de » ou « capacité à ».

Ce faisant, on n'ajoute pratiquement pas d'information pour le formateur, puisque, comme le souligne Mager lui-même, « *un objectif décrit le comportement que l'on désire obtenir chez l'élève.* »¹⁶ Il n'est donc censé rien dire du contenu de la formation nécessaire pour l'atteindre et inversement, la description du contenu de la formation « *ne dit pas ce qui doit être considéré comme un résultat convenable* ». ¹⁷

Pour définir les contenus de formation correspondant à l'activité, on prend généralement en référence les disciplines théoriques qui sous-tendent ou sont supposées à la base des compétences nécessaires à l'activité. Quand le lien avec les disciplines théoriques (le modèle scolaire des domaines d'enseignement, essentiellement) n'est pas évident à faire, certaines méthodes « organisent » le passage des activités sinon directement aux contenus disciplinaires, du moins à des contenus préformés en dehors de la logique de l'activité : « *Le Référentiel Métier est traduit en un*

¹⁶MAGER (R.F.), *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas, 1977, 2^e édition, p. 19.

¹⁷Ibid., p. 11.

Référentiel de Formation qui permet notamment d'établir un rapprochement entre formations à mettre en oeuvre et diplômes existants. Le Référentiel Formation a valeur de cahier des charges des formations à engager. »¹⁸ Or, dès qu'on veut se rapprocher de la logique de l'activité, « les référentiels utilisés prêtent à discussion : les référentiels de l'Éducation Nationale passent à côté de compétences importantes, même dans ce qu'ils sont censés couvrir (par exemple en mathématiques), et certaines compétences sont évaluées en tout ou rien alors qu'elles se développent à travers plusieurs étapes qu'il serait utile de distinguer. »¹⁹

Le passage de l'activité, du « métier » aux contenus de formation n'est donc pas si évident. Loin de nous l'idée de nier le progrès que représentent les démarches comme celles des « groupes-métiers » ou comme celle proposée par les tenants de la gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences (GPPEC). Elles ont permis de réaliser un saut qualitatif déterminant dans l'analyse des emplois et représente « une aide opérationnelle pour identifier les besoins de formation »²⁰ comme le souligne Dominique Thierry de l'association Développement & Emploi. Le référentiel que la GPPEC permet de constituer « est souvent présenté sous la forme d'une liste sur trois dimensions : les connaissances, les expériences et

¹⁸Ministère de l'Éducation Nationale, « Groupes métier - Méthodes d'ingénierie éducative », plaquette de présentation, 1990.

¹⁹CHOLET (B.) & TEXIER (J.-M.), « L'expérience de Melle », in **Adultes en reconversion - Faible qualification, insuffisance de la formation ou difficulté d'apprentissage ?**, Paris la Documentation Française, 1989, p. 65.

²⁰THIERRY (D.), op. cit., p. 80.

pratiques maîtrisées et les attitudes et comportements souhaités pour tenir efficacement l'emploi. Pour qu'un tel référentiel soit exploitable pour la formation, il faut bien entendu l'affiner en fonction des points faibles identifiés. »²¹ D'autres approches tentent de structurer les compétences dans des grilles plus ou moins élaborées, avec des procédures plus ou moins participatives. La volonté de se distinguer des modèles dominants en faisant du neuf avec de l'existant, n'est pas toujours absente. Qualifier les compétences de « stratégiques » ou baser sa démarche sur « l'approche cognitive », sans autre précision, ne permet pas de se faire une idée très précise de leur validité.

Définir les compétences

Avant d'aller plus loin, il peut être utile d'éclairer la notion même de compétence. L'utilisation du terme compétence n'est certes pas nouvelle. Michel Parlier et Patrick Gilbert en donnent une définition extraite du Larousse de 1930 : « *Dans les affaires commerciales et industrielles, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider sur tout ce qui concerne son métier. Elle suppose des connaissances raisonnées (...). Généralement, on considère qu'il n'y a pas de compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant*

²¹Ibid.

d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées. »²² Finalement, l'acception de ce terme a peu évolué depuis cette époque. Néanmoins, plusieurs auteurs voient dans le regain d'utilisation de la notion une certaine dérive. La notion de compétence se substituerait à la notion de qualification, traduisant en cela un dépassement du taylorisme (prise en considération du sujet porteur de la compétence plutôt que le poste, représentatif de la qualification) et une évolution des rapports salariaux dans l'entreprise, basés sur un individualisme plus grand. Pour ce qui concerne la formation, la notion de compétence renvoie le plus souvent à des caractéristiques individuelles de potentialités, exprimées ou non dans l'activité de travail (notamment depuis le développement des bilans de compétences).

« Le paradoxe de la compétence fait qu'on ne peut la saisir concrètement comme une entité isolée.[...] Ceci se traduit par la difficulté pratique qu'éprouvent les formateurs à identifier une compétence sous-jacente à la tâche elle-même pour construire leur programme de formation. D'où un langage fortement redondant, la compétence du tourneur étant définie comme "capacité à" régler une machine, celle du monteur, comme "capacité à" assembler un prototype, etc.... En fait, si l'on met en facteur commun la "capacité" qui n'apporte aucune information distinctive, la compétence est désignée par la tâche à

²²GILBERT (P.) & PARLIER (M.), La gestion des compétences - la notion de compétence et ses usages en gestion des ressources humaines, Paris, Entreprise & Personnel et Développement & Emploi, document ronéoté, 1991, p.10

réaliser. »²³ Ce que décrit Hillau est malheureusement ce qu'on trouve fréquemment dans les référentiels de compétences.

Il est vrai que bien souvent la littérature à destination des responsables de formation n'apporte pas que des éclaircissements comme en témoigne l'exemple pris dans un ouvrage largement diffusé : « *mix de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être* », « *la compétence matérialise une ou plusieurs capacités possédées par le sujet* » ; on se reporte donc à la définition d'une capacité pour apprendre que c'est « *une ou plusieurs opérations (intellectuelles, gestuelles...) que l'individu est capable de mettre en oeuvre* » et qu'elle « *peut être concrétisée dans un ou plusieurs comportements* ». En se reportant à la définition du comportement, on y trouve que c'est une « *action observable* » qui « *matérialise une ou plusieurs capacités possédées par le sujet* »²⁴. Il suffit donc de se reporter à la notion de capacité... Bref, cet exemple montre qu'il n'est pas évident pour les formateurs de maîtriser la notion de compétence, d'aller au-delà de sa manifestation pour en saisir les ressorts, même si c'est un enjeu fort pour eux.

Pour y voir un peu plus clair, citons encore Maurice de Montmollin pour qui le concept de compétence s'impose maintenant pour expliquer les conduites des opérateurs, en plus des notions classiques comme la tâche, l'activité ou la charge de travail : « *ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards,*

²³HILLAU (B.), "Compétences et sémiologie de l'action", Paris, CEREQ, Document de travail n° 30, p. 101

²⁴LE BOTERF (G.), op. cit., p. 53

de types de raisonnement, que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau »²⁵. La compétence apparaît donc comme une structure (« ensembles stabilisés »), un mécanisme qui gouverne l'action. Cette compétence, très proche de la notion utilisée notamment par Chomsky qui intègre les règles de production du langage et permet la « *performance* », c'est-à-dire l'énonciation ou la compréhension d'un nombre indéfini de phrases, articule toutes les composantes de l'activité : les connaissances, les représentations, les savoir-faire, l'expérience, notamment. Cependant ces différentes notions sont étroitement interdépendantes, agissant en fonction les unes des autres.

Pour le formateur, ce qui va être important, c'est se préoccuper de la forme et du fonctionnement de la structure des compétences, ou, pour reprendre la terminologie de Gérard Malglave, pour qui le terme de compétence n'est pas distinctif pour les pédagogues de celui de capacité, « *la structure des capacités* »²⁶. C'est donc à la fois les contenus des compétences et la dynamique qui les réunit en structure que le formateur va devoir s'efforcer d'identifier.

Dépasser la trilogie des savoirs

Il existe de nombreux modèles de description du contenu des compétences. Le plus connu en entreprise repose sur

²⁵DE MONTMOLLIN (M.), *L'intelligence de la tâche - Eléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Editions Peter Lang, Science pour la communication, 1984, p. 122

²⁶MALGLAIVE (G.), *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, Pédagogie d'aujourd'hui, 1990, p. 129

trois catégories de savoirs : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Quand ils existent, les référentiels d'emplois sont en général déclinés ainsi au chapitre des compétences, avec parfois des variantes comme « connaissances, savoir-faire, comportements ».

Les deux premières catégories, savoir et savoir-faire, sont anciennes et s'inscrivent tout à fait dans la panoplie classique des instruments d'analyse du sociologue du travail. Marcelle Stroobants remarque d'ailleurs que les deux termes vont très souvent ensemble, se donnant ainsi « *les vertus d'un concept* »²⁷. En même temps, elle note « *l'ambiguïté de leur spontanéité dans les descriptions d'activités.* »²⁸ En effet, ils cristallisent l'opposition entre intellectuel et manuel, abstrait et concret, formel et informel, etc..

Parmi les descriptions les plus représentatives des savoirs et des savoir-faire, on a par exemple :

- « *Les savoirs, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances générales ou spécialisées à posséder ; il peut s'agir de connaissances théoriques ou de la maîtrise de certains langages scientifiques et techniques.*
- « *Les savoir-faire, ils concernent la maîtrise d'outils et de méthodes dans des contextes bien*

²⁷STROOBANTS (M.), « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail », *Formation Emploi*, n° 33, p. 37.

²⁸Ibid.

spécifiques. Il importera de préciser dans quelle mesure ces savoir-faire sont transférables à des situations de travail diversifiées »²⁹.

D'autres définitions diffèrent, par exemple celle du CEREQ pour qui les savoirs sont les connaissances et disciplines de base et les savoir-faire les capacités liées à la pratique professionnelle et les connaissances correspondantes. On pourrait ainsi égrener les citations pour montrer que les notions sont loin d'être fixées et que chacun y va de sa propre définition dans ce qui semble pourtant au sens commun être évident.

Mais si la définition des deux premières catégories du triptyque est déjà problématique, ce n'est rien par rapport au terme suivant : « *les savoir-être, c'est-à-dire les attitudes et les comportements des personnes au travail, les "façons" souhaitables d'agir et d'interagir* »³⁰ ou, pour prendre une autre définition, « *l'agir vis-à-vis des autres et de son travail, les qualités correspondantes* »³¹. Le caractère polysémique des termes employés (« façons », « qualités ») traduit bien l'embarras qu'on peut ressentir quand il s'agit de remplir des rubriques ainsi désignées. C'est pourquoi chacun là-aussi y va de sa définition personnelle, le plus souvent implicite, ce qui jette le doute

²⁹LE BOTERF (G.), **Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines**, Paris, Les Editions d'Organisation, Management 2000, 1988, p. 69

³⁰ Ibid., p. 70

³¹MANDON (N.), "La gestion prévisionnelle des compétences - la méthode ETED", CEREQ, *Collection des Etudes*, n° 57, décembre 1990, p. 77

sur la valeur d'un référentiel ainsi constitué. Il n'est une référence que pour ses auteurs et paraît difficilement exploitable par ceux qui n'auraient pas participé à son élaboration.

« La notion de "savoir-être", de création récente, prête à une interrogation sur sa signification exacte : savoir-vivre ou comportement professionnel ? Le "savoir-être" paraît recouvrir un ensemble de comportements d'adaptation, de relations avec d'autres, aux contours variables selon les utilisateurs. [...] La liste des comportements à laquelle on aboutit est ainsi éminemment variable selon les emplois et les situations ». En soulignant le caractère plutôt obscur de la notion de savoir-être, D. Courpasson et Y.-F. Livian dénoncent également *« le risque qu'introduiraient, dans cet aspect de la compétence, des comportements de conformité sociale n'ayant qu'un lointain rapport avec l'exercice d'une activité professionnelle »*³². La pratique de certains « référentiels de compétences » montre que le risque est réel...

A ces trois catégories de savoir, il arrive que soient ajoutés d'autres savoirs : les « *savoir-apprendre* », les « *faire-savoir* »³³... On pourrait multiplier les catégories et faire des différences entre savoirs de base, savoirs professionnels, savoirs méthodologiques, etc.. Il n'est pas sûr qu'on y ajouterait de la clarté. Or, ce qui caractérise

³²COURPASSON (D.) & LIVIAN (Y.-F.), « Le développement récent de la notion de « compétence », glissement sémantique ou idéologie ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 1, octobre 1991, p. 4.

³³LE BOTERF (G.), *op. cit.*

une compétence, c'est moins la « quantité » ou la « qualité » des savoirs qu'elle recouvre mais essentiellement la dynamique de leur mise en oeuvre dans un contexte donné. C'est pourquoi, quels que soient les intitulés des rubriques de savoir ou les définitions qu'on leur donne, la pertinence du modèle tiendra à sa capacité à rendre compte des relations qui les font agir et réagir en fonction des interactions avec le réel.

Une pratique à renforcer

Les praticiens que sont les responsables de formation en entreprise ont besoin de pouvoir repérer les compétences ou capacités mises en jeu dans les situations sur lesquelles ils ont à intervenir. Bien souvent, les informations dont ils disposent sont des descriptions de postes ou des fiches de fonctions. Beaucoup plus rarement, ils auront des descriptions d'emplois, établies à l'occasion d'une démarche de gestion prévisionnelle. Cependant, même dans ce cas, on l'a vu, il n'est pas sûr que l'analyse des compétences qui accompagne le descriptif d'emploi soit directement utilisable.

En tout état de cause, le responsable de formation doit pouvoir soit valider des informations existantes et les utiliser à son profit, soit rechercher lui-même les informations dont il a besoin. De plus, il doit dépasser la simple description de la situation de départ et la situation souhaitée dans la mesure où ce n'est pas tant les objectifs qui sont difficiles à déterminer car ils sont généralement fixés par le commanditaire mais plutôt les moyens pour les formés de les atteindre.

A la différence du pédagogue, pour qui le contenu même de la formation ne pose pas problème et qui n'a qu'à se préoccuper de la façon dont il va pouvoir l'enseigner le mieux possible, le responsable de formation n'a en général pas de contenu pré-élaboré. Car les situations de travail sont complexes, éloignées des représentations abstraites en vigueur dans les manuels et, de toute façon, différentes de ce qui est bien connu et formalisé puisque l'appel à la formation signifie de plus en plus souvent qu'il faut préparer les gens à des situations nouvelles. C'est donc dans l'activité exercée et/ou future que le responsable de formation puisera une partie au moins des informations dont il a besoin pour choisir ou construire les contenus de formation.

L'analyse du travail en vue de la formation sera donc le moyen privilégié pour non seulement repérer le contenu du travail sur lequel on demande à la formation d'agir mais aussi comprendre comment ce travail est fait, ou plutôt comment ceux qui ont la charge de faire le travail le font. L'analyse du travail ou de l'activité sera d'autant plus précieuse au responsable de formation qu'elle lui permettra de voir en quoi la tâche sur laquelle il doit agir nécessite des compétences particulières, de quoi sont faites ces compétences et quelle dynamique est à l'oeuvre dans leur investissement dans l'activité.

Cette analyse ne pourra pas se faire sans référence à un modèle, c'est-à-dire une construction théorique, une « représentation » du fonctionnement de l'esprit permettant d'organiser les informations recueillies et d'expliquer comment elles agissent dans la réalité (ou, pour être plus

modeste, de faire des hypothèses sur leur fonctionnement). Il s'agira bien d'un modèle des compétences s'appuyant notamment sur les « sciences cognitives ».

Ce modèle de fonctionnement devra permettre d'identifier les différents savoirs en oeuvre dans une tâche, de comprendre leurs relations et leur utilisation. Il sera une aide déterminante dans la construction des contenus de formation. Cependant, sauf à avoir à former pour une activité totalement nouvelle, les demandes de formation portent rarement sur des ensembles de tâches très larges. Il sera donc intéressant de pouvoir repérer les compétences particulières liées à ces tâches, autrement dit l'organisation particulière des savoirs en oeuvre dans un contexte donné.

C'est ainsi que les modalités d'observation de l'activité existante ou de construction de l'activité projetée permettant de déterminer les contenus de formation supposeront qu'on fasse l'hypothèse et qu'on montre l'existence de noyaux de compétences propres à l'activité en cause. Ces noyaux de compétence représenteraient en quelque sorte l'« identité » de l'activité ou du métier soumis à observation.

Par voie de conséquence, même si le contenu des noyaux de compétences était réductible à des savoirs disciplinaires, les contenus de formation, quant à eux, devraient respecter la dynamique particulière du rapport de ces savoirs entre eux, constituant un noyau, pour pouvoir être pertinents.

UNE MÉTHODE ADAPTÉE

*« Analyser le travail, c'est d'abord décider de ne retenir qu'une, ou quelques-unes des diverses dimensions qui le constituent. Or, dans ce domaine comme dans bien d'autres, les résultats sont inscrits dans la méthode qui, elle-même, est en partie déterminée par les questions d'origine ».*³⁴

³⁴DUGUE (E.) et MALGLAIVE (G), **Les Employés face au changement**, Paris, CNAM, C2F, 1990, p. 272.

Méthode d'observation

Les compétences se construisent dans l'action, c'est-à-dire dans la réalité des situations de travail vécues par les salariés. Il est donc nécessaire de s'intéresser à l'ensemble des données qui les constitue et par là-même influence et détermine le fonctionnement de la structure des capacités.

C'est la combinaison d'un ensemble d'informations complémentaires qui permettront de cerner plus précisément les compétences en jeu dans une situation données et autoriseront des hypothèses d'actions, d'élaboration pédagogique et de contenus de formation.

La dimension prise par chacune des sources d'information ainsi que l'attention qu'on leur porte pourra varier en fonction des moyens dont disposera le formateur, ces moyens étant le plus souvent directement dépendants de l'importance du dispositif de formation dans le contexte.

Les moyens mis au service de la démarche dans les trois situations constituant l'objet présenteront ainsi cette « variabilité » due en grande partie à des écarts contextuels. Néanmoins, sur le fonds, ils présentent la même cohérence.

La démarche d'analyse du travail en vue de la formation est divisée en quatre étapes :

- Prise en compte de la demande.
- Recueil d'informations.
- Observation et entretiens.
- Analyse.

Prise en compte de la demande

Étape fondamentale et fondatrice du futur dispositif de formation, la prise en compte de la demande doit avoir comme premier effet d'une part de cerner globalement les attentes du demandeur, non pas en termes de résultats à atteindre mais plutôt en termes de rôle de la formation dans le contexte. Par exemple, s'entendre dire que telle ou telle catégorie d'opérateurs doit être formée à la conduite de nouvelles machines est certes intéressant mais il sera beaucoup plus fécond de se faire préciser comment la formation considérée s'inscrit dans la problématique générale de l'entreprise.

C'est en quelque sorte remonter la filière des « facteurs inducteurs »³⁵ dont parle Alain Meignant. On peut ainsi situer la demande au croisement des différentes dimensions qui la détermine.

³⁵MEIGNANT (A.), **Manager la Formation**, op. cit., p. 116

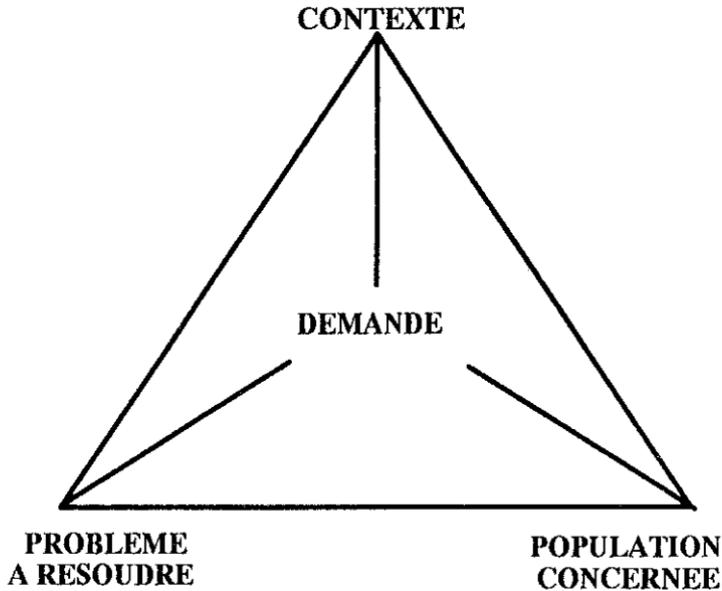


Figure 1 : Les dimensions de la demande

Il reste encore à paramétrer ces différentes dimensions.

Recueil d'informations

Le relevé des informations préalable à l'observation de l'activité permet à l'observateur de se construire une représentation du contexte de la situation à analyser.

Il ne s'agit pas d'effectuer un relevé exhaustif du plus grand nombre possible de paramètres mais de se constituer une représentation adéquate du problème posé, c'est-à-dire qui permettra de le traiter.

Les procédures ne manquent pour effectuer ces relevés d'information. Elles varient suivant les problématiques en cause mais présentent en général des caractéristiques communes.

Les méthodes utilisées ici pour traiter les différentes situations sont largement éprouvées. Elles diffèrent dans leur ampleur et les moyens utilisés selon l'importance des dispositifs envisagés mais reposent sur les mêmes axes :

- un axe technique,
- un axe relationnel,
- un axe stratégique,
- un axe démographique.

L'axe technique se préoccupe des procédés, des machines, de l'organisation du travail. Il recense les outils utilisés et différents paramètres intervenant dans l'activité de travail : le temps (moment de la journée, de la semaine, le rythme particulier, s'il y a lieu...), la durée de l'activité, mais aussi des différentes séquences qui la composent (on ne construit pas de la même façon les contenus de formation selon que l'activité est plus ou moins répétitive ou qu'elle s'étale sur plusieurs jours : saisie de données ou montage d'un dossier de surendettement, par exemple).

L'axe relationnel concerne l'identification des relations des différents acteurs agissant dans la situation étudiée. Les relations internes à l'entreprise (avec les pairs, la hiérarchie, les services fonctionnels, etc.) et externes (les clients, les

fournisseurs, etc.) doivent être considérées en fonction de leur objet mais aussi des moyens qui sont utilisés (notes, lettres, téléphone, etc.).

L'axe stratégique renseigne sur l'importance de l'activité par rapport au reste de l'entreprise. Selon que le problème à résoudre se situe au coeur du « métier » de l'entreprise ou, au contraire, pourrait être facilement abandonné ou sous-traité, la dimension stratégique ne sera pas du tout la même. Cet axe recueille également les éléments de prospective disponibles, si une réflexion existe dans ce domaine et est communicable.

L'axe démographique est centré sur les caractéristiques de la population à former : âge, ancienneté, qualification, etc.. Il permettra de prendre en considération les éléments de gestion prévisionnelle des emplois, quand ils existent.

S'il n'est pas très difficile de recueillir assez d'information pour nourrir ces quatre axes quand les activités ou les emplois en cause existent, il n'en va pas de même pour des activités ou des emplois projetés. Dans ce cas, « *il faudra bien s'engager dans l'inconnu et, en fait, « construire » la tâche* »³⁶ en utilisant soit des situations proches de la tâche future, si elle est définie avec assez de précision, soit en s'entourant d'avis d'experts afin de la délimiter le plus possible. La projection dans l'avenir peut d'ailleurs représenter un enjeu majeur pour envisager la mobilité d'un emploi actuel vers un emploi futur projeté, comme en témoigne le cas des N.M.P.P. ci-après.

³⁶MALGLAIVE (G.), *Enseigner à des adultes*, op. cit., p.272

Conduite des entretiens

Trois niveaux d'entretiens sont nécessaires pour effectuer les enquêtes :

- un premier niveau d'entretien avec les commanditaires, les responsables de l'unité de travail et les responsables de l'entreprise dont l'influence est connue sur la situation à examiner ;
- un deuxième niveau d'entretien avec les hiérarchiques directs des populations concernées ;
- un troisième niveau avec des personnes directement concernées par la formation.

Pour ces deux derniers niveaux d'entretiens, un échantillonnage peut être nécessaire en fonction de l'effectif de la population et de l'ampleur du dispositif prévu.

Le type d'entretien qui est utilisé, quel que soit le niveau, est classiquement un entretien « guidé » ou « centré ». « *La technique d'entretien utilisée [...] vise à « centrer » de façon neutre l'interlocuteur sur quelques thèmes d'interrogation et à susciter un discours spontané sur ceux-ci* »³⁷. On peut s'inspirer des recommandations méthodologiques du CEREQ sur la conduite des entretiens centrés à la différence près que notre objet est beaucoup plus précis que dans le cadre d'une étude d'emploi-type.

Un des intérêts majeurs des entretiens est de pouvoir repérer les situations-seuils et les situations-critiques des

³⁷MANDON (N.), op. cit., p. 38.

situations de travail étudiées, d'abord auprès de la hiérarchie directe des intéressés, qui en a souvent beaucoup à dire sur les « erreurs » et les manques de compétences de certains de leurs collaborateurs et ensuite avec les intéressés eux-mêmes, de façon à appréhender ce qu'ils perçoivent comme difficiles ou sortant de leur champ de compétence.

La différence qui peut être faite entre les situations-seuils et les situations-critiques est liée à la dimension prise en référence, l'emploi pour les situations-seuils, le sujet pour les situations-critiques :

- les situations-seuils sont les situations qui se situent à la limite de compétence de l'emploi. Parfois codifiées à l'extrême, parfois entourées d'un flou artistique prudent, elles correspondent bien à la notion d'élasticité de l'emploi mise en valeur par Nicole Mandon³⁸.
- Les situations-critiques correspondent quant à elles aux erreurs, au défaut de compétence, aux incidents, aux accidents... Ces situations sont d'autant plus intéressantes que sans elles, on ne comprendrait sans doute pas grand chose à la tâche, notamment quand elle est fortement automatisée ou dématérialisée. « *Un travail parfaitement exécuté est souvent presque impossible à analyser* »³⁹ comme le dit Maurice

³⁸Ibid., p. 70

³⁹DE MONTMOLLIN (M.), *L'analyse du travail préalable à la formation*, Paris, Armand Colin Formation, 1974, p. 44

de Montmollin. Au contraire, l'analyse des erreurs fait partie depuis longtemps de la panoplie de l'ergonome et elle intéresse directement le formateur ainsi que le souligne Gérard Malglaise : *« C'est en effet dans les situations-critiques que l'observateur étranger peut repérer les pratiques les plus significatives et ainsi appréhender de façon préférentielle les compétences dans leur manifestation la plus visible. En effet, à leur occasion, se rompt momentanément le cours routinier des événements qui masque, parfois aux yeux mêmes des intéressés, les compétences mises en oeuvre dans la tâche habituelle. »*⁴⁰.

Déroulement-type de l'entretien avec la hiérarchie

On évoquera lors de ce type d'entretien :

- l'historique du poste de travail, son évolution, les solutions adoptées au fil du temps avec une recherche d'explication sur ces choix,
- la place du poste dans l'organisation du travail, sa contribution économique,
- le poste actuel :
 - descriptif des tâches/activités,
 - matériels et techniques utilisés,
 - environnement du poste,
 - place dans la production,

⁴⁰DUGUÉ (E.) et MALGLAIVE (M.), op. cit., p. 275.

- les dysfonctionnements constatés qui sont alors mis en relation avec le système d'évaluation et de contrôle ; faire raconter des anecdotes toujours nombreuses et source d'informations,
- les changements envisagés,
- les attendus vis-à-vis de la formation avec une exploration des critères de réussite.

Quatre axes d'investigation sont à privilégier :

- l'axe technique, les procédés et les machines utilisés ainsi que l'organisation du travail en place,
- l'axe relationnel identifiant les différentes relations entre les acteurs et les modes de communication,
- l'axe stratégique qui situe le poste étudié dans l'organisation générale de l'entreprise et fixe son importance,
- l'axe démographique centré sur les caractéristiques de la population à former.

Déroulement-type de l'entretien avec le titulaire du poste

Ce type d'entretien doit être précédé d'une information au personnel, par la direction, sur le travail en cours. Après avoir fixé le protocole d'entretien et l'avoir validé auprès de l'interviewé, les points suivants peuvent être abordés :

- l'ancienneté dans le poste et dans l'entreprise,

- la présentation de son activité :
 - en reprenant les tâches principales,
 - en explorant les techniques et matériaux utilisés,
- Les procédures mises en oeuvre :
 - en évoquant les principales difficultés ou points sensibles de l'activité,
 - le système de relations avec l'ensemble de l'organisation.

On évitera toute formulation de question qui appelle une justification. On essaiera plutôt de se centrer sur une description la plus réelle possible des activités. On peut demander comment l'activité serait expliquée à un nouvel arrivant.

Il est préférable de lire l'activité à travers trois phases distinctes :

- le moment de préparation de l'action, avec les différentes informations prises en compte,
- l'étape de réalisation de l'action avec les différents actes accomplis,
- la phase d'évaluation de l'action avec les différents critères ou indicateurs retenus.

L'entretien se termine par une exploration de l'itinéraire personnel de formation et des représentations que la personne peut avoir de la formation.

Méthode d'analyse

La méthode d'analyse des informations recueillies poursuit un double objectif pour le formateur :

- d'une part se construire une représentation précise et dynamique de la place de l'activité ou de l'emploi dans l'unité de travail, l'entreprise, le métier, bref dans les différentes dimensions qui en fondent l'identité ;
- d'autre part de pouvoir saisir l'état de la structure des capacités et de rendre compte de sa complexité dans l'exécution de la tâche.

L'obligation de se doter de modèles pour pouvoir intervenir sur les activités de l'homme au travail est intimement liée au fait que les praticiens que sont les formateurs ne peuvent pas attendre que les hypothèses scientifiques soient toutes vérifiées, que les théories soient achevées pour pouvoir agir.

La nécessité de l'action force à la « sécularisation » de la théorie ou de l'hypothèse : le modèle *« en est une représentation datée [...] : il s'agit d'un discours fini qui simplifie, décrit, explique et parfois simule dynamiquement ce corps de connaissances »*⁴¹.

⁴¹AMALBERTI (R.), DE MONTMOLLIN (M.), THEUREAU (J.) et al., *Modèles en analyse du travail*, op. cit., p. 17.

C'est bien dans ce cadre qu'il convient de se situer. L'action sans référence, sans point de repère théorique identifié risque de n'être que du « pragmatisme » de mauvais aloi, c'est-à-dire gouverné non par les résultats de l'action mais par des présupposés implicites d'autant plus difficiles à discuter qu'ils ne sont pas affichés (et le plus souvent inconscients). On peut ne pas être loin de « *l'obscurantisme* » qu'un dirigeant d'entreprise dénonçait dans les colonnes du journal *Le Monde*⁴².

Un modèle pour l'analyse du travail

Pour ce qui concerne l'analyse du travail proprement dit, indépendamment de l'analyse des compétences, le modèle est essentiellement un outil pour « *synthétiser les données du champ empirique* »⁴³, c'est-à-dire se construire une représentation de la situation de travail suffisamment adéquate.

Les modèles d'analyse du travail les plus proches des préoccupations des formateurs sont ceux des ergonomes et notamment ceux formés par l'ergonomie cognitive. Depuis le modèle comportementaliste, « *simple au point d'en être simpliste* »⁴⁴ d'un système homme-machine, considérant seulement l'échange de l'information entre l'homme et son environnement technique, sans se préoccuper de l'intérieur

⁴²MOREL (C.), "De la mauvaise connaissance de l'entreprise", *Le Monde*, mardi 4 août 1992.

⁴³AMALBERTI (R.), DE MONTMOLLIN (M.), THEUREAU (J.) et al., op. cit., p. 17.

⁴⁴DE MONTMOLLIN (M.), *L'ergonomie*, Éditions La Découverte, Paris, 2^{ème} édition, 1990, p. 24.

de la « boîte noire », jusqu'aux modèles actuels, comme celui reproduit ci-dessous, les formateurs peuvent penser qu'ils ont l'embarras du choix.

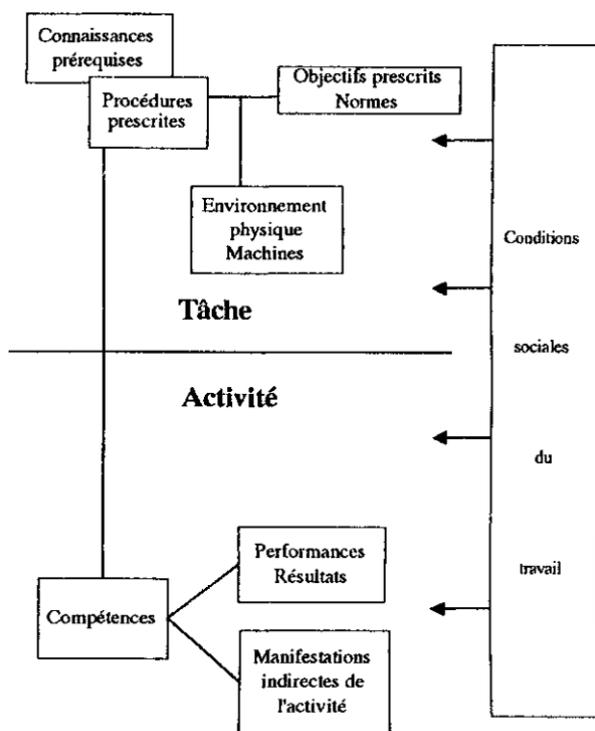


Figure 2 : Schéma pour l'analyse du travail (d'après M. de Montmollin)

En fait, ce qui va les guider dans la recherche d'informations sur le travail, ce sont les objectifs poursuivis par la formation, ce qui motive la demande. Alain Meignant

en recense une dizaine, qui vont du « *perfectionnement individuel* » jusqu'au « *développement de l'adaptabilité* » en passant par le « *développement des potentiels* » ou la « *formation aux métiers* »⁴⁵. Le degré de proximité de la population-cible avec la tâche, le degré de définition de la tâche vont en quelque sorte dicter le degré d'investigation nécessaire. Plus les objectifs de la demande auront des visées opérationnelles, plus les informations sur la nature et les conditions d'exécution des tâches seront importantes pour construire le dispositif de formation et les contenus.

Aussi, n'y a-t-il pas un mais des modèles d'analyse du travail à considérer, suivant la nature des dispositifs de formation à mettre en oeuvre. Le modèle valable pour une situation devra différer légèrement ou totalement pour une situation ou une problématique différente. C'est pourquoi la représentation figurale que nous proposons ne cherche qu'à dénommer et classer les informations sur lesquelles l'analyste aura à porter son attention. Elle est nécessairement réductrice de la complexité et de la variabilité des situations rencontrées et du degré d'investissement de l'observateur dans le recueil des données.

⁴⁵MEIGNANT (A.), *Manager la Formation*, op. cit., p. 80

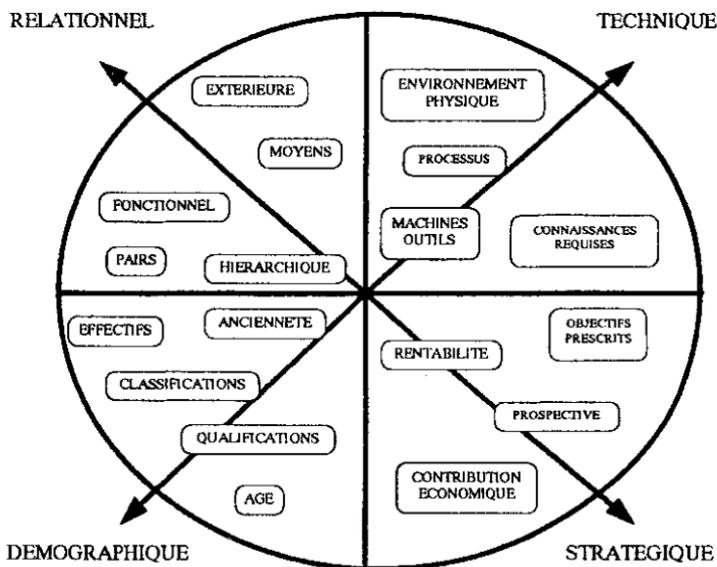


Figure 3 : Axes d'observation pour l'analyse du travail.

Un modèle de fonctionnement de l'appareil cognitif

La possibilité d'une connaissance des activités mentales a fait l'objet de nombreux débats. Le behaviorisme qui a donné naissance notamment à la *pédagogie par objectifs* (P.P.O.) a longtemps dominé les approches en ce domaine en imposant l'idée que seul devait être pris en considération ce qui était observable et qu'il était vain de faire des hypothèses sur le fonctionnement mental. « Cette option a échoué dans l'approche de la compréhension et de la

production du langage, du raisonnement et de la résolution de problèmes. »⁴⁶

Si le behaviorisme a trouvé ses limites sur le plan scientifique, il en va largement de même dans la pratique. En effet, l'évolution du travail fait que l'observateur a de moins en moins de comportements directs à observer, sauf à considérer qu'appuyer sur un bouton parmi d'autres sur un pupitre de commande constitue un « comportement observable » digne d'intérêt. Pour le formateur, c'est le raisonnement qui a commandé l'action d'appuyer sur le bouton qui est intéressant à prendre en considération. De même, dans le tertiaire, que peut vouloir dire comportement observable pour une secrétaire qui conçoit et enregistre une macro-commande avec son logiciel de traitement de textes... On est bien loin du métronome et du chronomètre chers aux monitrices de dactylographie d'il y a quelques années.

Élaborer des contenus de formation, c'est donc de plus en plus se préoccuper de la façon dont les gens *pensent* pour décider d'agir. L'habileté professionnelle s'exprime ainsi de moins en moins dans les gestes mais dans ce qui les gouvernent, c'est-à-dire les activités mentales.

« *Ce qui caractérise les activités mentales, c'est qu'elles construisent des représentations et opèrent sur ces représentations.* »⁴⁷ Richard distingue ainsi deux types de représentations :

⁴⁶RICHARD (J.-F.), *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990, p. 8.

⁴⁷Ibid., p. 9.

- les connaissances, qui sont en fait des représentations stables, non contingentes, et permanentes ;
- les représentations, constructions circonstancielles, immédiatement disponibles pour la tâche et maintenues actives pendant son accomplissement.

Cette description correspond bien au fonctionnement de l'appareil cognitif suggéré par J. M. Hoch, repris par G. Malglaive, avec sa notion de « *Système de Représentation et de Traitement* » (SRT).

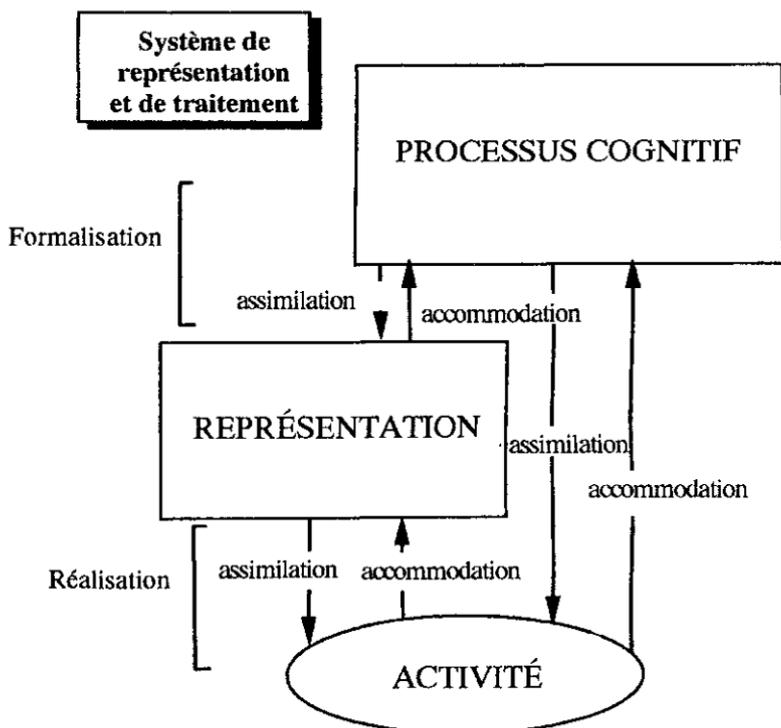


Figure 4 : Schéma d'un système de représentation et de traitement.

Cette modélisation de l'activité mentale (i.e. cette représentation de son fonctionnement) demande à être complétée et enrichie par... un système de représentation et de traitement sur le contenu des SRT et notamment sur la « nature » des représentations et des connaissances.

En effet, si le formateur a besoin de savoir comment « fonctionne » la pensée (ou plutôt s'il a besoin d'un modèle de fonctionnement), c'est bien le contenu des représentations et des connaissances qui vont constituer la matière même de la formation.

Bien entendu, les contenus des représentations et des connaissances, les « savoirs » ne sauraient être considérés, pour le formateur, en dehors de la dynamique qui les unit, c'est-à-dire l'objectif d'action qui fonde les représentations. C'est ainsi que « *la structure dynamique des capacités* » proposée par Gérard Malglaive permet à la fois de disposer d'un modèle descriptif des compétences et en même temps d'un modèle dynamique respectant le rapport des savoirs entre eux.

Deux dimensions sont à prendre en considération pour analyser la notion de compétence : la structure des capacités d'une part et son aspect dynamique d'autre part.

Les différentes formes de savoir, la structure des capacités

Les contenus des représentations et des connaissances sont aussi des savoirs, qui ne s'acquièrent pas tous de la même façon, selon qu'ils ont été appris en dehors de l'action, notamment à l'école mais aussi par la lecture, l'écoute de consignes, etc, ou qu'ils ont été acquis à la faveur de

l'action, qu'ils se sont donc construits dans la pratique. Dans un cas on aura des savoirs formalisés, sous forme d'un contenu en général facilement transmissible et en tout cas accessible, dans l'autre on aura des savoirs de l'action très liés aux situations dans lesquels ils sont mis en oeuvre.

- Les savoirs formalisés :

« Ils se donnent à connaître dans des langages qui leur sont adéquats : langage naturel, langage mathématique, langage des schémas, codifiés ou non, etc. »⁴⁸

- ***le savoir théorique.*** Il suppose pour se constituer un éloignement de l'action. Il manipule des objets abstraits, sous forme symbolique et obéit à sa logique propre et non pas à la logique de l'action. Ce sont principalement les savoirs disciplinaires. Le savoir théorique est nécessaire pour la description ou la compréhension de l'action et pour créer de nouvelles procédures face à des situations-problèmes. Cependant, il ne gouverne pas directement l'action et il ne peut pas s'y investir autrement qu'en passant par l'intermédiaire du savoir procédural.
- ***le savoir procédural.*** Il est en inter-relation avec le savoir théorique. C'est par lui que le savoir théorique peut s'investir dans l'action, en ordonnant la suite des actes selon la finalité poursuivie. C'est en quelque sorte un mode

⁴⁸MALGLAIVE (G.), *Enseigner à des adultes*, op. cit., p. 87

opérateur permettant à la théorie d'agir sur le réel en fonction d'une intention donnée.

- Les savoirs de l'action :

« *Les savoirs pratiques et bien sûr les savoir-faire s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent, encore qu'ils puissent créer leur propre jargon et acquérir ainsi leur autonomie spécifique.* »⁴⁹

- **le savoir pratique.** Le savoir pratique est la mise en oeuvre d'un raisonnement personnel, non formalisé, construit entièrement dans et aux fins de l'action. « *Il comble en quelque sorte les interstices* » laissés par les savoirs théoriques et procéduraux dans la conduite de l'action. Il est difficile à analyser et à transmettre.
- **le savoir-faire.** C'est le répertoire d'actes dont dispose un sujet pour faire une action donnée. Il n'y a pas de découpage optimal des savoir-faire, comme le découpage en pas de procédure d'un robot, par exemple. Le découpage des savoir-faire dans l'analyse du travail est empirique et varie suivant le domaine d'application.

Schématiquement, la structure des capacités peut se représenter selon une articulation entre deux pôles : les savoirs formalisés d'une part et les savoirs de l'action, les savoirs agis, d'autre part, avec comme axe commun le savoir procédural.

⁴⁹Ibid.

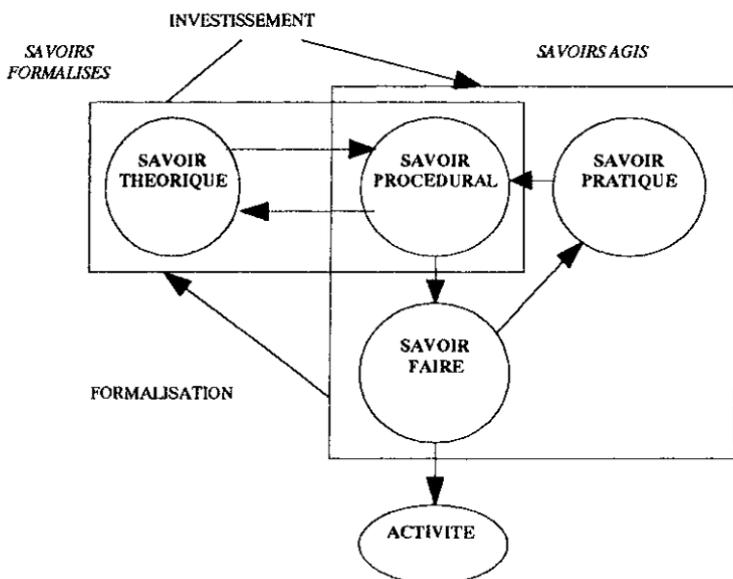


Figure 5 : Structure du savoir en usage.

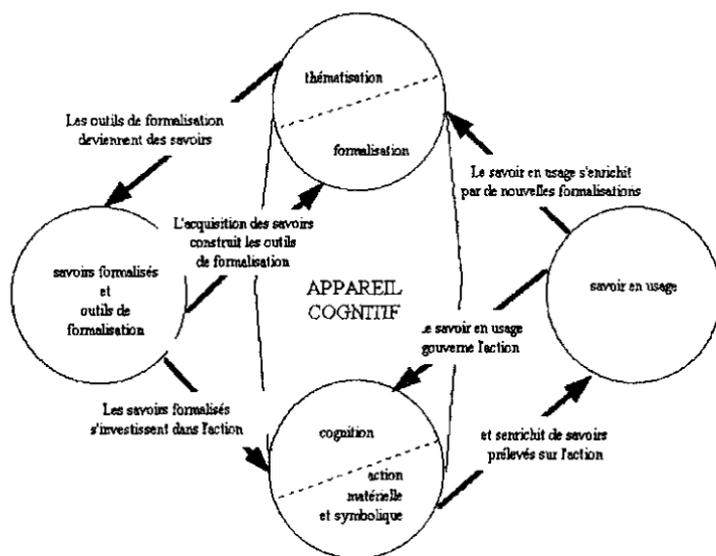
La dynamique de la structure des capacités

« Le savoir en usage ne s'engage pas seulement dans l'action qui le consomme. Celle-ci est aussi le moteur de la transformation dynamique de la structure »⁵⁰. Les savoirs formalisés s'investissent dans l'action et, en retour, le savoir en usage participe à la production des savoirs formalisés par l'intermédiaire des opérations de la pensée : cognition, formalisation, thématisation. Et c'est l'action qui est le moteur du processus, « dessinant deux logiques aussi inséparables que les deux faces d'une médaille : la logique de la mise en oeuvre, circuit court où le savoir en usage se

⁵⁰MALGLAIVE (G.), *Enseigner à des adultes*, op. cit., p. 104

structure pour s'investir dans l'action, la conduire et la diriger ; la logique de la réflexion, circuit long qui doit se déployer lorsque le savoir en usage s'avère insuffisant pour mener à bien l'activité et qu'il faut en remanier la structure, l'alimenter de nouvelles formalisations pour continuer à agir »⁵¹.

La structure des capacités est donc un système dynamique, sans cesse en mouvement à la faveur de l'action.



**Figure 6 : Schéma de la structure dynamique des capacités
(d'après G. Malgaive)**

⁵¹Ibid., p.105

Le rôle du formateur sera donc d'enrichir les savoirs formalisés pour les mettre à hauteur des activités. De plus, il s'agira de restaurer la logique de la réflexion quand l'habitude en aura été perdue (ou était absente), et donc de restaurer la possibilité pour les travailleurs d'enrichir eux-mêmes leurs capacités. Autrement dit, d'accéder, par ce double mouvement, à l'intelligence de la tâche.

**DES APPLICATIONS
CONCRÈTES**

Le surendettement dans une succursale de la Banque de France

Une mission nouvelle pour la Banque

Le contexte

Le 31 décembre 1989, Véronique NEIERTZ, secrétaire d'État à la Consommation, faisait voter la loi 89-1010 sur le surendettement des ménages. Parmi les dispositions de la loi, une des clauses les plus importantes prévoit que les particuliers en difficulté pour rembourser leurs dettes pourront s'adresser à une « commission départementale d'examen des situations de surendettement des particuliers ». Elle doit servir d'intermédiaire entre les créanciers et les débiteurs et envisager, globalement, un plan de redressement pour éviter d'éventuelles actions judiciaires, toujours longues, coûteuses, traumatisantes pour les débiteurs et peu rentables pour les créanciers.

Le secrétariat de ces commissions départementales devait être confié à un organisme indépendant, reconnu comme compétent et crédible auprès des institutions financières d'une part, et non susceptible de se trouver partie prenante dans les procédures qu'il aurait été chargé d'instruire. C'est, entre autres raisons, pourquoi la Banque de France a été choisie pour assurer cette mission.

La Banque a rapidement mobilisé des moyens importants pour faire face à cette nouvelle activité. Malgré parfois des

conditions matérielles peu propices (certaines succursales sont restées longtemps sans local spécifique pour recevoir les surendettés en entretien), le personnel qui a été affecté à cette activité a fait preuve d'une grande motivation. Il est vrai que les situations sociales souvent dramatiques vécues par les surendettés ne peuvent pas laisser indifférent.

Le contenu de la mission

Le rôle dévolu à la Banque de France est triple :

1. instruire les dossiers, c'est-à-dire recueillir les renseignements nécessaires pour avoir une connaissance complète de la situation financière des surendettés et proposer des plans de redressement ;
2. siéger dans les commissions départementales au côté du préfet, des associations de consommateurs, des représentants des créanciers, etc., pour décider de la recevabilité de chaque dossier, de proposer un plan aux créanciers ou de transmettre le dossier au juge ;
3. tenir un « observatoire du surendettement » qui permettra aux Pouvoirs Publics de faire régulièrement le point sur la situation d'endettement des particuliers.

Ces missions sont entièrement nouvelles pour la Banque. Plus habituée à intervenir auprès des banques et des établissements de crédit quand la structure de leur bilan n'est pas conforme aux spécifications de la Commission Bancaire, la Banque de France n'avait pas, a priori, de vocation à se pencher sur les difficultés des emprunteurs

particuliers auxquels, jusqu'à ce moment, elle ne s'intéressait pas autrement que sous forme de grandeur économique.

Cependant, siéger dans une commission au côté du préfet, du trésorier-payeur général, etc, n'est pour le directeur d'une succursale qu'une occasion supplémentaire de rencontrer ses partenaires habituels. De même, monter de toutes pièces un service chargé d'observer l'évolution du surendettement des ménages s'apparente à bien d'autres missions comme centraliser les risques sur les entreprises, les impayés, etc.

En fait, l'originalité de la mission vient surtout du travail de terrain qui amène les employés de la Banque à découvrir des règles et des procédures nouvelles, en dehors du secteur financier, et à s'occuper d'une population qu'ils avaient peu l'habitude de côtoyer : les surendettés.

C'est pourquoi, si les employés de la Banque de France, plus habitués à traiter des bilans ou des valeurs de portefeuille, ont été rapidement à l'aise dans la compréhension des textes et dans la mise au point et l'application de procédures, il n'en a pas été de même pour ce qui concerne la perception de la situation des surendettés et la capacité à gérer la relation qui s'établit lors de l'entretien. Beaucoup d'agents ont eu du mal à garder la distance nécessaire pour leur éviter un investissement psychologique trop important. L'enquête confirmera d'ailleurs cette représentation construite à partir du récit du fonctionnement de certaines commissions par des stagiaires rencontrés dans des formations techniques.

La demande de formation

La mise en place des commissions de surendettement s'est faite de façon un peu précipitée, dans la mesure où la loi a été votée dans des délais assez brefs. De plus, avant que les surendettés ne demandent à en bénéficier, on ne savait pas très bien combien de dossiers les commissions auraient à traiter, même si les chiffres avancés étaient importants.

Un premier dispositif de formation a été destiné à transmettre le contenu de la loi et les procédures d'application, afin de permettre aux secrétariats de commission de commencer à s'organiser. Ce dispositif national s'est adressé à l'ensemble des succursales « départementales », là où siégeaient les commissions.

C'est environ six mois après le démarrage de cette nouvelle mission qu'une succursale a présenté une demande de formation pour l'équipe chargée d'instruire les dossiers, avec pour thème les techniques d'entretien et de négociation téléphonique.

Le directeur de la succursale avait déjà commencé à codifier la conduite des entretiens en leur donnant plusieurs objectifs en vue d'une meilleure connaissance des surendettés :

- *« affiner la perception du dossier, vérifier la fiabilité de l'information, détecter les tentatives d'abus de procédure » ;*

- « *comprendre la genèse de la dégradation financière du ménage, voir "à qui on a affaire", s'assurer de la volonté de payer du débiteur* » ;
- « *aider ce débiteur à concevoir et à formuler lui-même les solutions adaptées à son problème.* »⁵²

Sa demande était motivée par les difficultés ressenties par ses collaborateurs dans la négociation avec les créanciers d'une part et par la longueur des entretiens avec les surendettés (largement plus d'une heure parfois) qui traduisait, selon lui, un manque de maîtrise de la relation.

Analyse de la situation

D'abord des procédures

Cette succursale traite un nombre important de dossiers de surendettement. Elle se situe dans les meilleures succursales pour le nombre de plans de règlement acceptés par les parties en cause.

Le service chargé du surendettement représente environ un tiers des effectifs du comptoir. Malgré une répartition éclatée en trois endroits différents, il fonctionne avec une très bonne cohésion entre ses membres. Les échanges d'informations se font en permanence.

Les opérations liées au traitement de chaque dossier ne sont pas toutes faites par la même personne, compte tenu

⁵²Extraits d'une fiche d'instruction sur la conduite de l'entretien avec un surendetté, élaborée par lui.

de la charge de travail très importante. Ainsi, un surendetté peut être reçu par un agent et le plan de refinancement négocié par un autre.

La procédure de règlement d'un dossier est la suivante :

- réception des « demandes de surendettement » par le secrétariat de la commission ;
- examen de la recevabilité des dossiers par la commission (la loi prévoit certaines conditions pour pouvoir bénéficier de la procédure) ;
- entretien avec le surendetté pour compléter le dossier et envisager un plan de règlement ;
- négociation avec les créanciers des conditions du plan ;
- retour à la commission pour signature du plan définitif ;
- suivi auprès des surendettés et des créanciers de l'exécution du plan.

Dans la procédure de règlement d'un dossier, deux étapes sont particulièrement importantes : il s'agit de l'entretien avec le surendetté et de la négociation avec les créanciers.

L'entretien a plusieurs fonctions pour le traitement d'un dossier (vérification des informations, compréhension de la situation du débiteur, relation d'aide, etc.). Son bon déroulement est essentiel pour la suite du dossier. En ce qui concerne la négociation avec les créanciers, sa qualité

conditionne en grande partie l'acceptation du plan de redressement proposé par la commission.

Neuf entretiens et une observation ont permis de réunir assez d'informations pour concevoir un dispositif de formation adapté. Chaque entretien a duré une heure environ. Ils étaient divisés en quatre parties : une partie sur les procédures, au début de l'entretien; une seconde partie sur la relation avec les surendettés, une troisième sur les négociations avec les créanciers et une quatrième sur les besoins de formation

Et aussi une relation avec les surendettés

« *Tout repose sur l'entretien pour le ressenti d'un dossier.* » Cette remarque d'un des agents interrogés situe bien l'importance de l'entretien dans la procédure de traitement d'un dossier. En effet, trois objectifs, dont l'atteinte conditionne fortement la réussite d'un plan, dépendent étroitement de la rencontre avec le débiteur.

Il y a d'abord la vérification de l'exactitude d'un dossier et les compléments ou rectifications des informations qu'il contient. « *Il faut cuisiner les gens* », « *la discussion est fructueuse* », L'intérêt de cette étape est évident, un dossier incomplet ou erroné mettra beaucoup plus de temps pour être réglé et il représente une charge de travail plus lourde à terme. De plus, pouvoir faire le point de la situation avec le débiteur (endettement, charges et ressources) permet de préparer le meilleur plan possible, donc augmente les chances de réussite, dans certaines limites tout de même : « *on ne peut pas vérifier ce que le débiteur possède réellement.* »

En filigrane dans l'entretien, l'agent cherche également à estimer la capacité du débiteur à faire face à sa situation et à tenir ses engagements. Cette étape est délicate car elle demande une grande rigueur de jugement. Mais elle est déterminante pour la suite du dossier. « *On a une appréciation à mettre sur la bonne foi de la personne et ses capacités à tenir ses engagements.* » Elle représente en quelque sorte la « motivation » attachée à un dossier. Un débiteur perçu comme peu scrupuleux, essayant d'utiliser la loi pour fuir ses responsabilités, ne provoquera sans doute pas une forte mobilisation à l'égard de son dossier. « *Certains utilisent la procédure pour négocier des taux, ça se sent.* » En revanche, un débiteur ressenti comme victime d'un concours de circonstances mais prêt à tout faire pour s'en sortir inspirera de la sympathie et la motivation sera plus forte pour négocier auprès des créanciers et trouver la meilleure solution possible. « *Tout dépend de la volonté de s'en sortir. Certains ne nous ont pas attendu pour entamer des négociations avec leurs créanciers.* » Cependant, les agents sont démunis pour mettre une appréciation. « *On ne fait pas l'appréciation tout de suite, on laisse décanter. C'est très difficile.* »

Enfin, la relation directe entre l'agent chargé de son dossier et le surendetté permet d'établir une relation positive qui agira favorablement sur la tenue des engagements pris. « *Je cherche à ce que ce soit le débiteur qui fasse les propositions.* » Il y a vraisemblablement une grande différence dans l'engagement de beaucoup de débiteurs envers les plans établis par la commission selon qu'ils sont perçus comme résultant de l'entretien avec un agent attentif et compétent, qui aura négocié au mieux de leur situation,

ou selon qu'ils ne sont que la conclusion d'une procédure administrative, réglée par courrier. C'est en tout cas une conclusion que tire le directeur du comptoir, compte tenu de l'expérience qu'il a acquise. Cela n'empêche pas des agents de douter parfois de leur rôle et par là-même d'exprimer indirectement leur conception de la nature humaine : « *La difficulté pour les débiteurs, c'est le temps. Ils n'ont pas su résister une fois. Ils rechuteront certainement.* »

Cependant, dans tous les cas, la subjectivité des agents ne peut pas être le seul instrument d'appréciation, compte tenu des implications que cela peut entraîner. De ce point de vue, la tentative de formalisation de l'entretien et de ses objectifs par le directeur de la succursale était une première réponse possible à ce problème. De plus, des grilles de questionnement avaient été établies, notamment pour dresser une liste exhaustive des ressources des débiteurs et de leurs charges.

Des représentations dans l'activité

Pour se représenter l'activité des agents lors des entretiens, selon qu'ils sont dans une phase ou une autre, il peut être utile de schématiser, pour mieux appréhender l'intérêt de la formation à l'entretien et les conditions dans lesquelles elle doit se dérouler.

La vérification du dossier

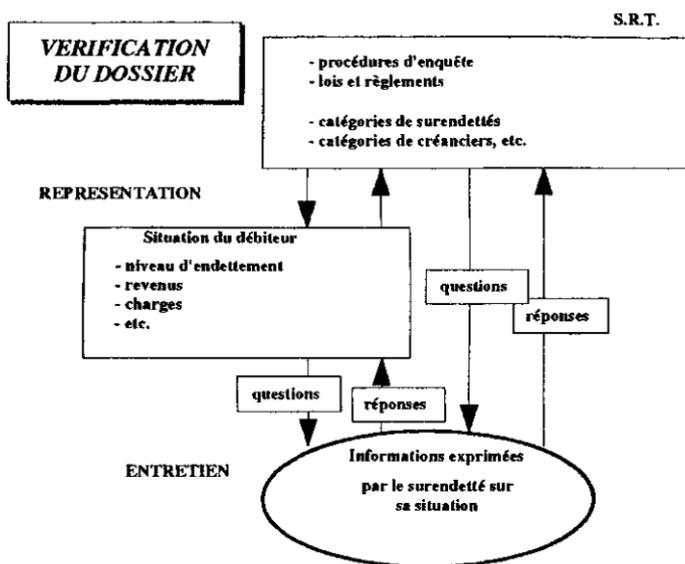


Figure 7 : La vérification d'un dossier

Deux sortes de représentations sont à l'oeuvre dans le déroulement de l'entretien. Il y a d'une part les connaissances formalisées organisées sous forme de système de représentation et de traitement (S.R.T.). Il s'agit des savoirs théoriques et procéduraux qu'il est nécessaire de mobiliser dans l'action. Dans le cas présent, il s'agit des procédures et des lois et règlements mais aussi des règles de fonctionnement des différentes catégories de prêts (prêts personnels, prêts conventionnés, PAP, etc.), par exemple. Chaque information est confrontée aux

données du S.R.T. par une démarche "algorithmique"⁵³.
D'autre part, au moment de l'entretien, en fonction du contexte précis, défini à la fois par le débiteur et les informations qu'il donne et aussi par les conditions locales particulières de production de l'action, une représentation de la situation du débiteur se construit.

En l'absence d'une procédure bien finalisée (savoir procédural) et d'une expérience suffisante de ce type de relation et de sa finalité (savoir pratique), les agents avaient tendance soit à passer rapidement sur cette étape, soit à avoir un questionnement « personnel » fait d'un nombre insuffisant de critères, et sans garantie d'une certaine égalité de traitement avec leurs collègues. Leur représentation n'était donc pas complètement adéquate à traiter la situation d'entretien.

La représentation ne préexiste pas à l'action et elle ne lui survit pas longtemps. Elle fonctionne selon une procédure « heuristique »⁵⁴, c'est-à-dire que sa construction est faite

⁵³ « Un *algorithme* (le mot vient du mathématicien arabe *El Khwarismi*, latinisé en *Algorismus*) est, en mathématiques, un ensemble de règles précises qui définit un procédé de calcul destiné à obtenir un résultat déterminé à partir de certaines données initiales. D'une façon plus générale, c'est une procédure systématique qui donne l'assurance de parvenir à la solution du problème pour lequel l'algorithme est conçu, quelles que soient les données, à condition que celles-ci soient bien celles qui relèvent du problème posé. » Cette définition est extraite de SPERANDIO (J.C.), *L'ergonomie du travail mental*, Paris, Masson, 2^{ème} édition, 1988, p. 55.

⁵⁴ « les *heuristiques* sont des procédures moins précises, moins systématiques, parfois plus rapides ou plus simples que les algorithmes, mais qui ne permettent pas de parvenir à coup sûr à la solution du problème ». SPERANDIO (J.C.), op. cit.

d'informations venant de l'entretien qui sont organisées et confrontées à une image approximative du S.R.T. bâtie uniquement aux fins de l'action. Par analogie, l'agent conducteur de l'entretien se trouve dans la situation de l'ouvrier effectuant une intervention sur une machine éloignée de l'atelier. Il doit sélectionner les outils dont il a besoin pour agir car il ne peut pas porter plus d'un certain poids dans sa boîte à outils. Mais ce choix est nécessairement arbitraire et dépend beaucoup de l'expérience acquise (savoir pratique) dans ce domaine d'action.

L'appréciation de l'engagement

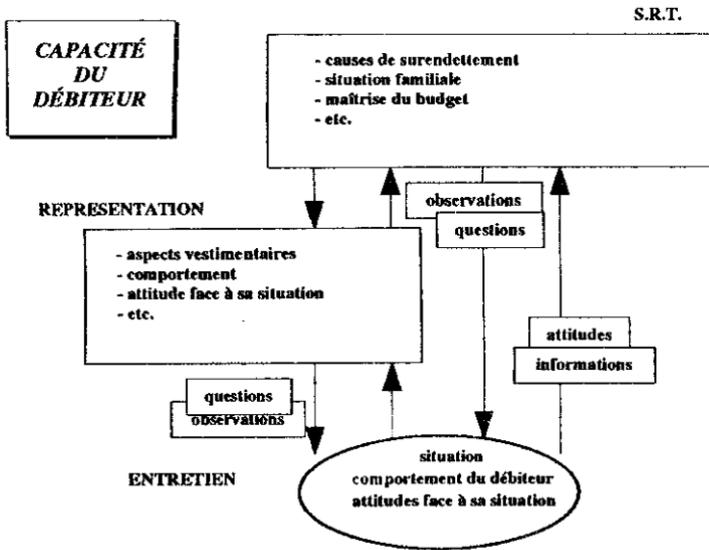


Figure 8 : L'estimation de la capacité du débiteur

En ce qui concerne l'estimation de la capacité du débiteur à tenir ses engagements, les S.R.T. utilisés par les agents sont beaucoup plus pauvres. En effet, autant les employés de la Banque disposent de S.R.T. nombreux et opératoires pour traiter des dossiers, c'est-à-dire remplir des rubriques et interpréter des données formalisées en fonction de règles préfixées, autant ils sont démunis quand il s'agit d'aborder des situations aux contours bien moins définis et aux règles aléatoires comme les situations d'appréciation.

L'entretien annuel d'appréciation en vigueur dans l'entreprise, qui aurait pu servir de référence, n'est à cet égard d'aucun secours et ne peut pas fournir de S.R.T. « de substitution ». Fortement ritualisé, l'entretien annuel fait appel à un ensemble de règles codifiées qui placent les différents partenaires dans des attentes de rôle dont il leur est difficile de sortir.

L'absence de règles et de procédures pour gérer cette action particulière favorisait la prégnance de valeurs morales dans l'appréciation, même si les formulations utilisées étaient relativement neutres. La discussion autour de certains critères durant la formation est assez révélatrice à cet égard. Cependant, l'appréciation mise par les agents a une utilité réelle dans le traitement du dossier comme l'avait souligné le directeur. C'est pourquoi l'appréciation devait se faire avec des critères partagés par tous les agents et internes aux situations rencontrées, autrement dit issus ou validés par la pratique.

La négociation avec les créanciers

La pratique de la négociation avec les créanciers fonctionne différemment de l'entretien avec les surendettés. Tout d'abord, les agents se trouvent avec des interlocuteurs appartenant à leur sphère professionnelle. Leur expérience de la relation avec les partenaires institutionnels de la Banque est facilement transposable. De plus « *ce sont toujours les mêmes interlocuteurs* », « *on a des négociateurs habituels* ». Ces remarques cadrent bien la situation sur le plan relationnel. « *On connaît la marge de manoeuvre de chaque créancier.* » Chaque membre de l'équipe confronte en permanence les résultats qu'il a obtenus avec ceux de ses collègues : « *on discute beaucoup entre nous. On s'échange les bons tuyaux* ».

Ainsi se construisent, se formalisent les pratiques et donc s'enrichit la structure des capacités de chaque agent. En échangeant et en confrontant les résultats obtenus avec les créanciers, ils sélectionnent, modifient ou créent les S.R.T. nécessaires à la négociation.

Le dispositif de formation

Pratiquement le dispositif de formation s'impose de lui-même au vu des résultats de l'analyse du travail.

La formation à la négociation est laissée de côté compte tenu des contraintes de coût et de disponibilité. C'est d'autant plus aisée de prendre une telle décision que des stages de négociation existent au programme de l'Institut de Formation de la Banque. Comme on l'a vu, le degré de

formalisation de leur pratique permet tout à fait aux agents d'enrichir leur structure des capacités avec un savoir formalisé décontextualisé de la situation dans laquelle ils ont à l'investir (ce qui n'est pas souvent le cas, d'où le peu de « transfert » des stages-catalogue).

L'effort de formation a porté sur l'entretien avec les surendettés et notamment les deux phases importantes que sont la vérification du dossier et l'appréciation sur le débiteur.

Autour d'une procédure d'entretien, la formation s'est articulée en deux phases :

- une première phase d'une journée pendant laquelle le groupe a formalisé de façon exhaustive les éléments à recenser pour compléter le dossier et s'est approprié la trame de l'entretien ;
- une seconde journée, huit jours plus tard, qui a d'abord consisté à faire le point sur la mise en application de la première journée, donc à formaliser l'expérience. Puis, un travail de groupe a permis de construire une liste de critères entrant en jeu dans l'appréciation qui est faite d'un débiteur.

Il n'entrait pas dans les possibilités de l'intervention d'aller au-delà en matière de formation. Notamment, un travail plus en profondeur, analogue à celui que font les travailleurs sociaux sur eux-mêmes serait très profitable pour éclairer les « valeurs » sous-jacentes aux jugements émis par les uns ou les autres. Néanmoins, la formalisation

des critères pris en compte, et surtout la mise en commun, a en quelque sorte permis que le « sujet cognitif » se renforce face au « sujet psychologique » souvent tout puissant dans les activités d'appréciation.

Nécessaire au développement de leur compétence, la construction de S.R.T. élaborés contenant beaucoup de savoirs formalisés peut faciliter la maîtrise de cette tâche totalement nouvelle à la Banque et, en tout état de cause, très particulière qui consiste à offrir une aide à des gens très en difficulté socialement. Notamment une compétence forte évitera de tomber dans le travers que nous signalions dans un document plaidant pour l'extension de la formation à toutes les agences concernées par le surendettement : *« Il y a une forte demande d'aide de la part des débiteurs, trop heureux de trouver une oreille attentive et qui peut peut-être contribuer à résoudre leurs problèmes. Une relation d'aide s'établit et va parfois bien au-delà de ce qui serait strictement utile pour traiter le dossier. Or, cette relation d'aide présente des dangers si elle est mal gérée. Il est nécessaire de garder une certaine distance, à la fois pour rester dans le cadre de la mission qui est confiée à la Banque mais surtout pour éviter un investissement psychologique trop important qui pourrait se révéler difficile à supporter à terme. Seule l'expérience, mais avec les risques qu'elle comporte, ou la formation sont en mesure de donner les moyens aux agents de gérer au mieux cette dimension psychologique très impliquante. »*⁵⁵

⁵⁵MINET (F.), "Rapport sur la formation à l'entretien avec les débiteurs dans le cadre du surendettement", Institut de Formation de la Banque de France, rapport interne, 1990.

La relation avec les surendettés : un noyau de compétences

A l'issue de l'analyse du travail des employés chargés de traiter les dossiers de surendettement, il s'est imposé à l'évidence que le dispositif et les contenus de formation étaient totalement spécifiques pour un des domaines de tâches pris en considération. Si la négociation avec les créanciers ne présentait pas d'originalité par rapport à des situations de négociation habituellement rencontrées, en revanche, l'entretien avait un caractère bien particulier.

Notamment, on s'aperçoit que la possibilité pour un employé de mener correctement un entretien (c'est-à-dire de recueillir toutes les informations nécessaires sur la situation de débiteur et les éléments lui permettant d'apprécier sa capacité à tenir ses engagements) repose sur la capacité à se construire les représentations adéquates. Autrement dit, elle s'appuie sur des configurations de la structure dynamique des capacités formées par les différents savoirs (lois, procédures... mais aussi niveau d'endettement, coût du chauffage, du loyer, etc) organisés les uns par rapport aux autres en fonction de ces réalités à traiter.

Ces configurations de la structure des capacités ne se rencontrent pas par ailleurs dans d'autres situations d'entretiens connus dans l'entreprise. On peut donc avancer qu'il s'agit là d'une spécificité permettant d'identifier l'activité et donc de compétences-clés qui, considérées comme déterminantes de la possibilité pour un agent d'exécuter la tâche (l'entretien avec les surendettés)

constituent donc un noyau de compétences autour duquel vont s'organiser les autres configurations de la structure des capacités, pour traiter l'ensemble des tâches de l'emploi.

Une des conséquences principales dans le domaine de la formation, c'est qu'un dispositif de formation destiné à former des agents de la Banque à cette nouvelle activité devra s'attacher à faire acquérir ces compétences-clés et à ordonner les configurations possibles de la structure des capacités autour de ce noyau de compétences.

On pourrait avoir la représentation schématique suivante :

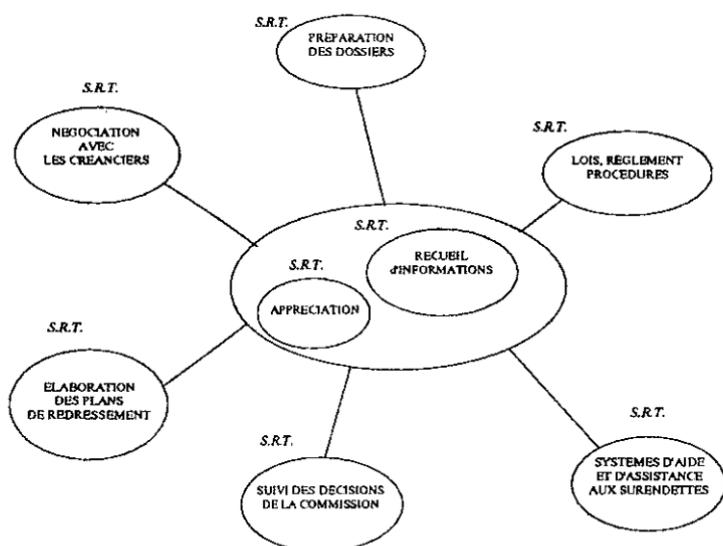


Figure 9 : Noyau de compétences du traitement du surendettement

Tous les S.R.T. qui se trouvent en dehors du noyau central sont ceux qui sont le plus facilement transférables d'une activité à une autre ou d'un même métier à un autre sans formation particulière et avec une certaine facilité. Ils peuvent donc être acquis au besoin dans une formation non spécifique à cette activité sans inconvénient important, ce qui n'est pas le cas des S.R.T. composant le noyau de compétences.

La transformation d'un emploi aux N.M.P.P.

Une entreprise en pleine transformation

Les NMPP se sont engagés dans un plan de modernisation de la distribution des quotidiens. Le centre de distribution de La Villette actuellement en service va être transféré en proche banlieue. A cette occasion, une modernisation importante des procès de traitement des journaux sera mise en place. Elle se caractérisera par une mécanisation et une informatisation très importante.

Actuellement, les N.M.P.P. gèrent l'expédition de plus de 190 titres quotidiennement, pour un total de 3 700 000 exemplaires distribués. La plus grosse partie, soit 2 360 000 se répartissent en 23 quotidiens nationaux du matin. Viennent ensuite les quotidiens du soir (au nombre de 4) pour 730 000 exemplaires. Puis le reste se répartit entre les régionaux, les étrangers, etc..

Le centre de La Villette fonctionne en continue, sept jours sur sept. La nuit, il distribue un million d'exemplaires. Les journaux sont enlevés directement des imprimeries par des « voitures », pour être « triés », c'est-à-dire répartis par destinataire. Ensuite, ils sont livrés principalement par voiture, à trois sortes de destinataires :

- les dépositaires,
- les diffuseurs,
- les centres avals N.M.P.P.

Il s'agit essentiellement d'une industrie de main d'oeuvre. Actuellement, il n'y a pas de mécanisation du tri, ni même de la manipulation des paquets (un paquet compte une centaine d'exemplaires d'un titre).

Les moyens humains affectés au centre de La Villette sont importants. Environ 800 personnes sont affectées à la branche "exploitation quotidiens". Sur ce nombre, à peu près 500 travaillent à l'expédition des quotidiens depuis Paris vers les différentes sortes de destinataires, qui sont au nombre de 2 500 environ. Pour assurer la distribution, il faut mobiliser plus de 300 véhicules qui assurent presque autant de « tournées ».

Il s'agit donc d'une organisation très importante qui a la caractéristique de distribuer un produit hautement périssable. Si un titre n'est pas distribué une journée, il a peu de chances de se vendre le lendemain. Rares sont ceux qui achètent le journal de la veille...

Cependant, les coûts de production sont élevés, avec peu de gains de productivité possible dans l'organisation et les moyens actuels. Il y a de nombreuses ruptures de charge : déchargement des camions, chargement des chariots, déchargement aux « cases » de tri, puis rechargement sur des chariots, et ensuite dans des voitures...

Toutes ces raisons ont amené les N.M.P.P. à étudier la construction d'un nouveau centre, plus proche des imprimeries, situées presque toutes dans la proche banlieue Nord de Paris et dans lequel les flux de papier seraient presque totalement mécanisés. Des gains de productivité très importants sont attendus de cette modernisation.

L'ouverture du nouveau centre de distribution aura des conséquences, tant sur le volume des effectifs nécessaires (plus de 500 suppressions d'emplois sont prévues), notamment les porteurs, que sur l'organisation et la répartition des tâches ou les compétences requises. Tous les niveaux de responsabilité auront besoin d'évoluer pour s'adapter au changement.

Pour l'instant, la structure des effectifs est relativement simple au centre Vilette-nuit :

- Les porteurs, représentant la catégorie la plus nombreuse (150 environ). Ils déchargent les voitures, remplissent et manipulent les chariots et chargent les voitures au départ.
- Les compteurs, un peu moins nombreux (une centaine environ). Ils trient les titres en fonction des volumes et des destinations.
- les cadres techniques (une quarantaine). Ce sont les agents de maîtrise encadrant les porteurs et les compteurs. Il existe différents échelons de responsabilité à l'intérieur de cette catégorie.

- Les cadres (cinq personnes au plus). Il s'agit du chef des départs, de ses deux adjoints et des responsables du départ des voitures et des services généraux (compteurs et porteurs).

Les emplois de compteurs et de porteurs ne nécessitent pas de qualification particulière. L'apprentissage se fait sur le tas. De même, l'accession au poste de maîtrise est plus déterminée par l'ancienneté que par des critères de compétence ou de technicité.

Par ailleurs, la « forte présence syndicale » et « la culture de la presse » sont, avec le « facteur temps » omniprésent et le travail de nuit, des éléments pesant fortement sur l'ambiance de travail, comme le signale le directeur des départs : « ce sont un peu des marginaux. »

Afin de préparer la modernisation, des groupes de travail ont été créés pour examiner les projets de mécanisation et pour valider les choix techniques et organisationnels. Différents échelons, maîtrise et cadres, participent régulièrement à ces groupes. De plus, un programme de formation aux « unités de manutention homogène », futures lignes automatisées de traitement des paquets devait commencer pour transformer les « compteurs » en « conducteurs de lignes » et les cadres techniques en « chefs de zone. »

La demande

C'est avec la perspective de l'ouverture d'un nouveau centre et d'un grand nombre de suppression d'emplois que

la direction des départs quotidiens a demandé qu'une étude soit faite concernant l'emploi de chef des départs. Il s'agissait d'observer les compétences mises en oeuvre actuellement afin de déterminer dans quelle mesure elles permettraient de faire face aux exigences dans le nouveau centre, plus moderne, et de proposer des orientations en vue de faire acquérir aux personnes concernées (le titulaire de l'emploi et ses deux adjoints) les compléments qui s'avéreraient nécessaires.

La demande portait autant sur la préparation au changement pour le chef des départs que pour nourrir la réflexion sur l'organisation de la future direction du centre. Parmi les hypothèses envisagées par les N.M.P.P., le recrutement d'un ingénieur figurait en bonne place, soit pour assister le chef de centre, soit pour le remplacer, soit, et c'est celle qui a prévalu à la fin de l'étude, décider d'une direction bicéphale : un ingénieur pour la direction technique du centre et le poste de chef des départs chargé du management des hommes.

Le recueil de données

Le travail d'observation et de repérage des compétences requises pour l'emploi de chef des départs avait pour objectif de repérer les points « sensibles » dans le cadre de l'évolution technique planifiée pour le nouveau centre. Les compétences actuelles ont donc été observées avec cette perspective en toile de fond.

Le recueil de données s'est déroulé en quatre étapes :

- Un entretien avec la direction des Départements Quotidiens, qui a permis de préciser la demande, de recueillir des informations sur l'organisation générale de la direction, la structure du personnel, l'état d'avancement du projet de modernisation, etc..
- Une première rencontre avec l'équipe de direction présente la nuit (le chef des départements et ses deux adjoints) a permis de présenter l'objet de la mission, la méthode utilisée et les conditions de restitution des informations recueillies. Un premier recueil de données a pu être également fait, notamment pour connaître les attributions de l'emploi.
- La seconde période d'observation a eu pour objet de reconstituer le déroulement de l'ensemble des étapes de travail au cours de la nuit, en interrogeant les personnes concernées.
- Enfin, une troisième observation, pendant une nuit complète, a constitué une vérification et un enrichissement des informations déjà recueillies.

Même s'il s'agissait de repérer les compétences liées à un emploi et non celles d'une personne particulière, « *votre intervention ne doit pas être perçue comme une évaluation* » avait tenu à préciser le directeur des Départements, il n'empêche que cet aspect ait sans doute joué sur les résultats, d'autant plus que la présence d'un observateur étranger aux N.M.P.P. est peu habituelle.

Néanmoins, l'observation de l'activité s'est faite en partie avec les adjoints du chef des départs, qui le remplaçaient pendant ses congés. La personnalité du titulaire du poste a donc moins pesé que si l'observation et les entretiens n'avaient été faits qu'avec lui.

Analyse de l'emploi

Pour réaliser le travail d'analyse de l'activité puis la description des compétences requises pour tenir le poste de chef des départs, les informations recueillies lors des entretiens et de l'observation ont été réparties dans les différentes rubriques suivantes. Ce découpage s'est inspiré de celui préconisé par Nicole Mandon du CEREQ⁵⁶.

Attributions

Le chef des départs est l'échelon hiérarchique le plus élevé pendant tout le travail de nuit du centre. Ses attributions peuvent être regroupées en trois domaines :

- traitement de l'information,
- gestion du personnel,
- production.

⁵⁶MANDON (N.), op. cit.

Traitement de l'information

- Dépouillement et orientation du courrier :

Le chef des départs reçoit le courrier en provenance des autres services des N.M.P.P. (siège, direction locale, autres services). Il procède au « *dépouillement* » avec ses adjoints. Il est particulièrement attentif aux anomalies signalées par les dépositaires. Certaines notes sont discutées, commentées puis réparties en fonction des destinataires internes (responsables des voitures, des services généraux, etc.). Il prend également connaissance des directives et notamment des dispositions particulières pour l'expédition de certains titres (plans de secours).

Le chef des départs descend (son bureau est situé en mezzanine, surplombant le centre, fait d'un immense hangar percé de part en part en trois endroits pour l'entrée et la sortie des titres) et distribue lui-même le courrier au début de la prise de service, vers 23 heures. *« J'aime bien voir moi-même comment tout se met en place. »*

- Point sur les événements de la nuit :

« Il se passe toujours quelque chose. Il y a toujours de l'imprévu ». Les causes d'aléas sont nombreuses et diverses. Classiquement, il y a les « *cassures* » dans les imprimeries, qui occasionnent des retards de livraison au centre. Mais il peut y avoir aussi des difficultés avec les chauffeurs, avec le personnel (absences inattendues) ou une réunion syndicale non programmée...

Tout incident, tout événement qui ont une répercussion sur l'expédition des journaux fait l'objet d'un rapport à la direction, sous deux formes possibles suivant la nature des informations à transmettre. Un rapport papier au directeur des départs pour les « événements » de la nuit et un rapport « à l'écran » pour la situation de l'effectif et l'occupation des employés.

Gestion du personnel

En même temps qu'il descend le courrier aux différents responsables, le chef des départs prend connaissance de la répartition du personnel, établie par les responsables de service, en fonction des congés de toutes natures, des récupérations, de la répartition des heures supplémentaires, etc.. C'est souvent lui qui décide des heures supplémentaires, des « descentes sur repos » (décalage du jour de repos pour compenser un manque d'effectifs) ou d'accorder des congés, par exemple. Le chef des départs est un recours et tranche en cas de problèmes « disciplinaires ». Il est le représentant de la direction.

De ce point de vue, son rôle est important dans la mesure où il assure aussi les relations avec les syndicats et notamment le syndicat du Livre, partenaire incontournable dans le secteur de la presse parisienne.

Production

Le rôle du chef des départs est très important pour la production. L'observation et l'analyse montrent qu'il est constamment présent et actif dans les phases sensibles du travail.

Quand les relations avec l'extérieur sont en jeu, c'est lui qui règle les dysfonctionnements et prend contact avec les « *clients* », principalement les responsables commerciaux des imprimeries, qui négocient des plans d'expédition de secours en cas de problème pour la sortie de leur titre.

De plus, c'est lui qui décide de « *couper* » en cas de retard d'un titre, c'est-à-dire de faire partir les voitures incomplètement chargées, afin de ne pas pénaliser les autres titres. « *On décide ça quand est complet sur tous les autres titres et qu'on voit que c'est l'heure de fermer. Si on ne ferme pas, on pénalise les titres qui sont rentrés à l'heure. Donc il faut bien prendre une décision... Alors, on fait un plan de secours* ».

Enfin, le chef des départs est parfois amené à moduler les horaires de départ en fonction des incidents de la nuit.

Réseau de relations

Le réseau de relation du chef des départs est relativement vaste pour un travail de nuit. Pour les relations externes au centre, il y a notamment :

- les autres services des N.M.P.P., par l'intermédiaire du courrier et du réseau télématique ;
- les transporteurs, avec qui le chef des départs peut être conduit à discuter, quand il y a un problème particulier sur une destination. En tout état de cause, il connaît presque tous les conducteurs (ce sont des sous-traitants, qui ne font donc pas partie du personnel N.M.P.P.).

- Les représentants des éditeurs, il s'agit bien souvent des directeurs commerciaux, avec qui le chef des départs est en relation pour des dispositions particulières demandées par un journal au dernier moment (sinon la négociation a lieu le jour avec la direction et est répercutée sous forme de notes) ou pour proposer des plans de secours imprévus, par exemple.
- Les services administratifs, et particulièrement le « secrétariat-nuit », qui est chargé de recenser les quantités traitées, base de la facturation du service rendu.

En interne, le réseau relationnel est beaucoup plus informel même si le chef des départs a quelques partenaires habituels :

- il y a bien sûr les responsables des différents services, avec lesquels il est en relation permanente, surtout le chef des voitures, où les décisions de « *couper* » sont prises.
- Les délégations dans les imprimeries, qui sont des « *brigades* » d'employés encadrés par un agent de maîtrise, qui prennent livraison de certaines quantités pour les acheminer directement dans les aéroports, par exemple.
- Les représentants du personnel, partenaires importants pour toutes les questions de discipline, d'horaires, etc.

Les compétences caractéristiques de l'emploi

Les savoirs mobilisés

Les savoirs mobilisés dans l'activité de chef des départements sont surtout des savoirs tirés de l'action. Les savoirs formalisés acquis en dehors de l'activité et qui sont réinvestis sont très minoritaires.

- Savoirs théoriques :

Une première remarque s'impose : il n'y a que très peu de savoirs théoriques de type disciplinaire utilisés dans la fonction. C'est-à-dire que l'exercice de la fonction telle qu'elle est pratiquée actuellement ne requiert pas de connaissances formalisées de type scolaire, sauf les savoirs théoriques minimums nécessités par l'établissement des rapports et des statistiques d'activités.

Néanmoins, l'utilisation de l'informatique pour faire les rapports réclame la possession de savoirs théoriques ou formalisés pour pouvoir comprendre l'utilisation actuelle et la développer.

- Savoirs procéduraux :

Les savoirs procéduraux nécessaires à l'exercice des fonctions de chef des départements sont très spécifiques et appartiennent aux domaines suivants :

- l'organisation du centre,
- rôle des acteurs,
- capacités des personnes,

- circuits de distribution,
- flux de journaux,
- impératifs de chaque éditeur,
- contraintes de production,
- mise en oeuvre des plans de secours,
- règles de gestion du personnel.

- Savoirs pratiques :

Les savoirs pratiques, c'est-à-dire les savoirs tirés de l'expérience professionnelle, sont les savoirs dominants. Ce constat est tout à fait cohérent avec le mode de sélection du chef des départements et au type de fonctionnement observé : la compétence réside pour une grande part dans l'expérience professionnelle, qui est très peu formalisée.

Deux sortes de savoirs pratiques sont fortement présents. L'un touche aux aspects techniques de l'activité :

- mobilisation d'un grand nombre de scénarios et leurs conséquences, sur les différentes destinations de papier ;
- estimation des conséquences.

Ces savoirs pratiques sont des heuristiques. La construction des représentations se fait à la fois à partir d'informations objectives : « *on décide selon les paquets qu'il y a à servir là-bas, c'est selon le tirage du jour* » mais ces informations sont interprétées par un système de

représentation et de traitement comportant beaucoup d'implicites. Nous l'avons fait ressortir dans ces extraits d'entretien : « *Si on prend Limoges, je vais vous faire voir ça. Vous avez 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 clients, donc ça n'est pas tellement.. Sur Bourges, c'est un peu plus de l'épicerie quand même. Il y a 3, 6, 10, 11 clients et c'est des petites quantités Je vois que le total fait 1860, donc par paquets de 100, ça fait 19 paquets. Pour Limoges, il y en a quand même 36 paquets ; alors, c'est déjà mieux. Quant à la voiture d'Argentant, quelquefois, on ne la fait pas, c'est vraiment dérisoire : 675 exemplaires. Alors, on essaie de bloquer la voiture d'Argentant au maximum... Sinon c'est un peu du gâchis. C'est vrai qu'il faut contenter les éditeurs mais ça doit coûter de l'argent quand même une voiture pour 600 exemplaires. Si on tient compte des critères économiques, ça ne doit pas être rentable* ». En affinant la recherche, on aurait sans doute pu déterminer avec une relative précision la différence entre « *l'épicerie* » et le « *dérisoire* », par exemple. Cependant, ces dimensions varient avec les destinations, les titres, les jours de la semaine... « *La Tribune de l'Expansion, on ne la sert pas à J+1, par contre on la sert le vendredi parce qu'ils ne tirent pas le samedi. Donc le vendredi soir on garde le papier et on le passe comme si c'était le journal du jour le samedi. Comme il ne paraît pas ce jour-là, c'est comme s'il avait paru* ».

L'autre type de savoir pratique fortement présent concerne les aspects relationnels. Il pèse également dans les décisions concernant la mise en place des plans de secours :

- connaissance des comportements des acteurs dans différents types de situations,
- capacité à anticiper les réactions en fonction des décisions ou des situations,
- capacités à évaluer les aptitudes et comportements des collaborateurs dans un grand nombre de situations différentes.

Par exemple, la connaissance des possibilités des conducteurs est un critère de décision par la mise en place de certains plans de secours : *« On a une certaine quantité de chauffeurs qui sont des dépanneurs. On a d'autres chauffeurs qu'on sait qu'on peut employer, qu'on peut envoyer sur une destination comme ça, juste avec l'adresse. Il y en a d'autres, ce n'est même pas la peine : s'ils n'ont pas reconnu les lieux deux ou trois fois auparavant, ils n'iront jamais. Ça, ça pèse dans la décision : il faut avoir non seulement des voitures mais encore faut-il que ces voitures-là soient capables de faire ce qu'on leur demande... »*

- Savoir-faire :

Les savoir-faire liés à l'emploi de chef des départs sont peu importants dans son activité, notamment pour ce qui concerne la mise en place de plans de secours. En effet, le chef des départs prend les décisions mais celles-ci sont mises en oeuvre par le chef des voitures et par les autres responsables de service. De même, pour les décisions concernant le personnel, sauf dans les cas où il doit intervenir lui-même, comme dans les relations avec les délégués du personnel. A ce moment, les savoir-faire sont

ceux de la négociation et de la conduite de réunion : écoute, reformulation, etc. Par ailleurs, des savoir-faire sont présents dans la partie administrative de l'activité : établissement du rapport quotidien, maniement des outils informatiques (tableur, réseau, etc.).

Les compétences distinctives

L'emploi de chef des départements est essentiellement un emploi d'encadrement. En fait, il pourrait se contenter d'avaliser les décisions prises par les responsables des services, sans autre forme d'intervention et d'assumer la partie qui lui revient obligatoirement, le rapport du déroulement de la nuit à la direction, qui permet entre autres la facturation précise aux titres des quantités expédiées.

En réalité, les décisions importantes, celles qui engagent les N.M.P.P. sur le plan financier (un plan de secours coûte cher et un éditeur n'accepte de payer que s'il est justifié) ou dans le domaine de relations sociales (les relations avec les partenaires sociaux ne se traitent pas à la légère compte tenu du contexte) sont prises par le chef des départements ou ses adjoints. L'observation a montré qu'il n'y avait d'ailleurs pas de contestation ni de réserve de la part des responsables des services sur le fait que le chef des départements prenait certaines décisions à leur place. Il est ressenti comme totalement légitime pour cela, non pas à cause de la différence hiérarchique mais à cause de la compétence qui lui est reconnue.

En effet, en interrogeant les responsables de la direction sur les critères de choix pour désigner le chef des départements, on constate qu'il n'y a pas de critères réellement formalisés.

Cependant, une constante se dégage, « *c'est le plus capable de réagir aux imprévus, de ménager les intérêts des éditeurs sans nous faire perdre de l'argent,* » « *le chef des départs, il connaît tous les postes, il les a tous faits,* » « *c'est quelqu'un qui est reconnu par tout le monde.* » Implicitement donc, les critères de sélection sont conformes à la réalité perçue lors de l'enquête : une faible technicité de l'ensemble des emplois et des compétences acquises sur le tas.

Ils résument bien les compétences distinctives et ils sont également cohérents avec les finalités de l'activité :

- Assurer le départ des quotidiens dans les temps prévus pour qu'ils puissent être vendus normalement. Le temps joue un grand rôle dans la fonction de chef des départs.
- Maintien de la cohésion sociale en conciliant les particularités individuelles avec les impératifs de l'organisation collective du travail.

Une dynamique à circuit court

Compte tenu du mode d'acquisition des savoirs, apprentissage sur le tas, en situation réelle, les savoirs formalisés utilisés sont réduits. On se trouve dans une logique de mise en oeuvre, « *circuit court où le savoir en usage se structure pour s'investir dans l'action, la conduire, la diriger.* »⁵⁷. Comme nous l'avons signalé, l'exécution des tâches du chef des départs ne requiert pas, pour l'essentiel,

⁵⁷MALGLAIVE (G.), *Enseigner à des adultes*, op. cit., p. 105.

de procéder à des réflexions faisant appel à des savoirs formalisés. « *La logique de la réflexion, circuit long qui doit se déployer lorsque le savoir en usage s'avère insuffisant pour mener à bien l'activité* »⁵⁸ ne fait pratiquement pas appel à des savoirs formalisés mais plutôt à l'expérience professionnelle, donc à des savoirs pratiques.

Le problème qui va se poser lorsque le nouveau centre sera mis en service, c'est que les savoirs dominants de l'emploi, les savoirs pratiques, s'ils continueront de jouer un rôle important pour la gestion des imprévus dans la distribution des titres, vont perdre de leur importance pour ce qui concerne la gestion du personnel, notamment à cause du changement de qualification de ces emplois.

De plus, la légitimité actuelle du chef des départs, reposant sur sa connaissance intime de tous les postes de travail va se trouver remise en cause car les investissements techniques importants (palettiseur, convoyeurs automatiques, lecteur laser, etc.,) vont transformer l'ensemble du procès de travail, lui faisant perdre une bonne partie de l'intérêt des savoirs et de l'expérience accumulés au cours de sa carrière.

De nouvelles compétences vont se construire autour des machines tant pour leur conduite que pour leur maintenance. Une nouvelle répartition des compétences va s'élaborer, sans qu'il soit très facile de prévoir sa configuration exacte. Pour les besoins de l'enquête, un document présentant le projet nous avait été remis, tout en nous précisant que les indications techniques qu'il contenait

⁵⁸MALGLAIVE (G.), *Enseigner à des adultes*, op. cit., p. 105.

n'étaient pas définitives et que d'autres matériels étaient à l'étude. Compte tenu de la spécificité du travail des N.M.P.P. et de l'ampleur de l'investissement, il était normal que la solution fasse l'objet d'études poussées.

En attendant que les choix techniques soient faits, il était difficile de tracer un schéma précis de la formation nécessaire pour le chef des départs et ses adjoints.

Des recommandations plutôt qu'un plan précis

La difficulté de proposer un plan de formation précis en l'absence de projection suffisamment fine dans l'avenir de l'emploi n'empêche pas de donner des recommandations de formation qui, une fois mise en oeuvre, permettront de bâtir un socle suffisamment solide sur lequel les contenus à définir pourront s'appuyer.

La dynamique de la structure des capacités fonctionne actuellement en circuit court, pour l'essentiel. Ce mode convient bien pour l'organisation actuelle et pour le faible contenu technique formalisé du procès de travail. De plus, les compétences actuelles resteront tout à fait valables sur le plan des finalités et de la démarche globale. La capacité de sélectionner et de mettre en oeuvre le scénario le plus adéquat pour répondre à une situation donnée sera toujours déterminante.

En revanche, dans la perspective du nouveau centre, c'est un procès de travail incluant beaucoup plus de processus formalisés qui va se mettre en place, quelles que soient les options techniques retenues. Ainsi, pour permettre au chef

des départs de garder l'intelligence de la tâche, la compréhension de l'ensemble des processus réglant la réception, le tri et l'expédition des quotidiens, il faut lui donner de bonnes possibilités de maniement de savoirs formalisés et des outils de formalisation qui les accompagnent. La perte de compétences « vers le bas » doit être compensée par le renfort des compétences « vers le haut .»

Par exemple, alors que la contribution économique de l'emploi est forte (une décision erronée peut coûter cher), le chef des départs n'a pas d'objectifs économiques précis et il ne dispose pas de la formation aux techniques de gestion qui lui permettraient de mieux contrôler les coûts et de mieux évaluer la portée des ses décisions. Pour aller plus loin, si la nécessité de prendre en compte les souhaits de la clientèle est bien perçue et acceptée, il serait intéressant de faire découvrir et acquérir les techniques de base du marketing et de la relation avec la clientèle, notamment pour les rapports avec les représentants des éditeurs et des imprimeries.

Enfin, une formalisation et un renforcement des capacités managériales seront utiles pour faire fonctionner dans de bonnes conditions le nouveau centre. La modernisation technique, le rajeunissement relatif du personnel provoqué par les départs en retraite vont modifier l'équilibre social. Si l'expérience, le savoir pratique sont des éléments indispensables pour aborder la nouvelle situation, une formation au management complétera cette dimension importante et elle donnera des outils pour mieux appréhender les nouveaux comportements qui ne manqueront d'apparaître.

Ces propositions tendent toutes à renforcer le rôle de cadre que doit jouer le chef des départs. Actuellement, compte tenu du mode de sélection (promotion interne) et des types de compétences constatées (savoirs pratiques surtout), le profil de l'emploi est proche d'une maîtrise de deuxième niveau comme on en trouve dans des industries à faible procès technique (chef d'atelier encadrant des chefs d'équipes par exemple). Une évolution vers plus de capacités de formalisation est souhaitable face aux transformations techniques qui vont s'engager.

Pour une modification des noyaux de compétences

L'évolution de la structure des compétences du chef des départs dans le cadre de la modernisation sera sans doute assez profonde dans la mesure où certaines des compétences caractéristiques de l'emploi vont disparaître et devront être remplacées par d'autres.

En schématisant la structure des compétences, sous forme d'un noyau regroupant les compétences caractéristiques, autour duquel gravitent l'ensemble des compétences nécessaires à la tenue de l'emploi, on pourrait donc avoir le passage d'un schéma actuel à une hypothèse de schéma futur :

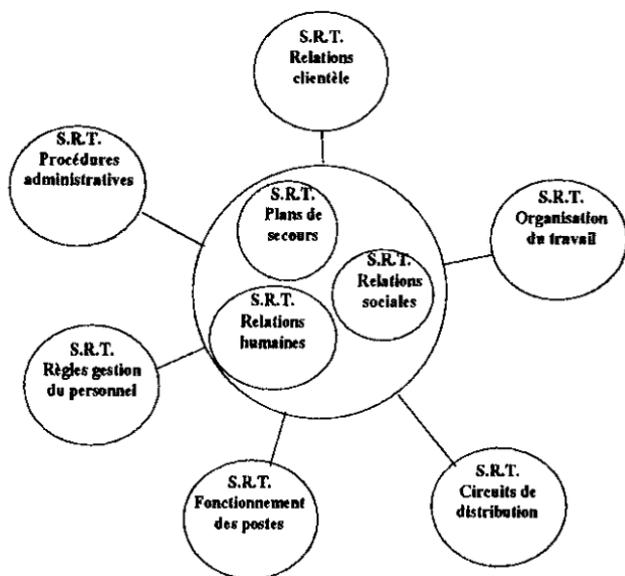


Figure 10 : Structure actuelle des compétences du chef des départements.

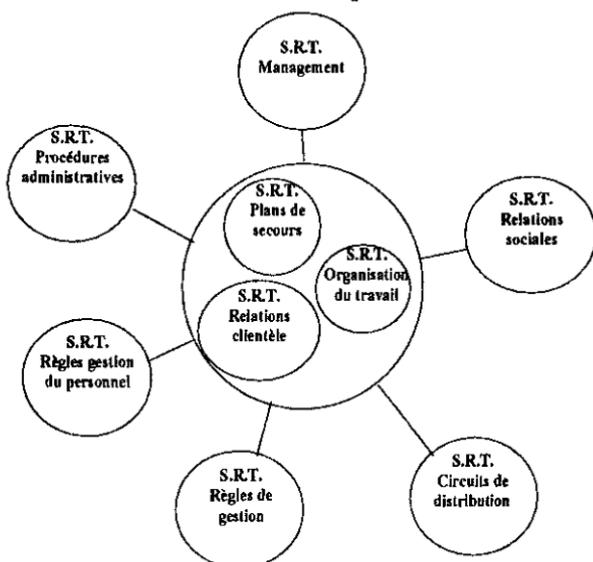


Figure 11 : Structure future des compétences du chef des départements.

Chacun des systèmes de représentation et de traitement (SRT) est composé d'un ensemble de savoirs (théoriques, procéduraux, pratiques, savoir-faire) organisés selon les finalités de l'activité dans laquelle ils s'investissent. Pour la formation, en fonction du degré de proximité des personnes à former, on aura besoin d'analyser et de détailler plus ou moins le contenu de chaque S.R.T..

En tout état de cause, le dispositif d'accompagnement du changement devra permettre le passage de l'ancienne structure des compétences à la nouvelle, notamment, mais pas seulement, grâce à la formation. D'autres mesures pourront être prises, comme la fixation d'objectifs économiques ou de qualité correspondant à une élévation progressive du niveau d'exigence de l'entreprise en synchronisation avec l'augmentation et l'enrichissement des compétences du chef des départs.

Une nouvelle politique commerciale et la fusion de trois réseaux de vente dans une entreprise agro-alimentaire

Un secteur fortement concurrentiel

Le secteur agro-alimentaire est vaste et très diversifié. De la production à la vente aux particuliers, en passant par les industries de transformation, les grossistes, les détaillants, on trouve un grand nombre de configurations et de tailles d'entreprises. Au niveau de la distribution, deux branches se partagent la clientèle des particuliers : la grande distribution, les chaînes ou les super et hypermarchés, et les commerces de proximité, les détaillants.

Le consommateur peut acheter des produits fabriqués par le commerçant ou des produits issus de l'industrie agro-alimentaire. Ces derniers sont plutôt l'apanage des grandes surfaces de vente, qui possèdent néanmoins souvent un rayon « traiteur ». Les petits commerçants vendent moins de produits de marque. Ils ont tendance à privilégier les produits « maison » qui font leur spécificité.

Cependant, sous l'effet de progrès technique, de la mercatique et aussi sous la pression de la concurrence, le marché intermédiaire entre le produit industriel et le produit maison ou artisanal est en pleine restructuration. Les grands groupes industriels ne se contentent pas de livrer des produits finis prêts à consommer sous différentes marques. Ils sont aussi d'importants fournisseurs de

produits intermédiaires, utilisés par les artisans pour augmenter la qualité et la rentabilité des produits « maison ».

C'est le cas par exemple de la boucherie, de la charcuterie-traiteur, de la boulangerie-pâtisserie. Pour ceux-là, des réseaux de vente spécifiques voient s'affronter des producteurs de matières premières (viandes, farines, lait, etc.) qui cherchent à élargir leur marché avec des produits intermédiaires (préparations, beurres, crèmes, adjuvants divers, etc.) et des industries agro-alimentaires qui proposent également des produits intermédiaires en plus des produits finis.

Dans la période actuelle, les regroupements et les restructurations sont fréquents. Les petites entités résistent mal à la concurrence des grands groupes, notamment à cause d'une implantation insuffisante et de charges de structures trop importantes. Il existe de moins en moins de petites sociétés indépendantes, développées autour de quelques produits spécifiques. Les clients préfèrent avoir une large gamme cohérente plutôt que devoir choisir et sélectionner parmi un grand nombre de fournisseurs. C'est pourquoi les petites marques sont souvent rachetées par des groupes plus puissants. Dans ce contexte, le service commercial d'un grand groupe,⁵⁹ qui a racheté plusieurs petits concurrents, décide de modifier profondément l'organisation de ses forces de vente.

⁵⁹ Compte tenu de la nature « sensible », sur le plan stratégique, de certaines données, les noms et certaines caractéristiques ont été modifiés afin de préserver l'anonymat de l'entreprise.

Le contexte particulier

Une absence de synergie...

Actuellement trois forces de vente distinctes composent, pour des raisons « historiques », le service commercial :

- l'AVEGE, avec une soixante de personnes, membres du groupe depuis toujours,
- la SOCA, composée de représentants exclusifs ou multicartes,
- la DESJEUX, composée de représentants exclusifs de la marque.

La première est la force de vente de la marque. Les deux dernières sont celles de deux petites sociétés indépendantes rachetées par le groupe. Jusqu'à présent, elles avaient gardé leur autonomie.

L'AVEGE réalise plus de 50 % de son activité dans la vente de corps gras aux traiteurs et le reste en surgelés et adjuvants divers tandis que la SOCA et la DESJEUX commercialisent des préparations diverses mais pas de corps gras.

Ces trois forces de vente visitent à peu près les mêmes points de vente selon des logiques différentes :

- AVEGE surtout. les grossistes et quelques traiteurs importants,
- SOCA surtout les traiteurs,
- DESJEUX tous les grossistes mais pas les traiteurs.

... Qui appelle un regroupement

La rentabilité de ces activités commerciales tend à décroître sous l'effet de la concurrence et il est décidé d'intervenir en regroupant ces trois réseaux en une seule force de vente et en redéfinissant le métier de vendeur selon deux sous-ensembles :

- une partie de son action en direction des grossistes et des forces de vente propres aux grossistes,
- l'autre partie centrée sur des actions spécifiques et ciblées auprès des détaillants.

Ces évolutions vont provoquer une réduction, d'environ 20 %, du nombre de vendeurs et un allègement de la ligne hiérarchique, du fait même de la fusion des trois réseaux.

La volonté d'homogénéiser les trois forces de vente distinctes, par leur composition, leur histoire, leurs pratiques, leur organisation ne va pas sans créer des résistances et des craintes. Un dispositif d'accompagnement est donc mis en place par la direction commerciale du groupe. Il a pour objet de formuler le plus clairement possible les objectifs et les profils de vendeurs attendus par la restructuration et de déterminer les moyens nécessaires pour mener à bien l'opération.

La demande

Avant de décider des moyens, la direction commerciale a demandé que le différentiel entre les compétences

souhaitées et les compétences actuellement mobilisées soit mesuré. Puis elle a voulu définir précisément le champ et l'étendue de la formation d'accompagnement à la restructuration et à la mise en place de la force de vente rénovée et unifiée.

Cette première étape permettrait de rédiger le cahier des charges de l'opération, c'est-à-dire de formuler des objectifs –en termes de compétences attendues pour chaque catégorie de personnel concernée– de spécifier les caractéristiques de ces personnels, leurs compétences actuelles, les insuffisances à combler et de préciser les modalités de déroulement souhaitées, les contraintes, les conditions de réussite. Une fois le cahier des charges établies, il serait possible de rechercher les prestataires de service susceptibles de concevoir les réponses adaptées.

Cette démarche va d'ailleurs à l'encontre de celle qui avait été initialement envisagée : choisir un stage de vente dans un catalogue d'organisme de formation et y faire passer tous les vendeurs afin de leur donner un « langage commun ». Ce type de démarche, qui consiste à « acheter » une solution pour résoudre un problème qui n'est pas complètement posé est fort heureusement en diminution.

Le déroulement

Plusieurs phases complémentaires sont nécessaires :

- analyse de l'activité et des compétences actuelles, auprès des trois réseaux ;

- définition des compétences requises une fois la fusion des trois réseaux réalisée ;
- mesure des écarts de compétences selon les réseaux d'origine ;
- détermination des dispositifs à mettre en oeuvre pour réduire les écarts constatés.

Analyse de l'activité et des compétences actuelles

Pour chaque réseau de vente, une analyse de l'activité a permis de déterminer les compétences mises en oeuvre par les vendeurs. Plusieurs moyens complémentaires ont fourni les données nécessaires dans chacun des cas.

Des entretiens avec les vendeurs et avec des commerciaux ont permis de dessiner l'ensemble des activités. Des observations directes, sous formes d'accompagnement de vendeurs dans leur tournée, ont complété les renseignements recueillis. L'observation directe a consisté à suivre des vendeurs et à assister à leurs contacts avec des traiteurs, avec des grossistes et avec des vendeurs-livreurs de grossistes.

Préalablement, une étude documentaire avait montré les principales caractéristiques de chaque population (âge, ancienneté, origine...).

- Vendeur Avège :

Effectifs : 50

Attributions globales, missions :

- représente AVEGE auprès des détaillants et assure la promotion et la vente des produits de la gamme,
- aux côtés du responsable commercial régional, représente AVEGE auprès des distributeurs, assure la promotion des produits et l'animation de leur réseau de vendeurs, assure le suivi administratif des commandes et le suivi des relations commerciales,
- rend compte régulièrement de son activité au responsable commercial régional.

Finalités :

- promotion et vente des produits de la gamme auprès des détaillants,
- transformation des distributeurs en prescripteurs,
- exclusivité des produits chez les distributeurs.

Zone d'action :

- environ 500 détaillants,
- une centaine de produits,
- un à six grossistes-distributeurs,
- un à trois départements

Domaines de tâches :

Pour chacun des domaines de tâches, l'analyse pourra mettre en évidence des sous-domaines concernant tel ou tel aspect particulier formant un ensemble cohérent. Ce

découpage est fondé sur perception « objective » de l'activité des vendeurs, c'est-à-dire décomposée en « objets » différents (un « objet » étant un ensemble de tâches dont la cohérence est donnée par leur but commun : par exemple, visite chez le détaillant).

Il y a quatre domaines de tâches dans l'activité du vendeur AVEGE :

1. Le premier domaine de tâches concerne la visite chez le détaillant, c'est-à-dire la préparation de la visite, l'entrée dans la boutique, puis dans le laboratoire, les échanges avec les différents interlocuteurs (artisan, ouvriers, etc.), la prise de commande et le bilan qui pourra en être fait au responsable commercial régional.

2. Le second domaine concerne les relations avec les distributeurs. Il s'étend de la participation aux négociations commerciales entre le responsable commercial régional et le distributeur au suivi des commandes et au règlement des difficultés.

3. Le troisième domaine de tâches comprend les relations et les actions du vendeur AVEGE auprès des vendeurs des grossistes, de la présentation des promotions commerciales au suivi individuel de chaque vendeur de grossiste quand cela est possible.

4. Le dernier domaine de tâches, moins important que les autres, est constitué des relations du vendeur avec le responsable commercial régional et avec les services du siège. Dans la situation actuelle, les vendeurs ont tendance à considérer ces relations comme des contraintes plutôt que comme un soutien.

- Vendeur SOCA :

Effectifs : 16

Attributions globales, missions :

- représente SOCA auprès des distributeurs, assure la promotion des produits et l'animation de leur réseau de vendeurs, assure le suivi des commandes et le suivi des relations commerciales ;
- représente SOCA auprès des détaillants et assure la promotion et la vente des produits de la gamme essentiellement en compagnie des vendeurs des grossistes ;
- rend compte régulièrement au responsable commercial régional de SOCA.

Finalités :

- promotion et vente des produits de la gamme auprès des détaillants directement et par l'intermédiaire des responsables commerciaux régionaux ;
- transformation des distributeurs en prescripteurs ;

Zone d'action :

- 7 à 12 départements par vendeur,
- 20 à 50 grossistes par vendeur (de fait beaucoup moins car la SOCA n'est pas implantée sur tout le territoire),
- vendeurs des grossistes (très peu de visites seul chez les détaillants).

Domaines de tâches :

Il y a quatre domaines de tâches dans l'activité du vendeur SOCA, similaires à ceux du vendeur AVEGE, avec cependant des pondérations dans l'importance des domaines les uns par rapport aux autres, compte tenu de l'organisation du travail, de l'étendue de la zone géographique couverte et des effectifs beaucoup moins nombreux chez SOCA.

1. A la différence du vendeur AVEGE, le plus souvent, le vendeur SOCA visite le détaillant en compagnie du responsable commercial régional et non pas seul.

2. Ce second domaine est identique au vendeur AVEGE.

3. Ce troisième domaine de tâches (relations et actions du vendeur auprès des vendeurs des grossistes, présentation des promotions commerciales, suivis individuels) paraît plus développé pour le réseau SOCA que pour le réseau AVEGE.

4. Le dernier domaine de tâches est identique au vendeur AVEGE.

- Vendeur DESJEUX :

Effectifs : 57 (VRP payés à la commission, dont 50 environ non exclusifs)

Attributions globales, missions :

- représente DESJEUX auprès des détaillants et assure la promotion et la vente des produits de la gamme ;
- transmet les commandes au siège ;

- assure les livraisons auprès des détaillants, soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire d'un transporteur (pas de passage par l'intermédiaire d'un grossiste) ;
- assure le suivi des paiements des clients ;
- rend compte régulièrement de son activité à l'inspecteur commercial.

Finalités :

- promotion et vente des produits de la gamme auprès des boulangers-pâtisseries,
- livraison des produits chez les détaillants, encaissement et suivi des paiements.

Zone d'action :

- environ 300,
- un à trois départements.

Domaines de tâches :

L'activité du vendeur DESJEUX est sensiblement différente de celles des vendeurs des autres réseaux. Il y a trois domaines de tâches.

1. Le premier domaine de tâches, la visite chez les détaillants, se déroule de la même façon. S'y ajoutent éventuellement l'encaissement d'une facture et pour certains la livraison de produits.

2. Le second domaine concerne la gestion des stocks et l'approvisionnement des dépôts, l'encaissement et le suivi des paiements.

3. Le troisième domaine de tâches comprend l'ensemble des communications avec l'inspecteur responsable de la zone et le siège, soit par l'intermédiaire du réseau télématique développé par la DESJEUX, soit directement.

Définition des compétences requises une fois la fusion des trois réseaux réalisée

Un groupe de travail composé de membres de la direction commerciale et de responsables régionaux ont tenu plusieurs réunions pour définir le profil de compétence souhaité. En fait, la nécessité d'affiner la stratégie de fusion des réseaux est apparue assez rapidement. En laissant dans l'ombre une partie des attributions des vendeurs et notamment le niveau de délégation et de responsabilité vis-à-vis des grossistes, le groupe ne pouvait pas réussir à dresser un profil suffisamment précis. C'est pourquoi la définition en a été plus longue que prévue initialement car des moments de « maturation » étaient nécessaires pour que certaines décisions soient prises.

Les contenus d'activités et les contenus de compétences nouveaux par rapport aux profils des vendeurs des trois réseaux sont indiqués en italiques afin de montrer l'évolution.

- Fiche d'identification du futur vendeur-animateur :

Attributions globales, missions :

- Représente AVEGE auprès des grossistes et assure la promotion et la vente des produits de la gamme.

- Représente AVEGE auprès des distributeurs, assure la promotion des produits et l'animation de leur réseau de vendeurs, assure le suivi administratif des commandes et le suivi des relations commerciales.
- Rend compte régulièrement de son activité au responsable commercial régional,
- Utilise en les optimisant les budgets délégués auprès des clients cibles.

Finalités :

- Promotion et vente des produits de la gamme auprès des détaillants pour le compte des distributeurs partenaires ou pouvant le devenir, par des visites ciblées chez des clients à potentiels, par l'intermédiaire des responsables commerciaux régionaux pour les autres clients
- Transformation des distributeurs en prescripteurs.
- Exclusivité des produits chez les distributeurs.

Zone d'action :

- Détaillants sur un à trois départements,
- Deux à trois distributeurs.

- Domaines d'activité et compétences :

1. Vente aux utilisateurs

Ce domaine de tâches concerne la visite chez le détaillant, c'est-à-dire *la construction de l'argumentaire à employer*, la préparation de la visite, l'entrée dans la boutique, puis

dans le « laboratoire » ou l'arrière-boutique, les échanges avec les différents interlocuteurs (serveuses, artisan, ouvriers, etc.), la prise de commande et le bilan qui pourra en être fait au responsable commercial, *la recherche d'informations pertinentes concernant la vente.*

Liste des savoirs associés :

◆Savoir théorique

organisation de la profession de traiteur,
caractéristiques et techniques des produits,
conditions générales des promotions,
connaissance de l'état du marché,
connaissance de l'état de la concurrence,
éléments de mercatique (étude de marché,
segmentation, *mercatique mix, etc.*),
notions sur la législation du secteur d'activité,
règles d'action commerciale,
produits de la concurrence.

◆Savoir procédural

procédure de construction des argumentaires commerciaux,
ordonnancement des visites,
profil de chaque client, en termes de types de produits achetés et en volume d'affaires,
hiérarchisation des informations concernant chaque client,
ordonnancement des étapes de chaque visite,
conditions générales d'attribution de la promotion en cours,
conditions de promotions à appliquer à chaque

client,
déroulement de la prise de commande,
déroulement de l'entretien clientèle,
organisation des moyens commerciaux
procédure de collecte d'informations pertinentes
sur le marché local, le client, la concurrence, etc.,
plan de compte rendu des visites.

◆ **Savoir pratique (expérience)**

ordonnancement des étapes de chaque visite en fonction du client, du résultat et de l'ambiance de la dernière visite,
appréciation du degré de pertinence de la segmentation,
thèmes à aborder pour entrée en matière, en fonction du détaillant,
repérage des produits possédés par chaque client,
sélection des produits pertinents pour chaque détaillant,
sélection des réponses aux objections,
connaissance des interlocuteurs,
règles de convivialité.

◆ **Savoir-faire**

premier contact lors des visites,
remplissage des fiches-clients,
réponses aux objections,
prises de commande,
utilisation des argumentaires.

2. Relations avec les grossistes-distributeurs.

Ce domaine concerne les relations avec les distributeurs. Il s'étend de la participation aux négociations commerciales entre le responsable commercial régional et le distributeur au suivi des commandes et au règlement des difficultés.

◆Savoir théorique

éléments d'analyse stratégique, de mercatique
organisation du marché
stratégie mercatique du groupe
connaissance de l'organisation commerciale et des techniques de commercialisation
techniques de la négociation commerciale
éléments de micro-économie, de gestion de l'entreprise et de gestion des stocks
éléments d'organisation administrative de gestion des ressources humaines (concernant les vendeurs de grossistes,
organisation de la production (amont et aval de la commercialisation),
connaissance des attributions des services susceptibles d'intervenir dans la relation distributeur.

◆Savoir procédural

outils d'analyse stratégique
organisation de l'information (pour présentation des rapports notamment)
techniques d'argumentation et de persuasion
organisation commerciale

techniques de commercialisation,
techniques de négociation commerciale,
positionnement dans la négociation entre le
responsable commercial régional et le distributeur,
liste ordonnée des contrôles de suivi des
commandes.

référentiel pour contrôle de la gestion des stocks,
procédures de règlement des conflits,
procédures d'échange ou de reprise de marchandise,
procédures de transmission des réclamations,
*sélection des interlocuteurs pertinents suivant les
cas de réclamation.*

◆ **Savoir pratique**

positionnement en fonction de la personnalité du
distributeur et du responsable commercial régional,
catalogue des attitudes pertinentes en fonction du
déroulement de la négociation,
catalogue des attitudes adaptées à la personnalité
du distributeur,
capacité d'organisation des services du distributeur
acceptabilité des réclamations pour chaque
distributeur,
connaissance des interlocuteurs.

◆ **Savoir-faire**

prise de paroles
sélection des arguments porteurs en fonction du
contexte,
lecture des documents de livraison ou de
comptabilité matière,

repérage et inventaire des produits du groupe en stock chez le grossiste,
établissement des bordereaux de transmissions,

3. Encadrement des vendeurs des grossistes

Ce domaine de tâches comprend les relations et les actions du vendeur futur auprès des vendeurs des grossistes, de la présentation des promotions commerciales au suivi individuel de chaque vendeur de grossiste quand cela est possible.

◆Savoir théorique

éléments de management (motivation, délégation, etc.),

éléments d'organisation de l'entreprise,

éléments de gestion des ressources humaines,

éléments de droit social,

organisation du secteur,

connaissance du système de rémunération de leurs vendeurs par les distributeurs,

connaissance des caractéristiques des produits du groupe et des produits de la concurrence,

notions de pédagogie,

éléments de mercatique (pour adaptation des supports),

éléments d'analyse stratégique et commerciale.

◆Savoir procédural

ordonnancement des étapes de préparation des réunions avec les vendeurs des grossistes,

ordonnancement du déroulement des séances de

présentation des promotions,
règles de conduite de réunions,
règles de conduite d'entretien,
règles d'organisation d'une séquence pédagogique,
modalités d'organisation du travail des vendeurs
des grossistes,
procédure d'organisation de l'action commerciale
des vendeurs des grossistes,
modalités d'évaluation des vendeurs des grossistes
(notamment évaluation des compétences
commerciales),
critères d'évaluation des vendeurs des grossistes.

◆ **Savoir pratique**

sélection des moments les plus favorables
d'entretiens avec les vendeurs des grossistes,
règles de convivialité

◆ **Savoir-faire**

utilisation des supports de présentation,
sélection de l'argumentation adaptée,
attitudes adaptées à chaque vendeur de grossiste,
maniement des argumentaires,
déroulement des séquences pédagogiques.

4. Relations avec le responsable commercial régional

Ce domaine de tâches est constitué des relations du vendeur futur avec le responsable commercial régional et avec les services du siège.

◆ **Savoir théorique**

stratégie commerciale de l'entreprise,

connaissance de l'entreprise et du groupe,
organisation commerciale,
organisation de la production et de la distribution,
place et rôle des différents services,
rôle du responsable commercial régional.

◆Savoir procédural

ordonnancement de l'action commerciale,
règles d'utilisation des budgets,
règles de compte rendu d'activité,
présentation synthétique des informations,
modalités d'évaluation de l'activité,
règles de rédaction de rapports.

◆Savoir pratique

marge d'utilisation des budgets,
marge d'action lors des négociations,
répartition des rôles avec le responsable commercial
régional lors des négociations,
négociation avec le responsable régional,
sélection des attitudes adaptées au responsable
commercial régional.

◆Savoir-faire

réunion des informations,
transmission des informations.

Mesure des écarts de compétences selon les réseaux d'origine

Dès que les référentiels de compétences actuelles et futures ont été élaborés, la comparaison allait pouvoir renseigner sur les écarts entre le référentiel cible et les trois référentiels sources. Il serait possible de donner les contenus des écarts pour ensuite pouvoir décider de la suite à donner pour chaque population.

Une des difficultés que vont rencontrer les vendeurs AVEGE notamment, c'est que les distributeurs vont devenir de plus en plus professionnels compte tenu de la stratégie du groupe (qui est une anticipation des tendances du marché) alors que les clients ne vont pas beaucoup changer, même si la conjoncture actuelle écarte les moins performants.

En tout état de cause, les vendeurs risquent progressivement de se trouver tirillés entre la nécessité de se professionnaliser fortement, particulièrement sur les plans mercatiques et actions commerciales pour être à la hauteur vis-à-vis de distributeurs de plus en plus exigeants et des détaillants qui continueront à les tirer vers leur style de vente traditionnel, c'est-à-dire presque exclusivement fondé sur la relation.

Les vendeurs SOCA semblent être les plus proches du profil vendeur futur. En effet, ils se situaient déjà plus au service des distributeurs et moins proches des détaillants compte tenu de leur nombre plus restreint. De plus, ils ont aussi l'habitude de relations d'aide ou de soutien vis-à-vis

des responsables commerciaux régionaux en tournant fréquemment avec eux.

Les vendeurs DESJEUX vont être confrontés à un double changement : d'une part un changement de statut (de VRP à salarié) et d'autre part la découverte des relations avec les distributeurs et les vendeurs des distributeurs. Ils vont perdre une partie de leur technicité actuelle (disparition des livraisons, des encaissements des factures, du suivi des stocks).

Les domaines de tâches des réseaux AVEGE et SOCA étaient proches de ceux du nouveau profil d'activité. Pour le réseau DESJEUX, l'évolution était plus forte ; la distribution disparaissait et les relations avec la hiérarchie de l'entreprise prenaient une autre forme, d'une part, et, d'autre part, les relations avec les grossistes apparaissaient pour eux. On peut schématiser l'évolution des domaines de tâches des différents réseaux par le schéma suivant :

Evolution des domaines de tâches

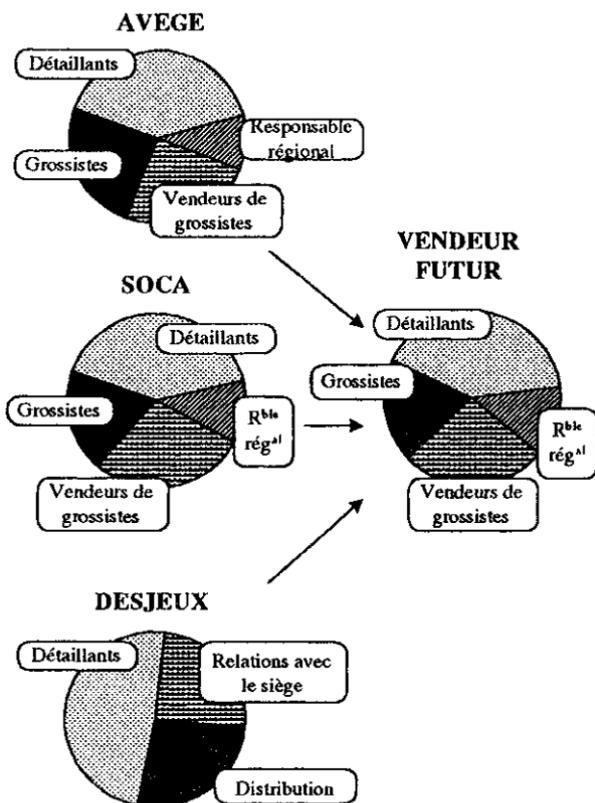


Figure 12 : Évolution des tâches des vendeurs.

Le graphique permet de se rendre compte visuellement que les profils d'activités des vendeurs AVEGE et SOCA ne sont pas très différents. De plus, ils sont assez proche du profil d'activité du vendeur futur. Une analyse superficielle laisserait penser qu'il y a peu de changement pour ces populations-là. En réalité, l'examen du contenu des

compétences montre que les changements sont tels que les vendeurs auront effectivement besoin d'un dispositif d'accompagnement (formation notamment) pour acquérir les contenus qui leur manquent et construire les compétences nouvelles requises par le nouveau profil d'activité.

Pour les vendeurs DESJEUX, les différences sont apparemment plus marquées que celles des deux autres catégories de vendeurs. Le changement est plus important, tant pour le profil d'activité (l'organisation du travail, le statut, le mode de rémunération changent) que pour les compétences. Les vendeurs de ce réseau devront non seulement acquérir de nouvelles compétences mais ils n'auront que peu d'occasions d'en réinvestir certaines, liées à l'ancienne organisation du travail (gestion de stocks, par exemple).

Profil actuel des vendeurs

	Domaines de tâches	Noyaux de compétences
AVEGE et SOCA	<ul style="list-style-type: none"> • visites aux détaillants • relations avec les grossistes • relations avec les vendeurs des grossistes • relations avec les responsables commerciaux régionaux 	<ul style="list-style-type: none"> • déroulement de la visite chez le détaillant • entretien des relations avec les vendeurs des grossistes • positionnement par rapport au grossiste
DESJEUX	<ul style="list-style-type: none"> • visites aux détaillants • gestion de stocks et livraisons • communication avec le siège et le responsable régional 	<ul style="list-style-type: none"> • préparation et déroulement de la visite chez le détaillant • appréciation des besoins du détaillant • gestion administrative

Le profil actuel des vendeurs devra donc évoluer vers le profil du vendeur futur, tel qu'il a été déterminé par le groupe de travail. Les noyaux de compétences futurs sont des hypothèses faites à partir des données recueillies et de l'avis des membres du groupe.

Profil du vendeur futur

	Domaines de tâches	Noyau de compétences
<p>Nouveau réseau</p> <p>(fusion des trois anciens)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • visites aux détaillants • relations avec les grossistes • relations avec les vendeurs de grossistes • relations avec le responsable commercial régional 	<ul style="list-style-type: none"> • préparation de tournées ciblées • encadrement des vendeurs de grossistes • représentation auprès des grossistes

La comparaison des deux tableaux indique que les noyaux de compétences, c'est-à-dire les compétences qui fondent l'identité de l'emploi de vendeur dans ces contextes précis, vont changer. Contrairement à ce qui était supposé au départ, lorsqu'il avait été question de faire appel à une « formation sur catalogue » de vendeur, ce n'est pas vers la vente et le contact client que les noyaux de compétences évoluent. Au contraire, cette dimension va perdre de son importance au profit de compétences plus construites, fondées sur des savoirs théoriques et procéduraux.

Pour la plupart des vendeurs, qui ont appris le métier « sur le tas », une telle évolution n'est pas évidente et rompt avec les habitudes prises d'utiliser son expérience, son savoir pratique, pour agir. Or, le changement de stratégie du groupe va réclamer beaucoup plus de capacités à utiliser

des savoirs formalisés (savoir théorique et savoir procédural). De ce point de vue, les vendeurs DESJEUX sont peut-être mieux préparés, dans la mesure où leur activité imposait de prendre en considération l'ensemble de la relation clientèle, du contact commercial au suivi pré-contentieux pour les défauts de paiement. La prise de distance vis-à-vis de la relation avec le client et les comptes rendus fréquents faits au siège leur ont déjà donné des habitudes de formalisation.

Détermination du dispositif à mettre en oeuvre pour réduire les écarts constatés

L'analyse du différentiel de compétences a permis d'identifier deux sous-populations composées : d'une part des vendeurs AVEGE et SOCA, d'autre part des vendeurs DESJEUX.

Compte tenu de la problématique et de l'objectif d'accroître la rentabilité et les parts de marché du groupe, le profil des vendeurs devra évoluer selon 3 axes :

- ***Relais de la politique commerciale***, ce qui implique une capacité à traduire des orientations stratégiques et des informations mercatique (provenant du groupe ou des grossistes) en action commerciale,
- ***Partenaire du développement***, ce qui implique une capacité à entretenir et développer les relations commerciales (d'un point de vue financier, administratif, logistique)
- ***Animation des forces de vente de grossistes***, ce qui implique la capacité à mettre en oeuvre des

outils et des méthodes pour conduire les équipes, transférer des savoir-faire, procéder à des évaluations de performances.

Le tableau suivant synthétise l'évolution des forces de vente et la formation requise.

Vendeurs actuels	Vendeurs futurs	Formation nécessaire
passer du rôle d'exécutant de l'action commerciale	au rôle de relais de la politique commerciale	. Mercatique . Action commerciale . Réflexion stratégique
passer du statut de vendeur	au statut de partenaire du développement de l'entreprise	. Micro-économie . Gestion d'entreprise . Organisation
passer de l'accompagnement des vendeurs de grossistes (pour AVEGE et SOCA)	à l'animation des forces de vente des grossistes	. Management . Motivation . Formation, pédagogie

Par rapport au noyau de compétences du vendeur futur, les éléments de contenus comme la mercatique, l'action commerciale, la réflexion stratégique, au niveau théorique et procédural, vont fournir une partie des savoirs pour la préparation de tournées ciblées. L'encadrement des vendeurs de grossistes fait appel, comme toute activité d'encadrement, à des notions de management, de formation, de pédagogie, tout en sachant sur quel ressort fonctionne la motivation afin d'utiliser au mieux les nombreux moyens d'incitation à la vente (« incentive » dans le jargon technique des vendeurs).

L'objectif d'homogénéisation des trois forces de vente et de leur fusion en une seule entité introduit un enjeu

supplémentaire au dispositif d'acquisition des nouvelles compétences. De fait, les différences entre les profils de vendeurs s'estompent et rendent moins pertinent le choix de parcours spécifiques à chaque profil de départ. Finalement la direction de l'entreprise a éliminé la formule d'une formation modulaire, pour retenir un parcours uniforme quelle que soit la situation du vendeur actuel, avec un brassage le plus grand possible des trois origines.

De plus, l'exigence de succès conduit à lier intimement la mise en place des nouvelles procédures de vente et d'organisation à la formation. Ce qui conduit à imaginer un dispositif de formation-action associant très étroitement l'encadrement de proximité, c'est-à-dire les responsables commerciaux régionaux. La redéfinition des rôles des vendeurs, en lien avec les savoirs acquis en formation, sera d'autant plus aisée et rapide que les cadres seront partie prenante de l'investissement de ces savoirs dans les réalités professionnelles rencontrées par les vendeurs et qu'ils pourront apporter leur expérience et leur expertise.

La formation-action reposera donc sur une articulation étroite entre des séances en salles (fourniture de méthodes et outils techniques, exploitation des applications réalisées sur le terrain entre les intersessions) et, l'activité professionnelle normale qui doit être partiellement aménagée pour permettre expérimentation et application des méthodes, outils et techniques.

La mise en route et le déroulement de la formation seront asservis à la mise en place progressive de la nouvelle organisation de la force de vente, éventuellement à des vitesses différentes selon les régions.

CONCLUSION

L'analyse du travail : une étape indispensable

Énoncer que l'analyse du travail est une étape indispensable pour repérer les compétences, élaborer les dispositifs et construire les contenus de formation a des allures de truisme. Mais la réalité est loin du discours. Les formations conçues et mises en oeuvre sous la seule domination des savoirs disciplinaires qui les constituent et sans rencontre préalable avec la réalité dans laquelle elles sont censées s'investir sont encore largement majoritaires.

L'analyse du travail n'est que rarement pratiquée préalablement à la formation. Quand elle l'est, c'est plutôt en vue de la classification, de la gestion prévisionnelle des emplois, etc., en utilisant parfois des démarches visant plus à produire un consensus sur l'emploi ou les postes visés qu'à identifier les conditions réelles de travail. Le responsable de formation en hérite ensuite, pour lui « faciliter la tâche », l'empêchant du même coup souvent d'aller sur le terrain.

Pour repérer les compétences

Pourtant, le paramétrage précis des situations de départ et des situations attendues implique la rencontre avec le réel, afin de pouvoir décrire précisément le contenu de l'activité, ce qui est fait, et surtout de savoir comment est faite ou comment devra être faite l'activité, selon qu'on observe l'activité présente ou qu'on anticipe sur l'activité future.

La nécessité même de la description impose de disposer d'un modèle permettant d'organiser la recherche d'informations sur l'objet étudié, puis de donner des critères de sélection et de classement. C'est tout l'intérêt du modèle utilisé dans ce mémoire. Il donne un cadre de référence plus fin que ceux couramment utilisés et, de plus, il peut rendre compte de la dynamique de la compétence, c'est-à-dire de l'organisation particulière des savoirs pour une activité ou une action données.

Cependant, les responsables de formation ou les « *ingénieurs de formation* »⁶⁰, comme on peut désigner ceux qui réalisent l'ingénierie même si l'appellation n'est pas consacrée par l'usage, n'ont pas toujours le temps de procéder à une analyse large sinon exhaustive des compétences dans les situations qu'ils ont à explorer. De plus, dans ce domaine, le mieux peut être l'ennemi du bien. En effet, recenser l'ensemble des compétences nécessaires à la tenue d'un emploi est un travail dont l'étendue et la charge sont très difficiles à estimer. Les limites du champ d'investigation ne peuvent être qu'empiriquement déterminées, en ne considérant que certaines compétences et en ne laissant hors du champ de l'analyse les autres. De ce fait, ces compétences "hors champ" se trouvent aussi exclues du champ de la réponse formation ou, du moins, elles n'y sont pas traitées en tant que telles. Il n'y aura pas d'inconvénient à procéder de cette façon dans la mesure où le choix des compétences à traiter est cohérent avec le problème posé et la structure des compétences particulière à l'activité ou à l'emploi en cause.

⁶⁰ DE WITTE (S.), « *Essai de typologie des métiers de la formation* », Paris, CNAM-FFPS, 1988.

Il est donc nécessaire, pour procéder à l'arbitrage indispensable qui fixera les limites du champ d'intervention de se doter d'un modèle de traitement qui permette de justifier les choix qui seront faits et des limites qu'on se donnera dans l'investigation et dans l'intervention. L'hypothèse de l'existence de compétences caractéristiques de l'activité ou de l'emploi soumis à observation donne la possibilité de réaliser la sélection des compétences de la structure, à tel point qu'il ne me paraît pas abusif de faire l'analogie avec un noyau autour duquel graviteraient des compétences satellites plus ou moins proches du noyau selon la caractérisation de l'activité qu'elles présentent. Ce noyau peut se définir ainsi : le noyau de compétence est l'organisation particulière des savoirs liés à une activité donnée, qui est caractéristique de cette activité et en constitue la carte d'identité. Cela revient à dire qu'un noyau de compétences n'appartient qu'à une seule réalité de travail.

Bien sûr, les compétences « satellites » sont également constituées de savoirs organisés selon une dynamique particulière. Mais plus on s'éloigne du noyau de compétences, plus on a des compétences qui peuvent être partagées en partie par d'autres emplois périphériques ou d'autres activités. C'est-à-dire des compétences dont la structure peut s'investir dans ces situations avec une réelle facilité d'accommodation.

Pour organiser les dispositifs de formation

L'analyse des compétences ne permet pas seulement de décrire les savoirs et leur dynamique dans une activité

donnée. Elle va en partie dicter la forme du dispositif de formation.

Par exemple, dans le cas des NMPP, le mode d'acquisition des compétences, composées de beaucoup de savoirs pratiques, impose la rencontre avec l'objet pendant le déroulement du dispositif de formation. Faute de pouvoir se bâtir une représentation pragmatique suffisamment élaborée de la nouvelle situation qui naîtra de la transformation du centre d'expédition des quotidiens, le chef des départements n'aurait pas la possibilité d'organiser les savoirs nouveaux amenés par la formation si on le plaçait dans un dispositif centré sur les contenus à acquérir sans tenir compte de la façon dont ses compétences se sont progressivement structurées.

Dans le cas Banque de France, la nécessité de créer un système de représentation et de traitement entièrement nouveau dans l'activité d'évaluation de la capacité des surendettés à tenir leurs engagements, en dépassant le niveau de la simple représentation pragmatique, oblige de partir des représentations pragmatiques des participants pour les formaliser. Ensuite seulement il est possible de les enrichir par la confrontation des représentations formalisées des uns et des autres et d'accéder à une « procéduralisation » de l'activité d'appréciation.

C'est pourquoi le dispositif de formation prévoyait que, préalablement à cette étape, chaque stagiaire ait déjà eu la possibilité de se construire une représentation pragmatique de l'activité, donc qu'il ait au moins une petite expérience de la rencontre avec des surendettés et de l'appréciation de leur capacité d'engagement.

Dans le cas de la réorganisation des réseaux de vente, l'analyse du travail a permis de montrer que la cible de compétences, le nouveau profil de vendeur, représentait un saut qualitatif important malgré la proximité apparente des tâches avec deux des profils de compétences. Au lieu de choisir une formation pré-élaborée, sans lien réel avec la réalité du terrain, et correspondant peu au profil cognitif des vendeurs, l'entreprise a choisi un dispositif de formation-action.

Dans ce cadre, le mode d'acquisition et de construction des compétences est respecté. Le « coût » cognitif est réduit au profit d'un investissement sur les contenus et leur mise en oeuvre. Pour des populations telles que des vendeurs, constamment sous la pression des résultats, il s'agit d'une forme de formation particulièrement adaptée.

Pour construire les contenus

L'analyse du travail et des compétences interfère aussi dans la construction des contenus de formation. Sans succomber à la tentation de comparer termes à termes, comme le signalaient déjà Marcel Lesne et Christian de Montlibert : *« on ne peut pas déduire directement un programme de formation de ce que l'on observe dans l'accomplissement d'un travail »*⁶¹, elle évite néanmoins d'être complètement dépendant de la logique disciplinaire. Les connaissances formalisées restent bien sûr la part dominante, et indispensable, de la plupart des formations. Cependant, toute

⁶¹LESNE (M.) et DE MONTLIBERT (C.), **Formation et analyse sociologique du travail**, Paris, La Documentation Française, Bibliothèque du CEREQ, 1972, p. 25.

formation à visée un tant soit peu opérationnelle inclura forcément dans son contenu la construction des savoirs de l'action (savoir pratiqué et savoir-faire) ainsi que la dynamique de leur mise en oeuvre, tant il est vrai que dans la pratique, « *il existe fréquemment des compensations entre connaissances et expérience* »⁶². Le moment de ces acquisitions dans le cursus et leurs modalités d'investissement seront différents d'un dispositif à l'autre.

Il est possible néanmoins de relever une constante à respecter. L'organisation des contenus (l'ingénierie pédagogique) s'attache à construire ou à respecter la dynamique de la structure de chacune des compétences en cause, et suivant les cas, à organiser les compétences entre elles selon le mode d'organisation particulier à l'activité ou à l'emploi auxquels on veut former.

⁶²LESNE (M.) et DE MONTLIBERT (C.), op. cit., p. 25.

Modifier les pratiques de formation

La référence à un modèle de fonctionnement de l'appareil cognitif comme celui présenté dans ce mémoire, même si on considère qu'il est très imparfait et approximatif, peut, et doit, avoir des conséquences importantes sur les pratiques de formation.

Augmenter la panoplie du responsable de formation

Il va être nécessaire pour le responsable de formation (ou l'ingénieur ou le conseil) en charge de la construction de dispositifs de se doter des compétences lui permettant d'explorer les situations qu'il a à traiter et notamment de repérer les compétences en oeuvre ou de déterminer la configuration des compétences futures dans la situation souhaitée. Il ne pourra plus se contenter d'analyse d'emplois ou de référentiels de compétences faits par d'autres à d'autres fins. Au minimum, il devra les réinterpréter et les confronter avec la réalité des situations en cause.

Le responsable de formation était déjà un conducteur de projet et empruntait beaucoup d'outils et de méthodes à d'autres corps de métier, pour les « accommoder » à sa façon (psychologie, sociologie, organisation, économie, etc.). Il convient maintenant d'élargir son champ de référence pour puiser aussi dans les sciences cognitives les éléments indispensables à la construction de ses propres compétences, c'est-à-dire ses capacités d'action.

D'abord reconnu dans sa dimension psychosociale, la fonction de responsable de formation a ensuite accédé à la légitimité économique. Elle doit maintenant faire en sorte d'être incontestable techniquement. Avec cette approche, le responsable de formation s'inscrit comme un intermédiaire entre les « *sciences de l'ingénierie* » et les « *sciences de la vie* », telles que les présente Jean-Louis Le Moigne dans son modèle du système des sciences⁶³.

Le responsable de formation ou le consultant en ingénierie sont à l'intersection du « *système de l'activité professionnelle et du système de l'activité scientifique* »⁶⁴. Dans la construction du dispositif de formation ou d'action sur les compétences, leur activité est proche la science-action telle qu'elle est définie par Y. Saint-Arnaud : « *activité qui permet d'exercer un contrôle rigoureux sur le changement visé par une intervention* »⁶⁵. L'utilisation de critères scientifiques, de référents théoriques pour guider l'action complète et oriente les savoirs de l'action qui naissent et s'actualisent dans la pratique.

⁶³LE MOIGNE (J.L.), *Sur les fondements épistémologiques de la science de la cognition : contribution de la systémique aux constructivismes*, in ANDREEWSKY (E.) et al., **Systémique et cognition**, Paris, Dunod, Afcet Systèmes, 1991, p. 11 à 49.

⁶⁴SAINT-ARNAUD (Y.), **Connaître par l'action**, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992, p. 48.

⁶⁵Ibid., p. 38.

Travailler en équipe

Le responsable de formation, en complexifiant sa pratique, en augmentant le niveau d'exigence vis-à-vis de ses partenaires, ne peut plus guère se permettre d'aborder en solitaire l'ensemble des dimensions qui constituent les actes d'ingénierie. C'est un véritable travail d'équipe qui devient obligatoire.

La configuration de l'équipe peut varier d'un projet ou d'une problématique à l'autre. Cependant, pour ce qui concerne le repérage des compétences, il sera souvent souhaitable de s'appuyer sur des experts du domaine d'activité, qui permettront de comprendre comment les compétences se construisent et s'investissent. Le responsable de formation devra pouvoir comprendre le langage des experts et le questionner en fonction de ses propres préoccupations. Une des premières conséquences, c'est qu'il devra avoir une forte « culture » technique de l'entreprise ou du métier dans lequel il évolue.

Pour construire les contenus, le concours d'experts, de formateurs professionnels ou occasionnels, le témoignage d'apprenants seront précieux. C'est dans la gestion de ces différentes relations que le responsable de formation aura à faire preuve de réelles... compétences de chef de projet, notamment pour synthétiser des apports de niveaux et de points de vue différents.

Par ailleurs, les recherches en cours sur la didactique professionnelle permettront sans doute des avancées décisives

dans la construction des contenus comme en témoignent certaines recherches récentes ou en cours⁶⁶.

Pour modifier le noyau de compétences du responsable de formation

L'augmentation du niveau d'exigence des tâches de responsable de formation, et plus particulièrement de l'ingénieur de formation, même si dans la pratique les deux rôles sont rarement distincts, conduit à une transformation progressive mais profonde du noyau de compétences de l'emploi.

L'analyse de ces compétences caractéristiques sortirait du cadre du présent ouvrage. Cependant, on pourrait avoir une idée de l'évolution en cours en observant les modifications qu'ont connu les programmes des principaux cursus de formation dans ce domaine et en analysant les "traces" de l'activité que constituent les publications dans la presse spécialisée et les communications dans les congrès et colloques d'articles, de mémoires, de comptes rendus d'expériences...

⁶⁶Voir par exemple PASTRE (P.), **Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées - essai pour introduire le concept de didactique professionnelle**, Chenove, CAFOC, compte rendu de fin d'étude d'une recherche financée par le Ministère de la Recherche et de la Technologie, avril 1991, 523 pages.

GLOSSAIRE

Acte

double transformation dont l'une agit sur l'autre : transformation d'un objet, c'est-à-dire passage d'un état à un autre (par opposition à l'auto-transformation naturelle des objets), transformation du sujet pour accomplir cet acte.

Activité

expression des compétences en vue de la réalisation de la tâche, suite ordonnée des transformations du réel. Du point de vue du sujet, c'est un ensemble de mécanismes observables (comportements) et inobservables (processus et procédures)

Algorithme

le mot vient du mathématicien arabe El Khwarismi, (latinisé en Algorismus) procédure systématique qui donne l'assurance de parvenir à la solution du problème pour lequel l'algorithme est conçu, quelles que soient les données, à condition que celles-ci soient bien celles qui relèvent du problème posé. Cette définition est de SPERANDIO (J.C.)

Capacité

C'est une compétence qui n'a pas de terrain d'expression ou de mise en oeuvre. Pour le pédagogue, la compétence et la capacité sont équivalentes.

Classification

hiérarchisation des postes de travail et des individus en fonction de la division du travail existante et aboutissant à les ordonner sur une échelle de rémunération. La classification correspond à l'ensemble des qualifications attribuées dans un secteur ou une entreprise donnés.

Compétence

ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduite-type, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau. Cette définition est de M. De Montmollin. Savoirs en acte, pour G. Malglaive.

Comportement

ensemble des actes observables mobilisés dans l'activité.

Connaissance

représentation stable, non contingente, et permanente.

Emploi-type

ensemble de postes de travail présentant une proximité suffisante pour être regroupés.

Fonction

ce qu'on doit faire pour tenir un poste de travail.

Formalisation

passage du savoir agi au savoir formalisé.

Heuristique

procédure moins précise, moins systématique, parfois plus rapide ou plus simple qu'un algorithme, mais qui ne permet pas de parvenir à coup sûr à la solution du problème, d'après SPERANDIO.

Investissement

passage du savoir formalisé au savoir agi.

Mission

ce que doit produire un poste de travail.

Noyau de compétences

ensemble des compétences caractéristiques d'un poste ou d'un emploi qui n'appartiennent qu'à cet emploi et qui en constituent le signe distinctif.

Objet

partie du réel soumis à transformation.

Poste

entité concrète définie physiquement dans le temps

et dans l'espace, constitué d'un ensemble de tâches et formant l'unité de base de l'organisation du travail à un moment donné (d'après D & E).

Procédure

organisation de la suite des actes.

Processus

tous les mécanismes psychologiques qui permettent au sujet d'exécuter une procédure.

Qualification

certification de savoirs ou de compétences à un moment donné.

Réel

tout ce sur quoi on peut agir.

Représentation

image du réel, de ce qui est à l'extérieur du sujet.

Représentation conceptuelle

le réel est représenté par des symboles totalement abstraits, sans rapport avec l'image de l'objet.

Représentation pragmatique

image du réel directement observé à la faveur d'une action. Elle suppose une rencontre avec l'objet.

Représentation schématique

c'est une représentation de laquelle on élimine des

détails concrets. Elle n'implique pas la rencontre avec l'objet.

Savoir agi

savoir procédural, savoir pratique, savoir-faire exprimés dans l'action.

Savoir en usage

ensemble des quatre types de savoirs (savoir théorique, savoir procédural, savoir pratique, savoir-faire) en interaction entre eux.

Savoir formalisé

savoir théorique et savoir procédural exprimé sous une forme structurée (langage, schéma...).

Savoir pratique

le savoir pratique est la mise en oeuvre d'un raisonnement personnel, non formalisé, construit entièrement dans et aux fins de l'action. « Il comble en quelque sorte les interstices » laissés par les savoirs théoriques et procéduraux dans la conduite de l'action. Il est difficile à analyser et à transmettre.

Savoir procédural

il est en interrelation avec le savoir théorique. C'est par lui que le savoir théorique peut s'investir dans l'action, en ordonnant la suite des actes selon la finalité poursuivie. C'est un mode opératoire permettant à la théorie d'agir sur le réel en fonction d'une intention donnée.

Savoir théorique

il suppose pour se constituer un éloignement de l'action. Il manipule des objets abstraits, sous forme symbolique et obéit à sa logique propre et non pas à la logique de l'action. Ce sont principalement les savoirs disciplinaires. Le savoir théorique est nécessaire pour la description ou la compréhension de l'action et pour créer de nouvelles procédures face à des situations-problèmes. Cependant, il ne gouverne pas directement l'action et il ne peut pas s'y investir autrement qu'en passant par l'intermédiaire du savoir procédural.

Savoir-faire

C'est le répertoire d'actes dont dispose un sujet pour faire une action donnée. Il n'y a pas de découpage optimal des savoir-faire, comme le découpage en pas de procédure d'un robot, par exemple. Le découpage des savoir-faire dans l'analyse du travail est empirique et varie suivant le domaine d'application.

Structure des capacités

articulation entre deux pôles : les savoirs formalisés d'une part et les savoirs agis, d'autre part, avec comme axe commun le savoir procédural.

Sujet

celui qui agit.

Système de représentation et de traitement

structuration et mobilisation des savoirs d'une manière adéquate à l'action à réaliser.

Tâche

procédure fixée à celui qui agit (définie à l'extérieur du sujet), but à atteindre dans certaines conditions.

BIBLIOGRAPHIE

Livres

ANDREEWSKY (E) et al., **Systémique et Cognition**, Paris, Dunod, Afcet Systèmes, 1991.

AUBRET (J.), GILBERT (P.) et PIGEYRE (F.), **Savoir et pouvoir, les compétences en questions**, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

BARBIER (J.M.), LESNE (M.), **L'analyse des besoins en formation**, Paris, Éditions Robert Jauze, 2^e édition, 1986.

BEAU (D.), **100 fiches de pédagogie des adultes**, Paris, Éditions d'Organisation, 1985, édition revue et corrigée par François Viallet.

CHOLET (B.), TEXIER (J.-M.) et al., **Adultes en reconversion - Faible qualification, insuffisance de la formation ou difficulté d'apprentissage ?**, Paris la Documentation Française, 1989.

DE MONTMOLLIN (M), **L'Ergonomie**, Paris, La Découverte, collection Repères, 1986.

DE MONTMOLLIN (M.), **L'intelligence de la tâche - Éléments d'ergonomie cognitive**, Berne, Éditions Peter Lang, Science pour la communication, 1984.

DE MONTMOLLIN (M), **L'analyse du travail préalable à la formation**, Paris, Armand Colin Formation, 1974.

DE MONTMOLLIN (M), **Le taylorisme à visage humain**, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.

D'IRIBARNE (A), **La compétitivité, défi social, enjeu éducatif**, Paris, Presses du CNRS, 1989.

DUGUE (E.), MALGLAIVE (G.), **Les employés face au changement**, Paris, CNAM, C2F, 1990.

FERRAND (J.L.), LE GOFF (J.P.), MALGLAIVE (G), OROFIAMMA (R), **Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?**, Paris, La Documentation Française.

GRAWITZ (M), **Méthodes des Sciences Sociales**, Paris, Dalloz, 1986 (7è éd.).

LAVILLE (A.), **L'ergonomie**, Paris, Presses Universitaires de France, Que Sais-je ?, 4e édition, 1990.

LE BOTERF (G), **Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines**, Paris, Éditions d'Organisation, management 2000, 1988.

LE BOTERF (G.), **l'ingénierie et l'évaluation de la formation**, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1990.

LE BOTERF (G.), De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Éditions d'Organisation, 1994.

LESNE (M.), de MONTLIBERT (C.), Formation et analyse sociologique du travail, La Documentation Française, Bibliothèque du CEREQ, 1972.

MAGER (R.F.), Comment définir des objectifs pédagogiques, Paris, Bordas, 2^e édition, 1977.

MALGLAIVE (G.), Enseigner à des adultes, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

MINET (F.), PARLIER (M.) et DE WITTE (S.), La Compétence, mythe, construction ou réalité ?, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994.

MUCCHIELLI (R.), L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications, Paris, ESF - Entreprise Moderne d'Édition, 1974.

PASTRE (P.), Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées - essai pour introduire le concept de didactique professionnelle, Chenôve, CAFOC, compte rendu de fin d'étude d'une recherche financée par le Ministère de la Recherche et de la Technologique, avril 1991.

RABARDEL (P.), Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains, Paris, Armand Colin, 1995.

RICHARD (J.-F.), Les activités mentales, Paris, Armand Colin, 1990.

SAINT-ARNAUD (Y.), **Connaître par l'action**, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1992.

SPERANDIO (J.C.), **L'ergonomie du travail mental**, Paris, Masson, 2^e édition, 1988.

VERMERSCH (P.), **L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue**, Paris, Éditions ESF, collection Pédagogie, 1994.

Revue et Articles

CEREQ, « Les Analyses du Travail Enjeux et Formes », *Collection des Études*, n° 54, mars 1990.

MANDON (N.), « La gestion prévisionnelle des compétences - la méthode ETED », CEREQ, *Collection des Études*, n°57, décembre 1990.

COURPASSON (D.) & LIVIAN (Y.-F.), « Le développement récent de la notion de « compétence », glissement sémantique ou idéologie ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°1, octobre 1991, pp. 3-10.

DADOY (M.), « Les analyses du travail, enjeux et formes », *Collection des Études*, n° 54, CEREQ.

DE WITTE (S.), *Essai de typologie des métiers de la formation*, Paris, CNAM-FFPS, 1988.

DUGUÉ (E), « L'élévation du niveau de qualification en question », *Formation Le Mensuel*, n° 1, Paris, avril 1992.

GILBERT (P.) & PARLIER (M.), *La gestion des compétences - la notion de compétence et ses usages en gestion des ressources humaines*, Paris, Entreprise & Personnel et Développement & Emploi, document ronéoté, 1991.

MEIGNANT (A.), « Analyse des emplois, formation et décisions de gestion » in « Prévoir et gérer les emplois et les compétences », *Éducation Permanente*, n° 105, pp. 21-30.

MERCHERS (J), TROUSSIER (J.F.), « L'analyse du travail : pratiques, concepts, enjeux », *Formation Emploi*, n° 23, juillet-septembre 1988, pp. 57-70.

MINET (F) et all., « La formation des employés de bureau, une affaire d'ingénierie » in « Les employés de bureau : Un monde en changement », *Éducation Permanente*, n° 106, p. 128.

STROOBANTS (M.), « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail », *Formation Emploi*, n°33, pp. 31-42.

« Gestion prévisionnelle des emplois et formation », *Actualité de la Formation Permanente*, n°97, nov.-déc. 1988, pp. 41-94.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	7
INTRODUCTION	9
Un contexte favorable	10
<i>Observer l'activité : une pratique ancienne</i>	10
<i>Une problématique actuelle</i>	13
<i>Un défi au monde de la formation</i>	15
Montrer l'existence de compétences	
caractéristiques	17
<i>Éclairer les conditions de production</i>	
<i>des objectifs de formation</i>	17
<i>Définir les compétences</i>	21
<i>Dépasser la trilogie des savoirs</i>	24
<i>Une pratique à renforcer</i>	28
UNE MÉTHODE ADAPTÉE	31
Méthode d'observation	33
<i>Prise en compte de la demande</i>	34
<i>Recueil d'informations</i>	35
<i>Conduite des entretiens</i>	38
Déroutement-type de l'entretien avec la hiérarchie ..	40
Déroutement-type de l'entretien avec	
le titulaire du poste.....	41
Méthode d'analyse	43
<i>Un modèle pour l'analyse du travail</i>	44
<i>Un modèle de fonctionnement de l'appareil cognitif</i> ..	47
Les formes de savoir, la structure des capacités.....	50
La dynamique de la structure des capacités.....	53
DES APPLICATIONS CONCRETES	57
Le surendettement dans une succursale	
de la Banque de France	59

<i>Une mission nouvelle pour la Banque</i>	59
Le contexte.....	59
Le contenu de la mission	60
La demande de formation	62
<i>Analyse de la situation</i>	63
D'abord des procédures.....	63
Et aussi une relation avec les surendettés.....	65
<i>Des représentations dans l'activité</i>	67
La vérification du dossier	68
L'appréciation de l'engagement.....	70
La négociation avec les créanciers.....	72
<i>Le dispositif de formation</i>	72
<i>La relation avec les surendettés :</i>	
<i>un noyau de compétences</i>	75
La transformation d'un emploi aux N.M.P.P	78
<i>Une entreprise en pleine transformation</i>	78
<i>La demande</i>	81
<i>Le recueil de données</i>	82
<i>Analyse de l'emploi</i>	84
Attributions.....	84
Traitement de l'information	85
Gestion du personnel.....	86
Production	86
Réseau de relations	87
<i>Les compétences caractéristiques de l'emploi</i>	89
Les savoirs mobilisés.....	89
Les compétences distinctives.....	93
Une dynamique à circuit court.....	94
<i>Des recommandations plutôt qu'un plan précis</i>	96
<i>Pour une modification des noyaux de compétences</i> ...98	
Une nouvelle politique commerciale et la fusion de trois réseaux de vente dans une entreprise agro-alimentaire	101
<i>Un secteur fortement concurrentiel</i>	101
<i>Le contexte particulier</i>	103

<i>La demande</i>	104
<i>Le déroulement</i>	105
Analyse de l'activité et des compétences actuelles	106
Définition des compétences requises une fois	
la fusion des trois réseaux réalisée	112
Mesure des écarts de compétences selon les réseaux	
d'origine	121
Profil actuel des vendeurs.....	124
Détermination du dispositif à mettre en oeuvre pour	
réduire les écarts constatés	126
CONCLUSION	129
L'analyse du travail : une étape indispensable	131
<i>Pour repérer les compétences</i>	131
<i>Pour organiser les dispositifs de formation</i>	133
<i>Pour construire les contenus</i>	135
Modifier les pratiques de formation	137
<i>Augmenter la panoplie du responsable de</i>	
<i>formation</i>	137
<i>Travailler en équipe</i>	139
<i>Pour modifier le noyau de compétences du responsable</i>	
<i>de formation</i>	140
GLOSSAIRE	141
BIBLIOGRAPHIE	149
Livres	149
Revue et Articles	152

dirigée par
MICHEL BERNARD

RECHERCHES-ÉTUDES-PRATIQUES

Le rôle déterminant de l'éducation et de la formation est désormais unanimement reconnu.

Cependant, les questions relevant de ce champ sont complexes ; elles nécessitent donc plus que jamais des contributions majeures : et c'est l'objectif premier de cette collection d'être l'une de ces contributions.

Plusieurs aspects caractérisent la collection. En particulier :

- I. Les ouvrages retenus sont centrés, ou sur des questions relevant de la conception et du fonctionnement de l'éducation et de la formation, ou sur des pratiques et des actions relatives à l'éducation et à la formation.
- II. Les ouvrages s'inscrivent dans une perspective d'éducation permanente.
- III. La collection se situe à l'interface des deux versants :
 - proposer des savoirs pluridisciplinaires orientés vers l'éducation et la formation prenant en considération les développements visés ;
 - contribuer aux orientations praxéologiques pour mieux concevoir et réaliser les actions entreprises dans ce champ.
- IV. La collection s'inscrit dans une perspective francophone... et progressivement internationale.

ÉDUCATION ET FORMATION comprend deux séries :

- **Références** : il s'agit de livres d'au moins 220 pages qui constituent sur une question donnée et dans un domaine donné des ouvrages de références.

- **Guides** : il s'agit de livres de 80 à 160 pages environ, destinés à devenir des guides appréciés pour auto-produire et co-produire des savoirs pluridisciplinaires et des orientations praxéologiques.

Comité d'orientation — 1994 :

Michel BATAILLE (Dijon)
Michel BERNARD (Paris II)
Marie DURU (Dijon)
Jean HASSENFORDER
Yves REUTER (Lille)
Georges VIGARELLO (Paris V)